



Autónoma
Universidad Autónoma del Perú

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

TESIS

PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA Y ANSIEDAD EN ESTUDIANTES DE
UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA SUR

PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

AUTOR

EVELYN MILAGROS TORRES ROJAS

ASESORA

MG. LUZ ELIZABETH MAYORGA FALCON

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

ASPECTOS PSICOLÓGICOS VINCULADOS A LA ACTIVIDAD
EDUCATIVA

LIMA, PERÚ, MAYO DE 2021

DEDICATORIA

Mi tesis le dedico con mucho amor principalmente a mi señor Dios por darme salud, fortaleza, fe y por permitirme haber llegado hasta este momento tan importante de mi formación profesional.

A Nicolás, mi ángel, por ser mi fuente de inspiración y motivación para poder superarme y poder luchar para un mejor futuro por y para él. Gracias por haberme dado tu tiempo para poder culminar con esta meta.

A esta corta edad, me ha enseñado y me sigue enseñando muchas cosas de esta vida. Sé que nada de esto fue fácil, pero tal vez sin ti, no habría logrado tantas cosas como hasta ahora.

AGRADECIMIENTOS

Los resultados de esta investigación, están dedicados a todas aquellas personas que, de alguna forma fueron parte de esto.

Agradezco a mis padres, especialmente a mi madre por ser mi apoyo siempre, por acompañarme en estos cinco años, por amanecerse conmigo, por darme siempre palabras de aliento y por estar conmigo en todo momento.

Agradezco a mis hermanos mayores Peter y Pili por ser siempre mi ejemplo en todo aspecto, por apoyarme a terminar la carrera profesional pese a lo difícil que fue en algún momento.

Gracias a mis sobrinas, Samantha y Flavia, por formar parte de este logro, por hacerme sentir que de alguna manera seré su ejemplo a seguir cuando crezcan, por llenarme de ternura con sus caras hermosas y ser parte de mi vida.

ÍNDICE

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTOS	iii
RESUMEN	viii
ABSTRACT	ix
RESUMO	x
INTRODUCCIÓN	xi
CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.1. Realidad problemática.....	14
1.2. Justificación e importancia de la investigación.....	16
1.3. Objetivos de la investigación: general y específica	17
1.4. Limitaciones de la investigación.....	18
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	
2.1. Antecedentes de estudios.....	20
2.2. Bases teórico científicas	26
2.3. Definición de la terminología empleada.....	44
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	
3.1. Tipo y diseño de investigación.....	47
3.2. Población y muestra.....	47
3.3. Hipótesis.....	49
3.4. Variables – operacionalización	51
3.5. Métodos y técnicas de investigación.....	54
3.6. Técnica de procesamiento y análisis de datos.....	58
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	
4.1. Aspectos psicométricos mediante adaptación piloto	60
4.2. Análisis descriptivo de las variables.....	63
4.3. Análisis comparativo de las variables.....	66

4.4. Análisis correlacional de las variables..... 71

CAPÍTULO V: DISCUSIONES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Discusión..... 74

5.2. Conclusiones..... 79

5.3. Recomendaciones..... 82

REFERENCIAS

ANEXOS

LISTA DE TABLAS

Tabla 1	Particularidades sociodemográficas de la muestra.....	49
Tabla 2	Operacionalización de las variables de estudio y comparación.....	53
Tabla 3	Índice e interpretación global original de la EAA de Zung.....	57
Tabla 4	Confiabilidad por consistencia interna de la Escala de Procrastinación Académica.....	60
Tabla 5	Análisis de ítems de la Escala de Procrastinación Académica.....	61
Tabla 6	Confiabilidad por consistencia interna de la Escala de Autovaloración de Ansiedad de Zung.....	61
Tabla 7	Análisis de ítems de la Escala de Autovaloración de Ansiedad.....	62
Tabla 8	Medidas estadísticas descriptivas para procrastinación académica y sus dimensiones.....	63
Tabla 9	Niveles de procrastinación académica.....	64
Tabla 10	Medidas estadísticas descriptivas para ansiedad y sus dimensiones	64
Tabla 11	Niveles de ansiedad.....	65
Tabla 12	Resultados de la prueba de Kolmogorov – Smirnov (K – S) para las variables procrastinación académica y ansiedad.....	65
Tabla 13	Diferencias a nivel de la variable procrastinación académica y sus dimensiones en función al sexo.....	66
Tabla 14	Diferencias a nivel de la variable procrastinación académica y sus dimensiones en función al sexo.....	67
Tabla 15	Diferencias a nivel de la variable procrastinación académica y sus dimensiones en función a la carrera profesional.....	68
Tabla 16	Diferencias a nivel de la variable ansiedad y sus dimensiones en función al sexo.....	69
Tabla 17	Diferencias a nivel de la variable procrastinación académica y sus dimensiones en función al ciclo académico.....	70
Tabla 18	Diferencias a nivel de la variable ansiedad y sus dimensiones en función a la carrera profesional.....	71
Tabla 19	Medidas de correlación entre procrastinación académica y ansiedad	71

Tabla 20	Medidas de correlación entra las dimensiones de procrastinación académica y ansiedad.....	72
----------	---	----

PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA Y ANSIEDAD EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA SUR

EVELYN MILAGROS TORRES ROJAS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ

RESUMEN

El principal objetivo de esta investigación fue hallar el grado de asociación entre las variables de procrastinación académica y ansiedad, en una muestra de 217 educandos universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad privada de Lima Sur. El tipo de investigación fue descriptivo-correlacional con diseño no experimental y se administraron dos instrumentos de medición: la Escala de Procrastinación Académica (EPA) adaptada por Domínguez, Villegas y Centeno (2014) y la Escala de Autoevaluación de la Ansiedad de Zung (EAA) adaptada por Astocondor (2001). Los resultados indican que hay una correlación estadística muy significativa ($p = .006$), de tipo directa y de nivel moderada baja ($\rho = .227$) entre procrastinación académica y ansiedad. Por su parte, la dimensión autorregulación académica correlaciona de manera directa, moderada baja y estadísticamente significativa con la dimensión afectiva ($\rho = .201$; $p = .027$) y de manera directa, baja y estadísticamente significativa con la dimensión somática ($\rho = .194$; $p = .049$). De igual modo, la dimensión postergación de la actividad correlaciona de manera directa, moderada baja y estadísticamente muy significativa con las dimensiones afectiva ($\rho = .283$; $p = .001$) y somática ($\rho = .214$; $p = .006$). Del total de participantes, el 51.6% (112) evidencia un nivel medio de procrastinación académica y el 59% (128) evidencian ansiedad mínima a moderada. Se establecieron comparaciones por cada variable, en función al sexo, ciclo académico y carrera profesional.

Palabras clave: Procrastinación académica, autorregulación académica, ansiedad

**ACADEMIC PROCESSING AND ANXIETY IN STUDENTS OF A PRIVATE
UNIVERSITY OF SOUTH LIMA**

EVELYN MILAGROS TORRES ROJAS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ

ABSTRACT

The objective of the investigation was to verify the association between the psychological attributes: academic procrastination and anxiety in a sample of 217 university students from the Faculty of Human Sciences of a private university in South Lima. For which, a non-experimental research and correlational design was adopted, administering two measurement instruments: the Academic Procrastination Scale (EPA) adapted by Domínguez, Villegas y Centeno (2014) and the Zung Anxiety Self-Assessment Scale (EAA) adapted by Astocondor (2001). The results indicate that there is a highly significant statistical correlation ($p = .006$), of a direct type and of a moderate-low level ($\rho = .227$) between academic procrastination and anxiety. For its part, the academic self-regulation dimension correlates in a direct, moderately low and statistically significant way with the affective dimension ($\rho = .201$; $p = .027$) and in a direct, low and statistically significant way with the somatic dimension ($\rho = .194$; $p = .049$). Similarly, the activity postponement dimension correlates in a direct, moderately low, and statistically highly significant way with the affective ($\rho = .283$; $p = .001$) and somatic ($\rho = .214$; $p = .006$) dimensions. Of the total number of participants, 51.6% (112) show a medium level of academic procrastination and 59% (128) show minimal to moderate anxiety. Comparisons were made for each variable, based on sex, academic cycle and professional career.

Keywords: Academic procrastination, academic self-regulation, anxiety

PROCRASTINAÇÃO ACADÊMICO E ANSIEDADE EM ESTUDANTES DE UMA UNIVERSIDADE PRIVADA DO SUL LIMA

EVELYN MILAGROS TORRES ROJAS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ

RESUMO

O objetivo da investigação foi verificar a associação entre os atributos psicológicos: procrastinação acadêmica e ansiedade em uma amostra de 217 universitários da Faculdade de Ciências Humanas de uma universidade privada do sul de Lima. Para isso, foi adotada uma pesquisa não experimental e desenho correlacional, aplicando-se dois instrumentos de medida: a Escala de Procrastinação Acadêmica (EPA) adaptada por Domínguez, Villegas y Centeno (2014) e a Escala de Autoavaliação da Ansiedade de Zung (EAA) adaptado por Astocondor (2001). Os resultados indicam que existe uma correlação estatística altamente significativa ($p = 0,006$), de tipo direto e de nível moderado-baixo ($\rho = 0,227$) entre a procrastinação acadêmica e a ansiedade. Por sua vez, a dimensão da autorregulação acadêmica se correlaciona de forma direta, moderadamente baixa e estatisticamente significativa com a dimensão afetiva ($\rho = 0,201$; $p = 0,027$) e de forma direta, baixa e estatisticamente significativa com a dimensão somática ($\rho = 0,194$; $p = 0,049$). Da mesma forma, a dimensão de adiamento da atividade se correlaciona de forma direta, moderadamente baixa e estatisticamente altamente significativa com as dimensões afetiva ($\rho = 0,283$; $p = 0,001$) e somática ($\rho = 0,214$; $p = 0,006$). Do número total de participantes, 51,6% (112) mostram um nível médio de procrastinação acadêmica e 59% (128) mostram ansiedade mínima a moderada. As comparações foram feitas para cada variável, com base no sexo, ciclo acadêmico e carreira profissional.

Palavras-chave: Procrastinação acadêmica, autorregulação acadêmica, ansiedade

INTRODUCCIÓN

Actualmente las exigencias para un estudiante donde se evidencia un mayor grado de flexibilidad, toman de decisiones, iniciativa, seguridad y capacidad de adaptarse a los cambios del entorno, ocupan mayor relevancia. Los conflictos y dificultades propios de su etapa son cosas que deben saber afrontar en el día a día. Ante ello, la realidad de muchos es distinta, resulta complicado entender y controlar las propias manifestaciones emocionales, las cuales se convierten en factores negativos que afectan el estado físico, conductual y cognitivo.

El aplazamiento de actividades es un hábito que puede ser asociado con: cambios, molestias, exigencias ambientales y hostilidad al cumplimiento, bien sean en el área académica, familiar, laboral, entre otros, como consecuencias causales o probabilísticas. De acuerdo con Burka & Yuen, (1983, como se citó en Clariana, Gotzen, Badía & Cladellas, 2012) el aplazamiento de actividades provocará tensión debido a una sensación de culpabilidad, emoción vinculada con la ansiedad según diversas investigaciones. Todo lo descrito provoca interés de comprender cómo la conducta de postergación se vincula con la respuesta de ansiedad que se presenta en las conductas cotidianas de los jóvenes universitarios.

Para tal fin, esta tesis se ha estructurado del siguiente modo: En el capítulo I se relata la realidad problemática, justificación e importancia, objetivos y limitaciones de la investigación. En el capítulo II se expone el marco teórico, donde se exponen antecedentes nacionales e internacionales y las bases teóricas de la investigación, así como la definición conceptual de los términos utilizados.

En el capítulo III se explica el marco metodológico de la investigación, el tipo y el diseño de investigación, población y muestra, hipótesis, las variables y la operacionalización, métodos y técnicas de investigación, y el análisis estadístico e interpretación de datos. En el capítulo IV se explica el análisis e interpretación de resultados, a través de las tablas usando estadísticas descriptivas e inferencias, y su

respectiva interoperación. Por último, en el capítulo V, se discuten los resultados, se establecen conclusiones y las recomendaciones oportunas para la universidad y futuros investigaciones en función a los resultados derivados.

CAPÍTULO I
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Realidad problemática

La vida universitaria predispone a los jóvenes a experimentar diversas cosas a nivel individual y social, todas muy distintas a las vividas en la etapa escolar, el nivel de exigencia académica es mayor, más analítico, más amplio, también el trato de los docentes es diferente, el ánimo en cada clase también suele variar, mientras algunas resultan ser poco motivadoras, otras son dinámicas y captan la atención de los educandos; muchas veces los jóvenes universitarios ignoran sus hábitos de procrastinación y experimentan diversos niveles de ansiedad de diferentes tipos al darse cuenta que no rinden al nivel de exigencia de una universidad y al no cumplir con la propia autoexigencia que se plantean como estudiantes.

La ansiedad, al igual que la procrastinación en los jóvenes forma parte de un problema de autorregulación y de planificación del tiempo muy recurrente, convirtiéndose en acciones que no tienen fin, debido a que las personas que procrastinan suelen presentar niveles de estrés y por ende su salud mental puede verse afectada. De acuerdo con una investigación ejecutada por Stead, Shanahan & Neufeld (2010) refieren que la vida se caracteriza por diversas alteraciones emocionales, suele invadir la frustración, se puede perder la noción del tiempo y carecer de conciencia sobre nuestras acciones, además de evitar cualquier tipo de ayuda.

Actualmente, el estado de ansiedad se presenta en población universitaria y a nivel general están o no asociada un cuadro clínico (Fonseca-Pedrero, Paino, Sierra-Baigrie, Lemos-Giráldez y Muñiz, 2012). Como patología, el trastorno de ansiedad se ubica dentro de las alteraciones mentales más constantes en la población occidental (Ridkind & Alloy, 2006). En el contexto peruano, Riveros, Hernández y Rivera (2007) ejecutaron un estudio que incluyó a 500 estudiantes de una universidad estatal limeña encontrando que el desorden de ansiedad es mayor en mujeres que en hombres, con una media de 9.25 frente a 8.97.

De igual manera, la procrastinación académica evidencia una prevalencia considerable. Investigaciones realizadas en el norte de América sugieren que al menos el 95% de universitarios procrastinan en diversos niveles y modalidades y que el 50% de ellos lo hace constantemente de manera caótica. Es así, que se halla vinculada con bajas calificaciones y deserción de asignaturas (Solomon & Rothblum, 1984). Es por ello que la procrastinación académica involucra la aparición de un estado ansioso por la constante prolongación de actividades académicas (Solomon & Rothblum, 1984).

A pesar de la incidencia, las investigaciones de la procrastinación académica en el Perú se relacionan principalmente con conductas o patrones desadaptativos y rasgos de personalidad (Díaz, 2004; Argumedo, Díaz, Calderón & Díaz-Morales, 2009). No obstante, existen escasas indagaciones que hayan encontrado su asociación con la ansiedad, la cual es una variable que puede estar vinculada en la aparición, desarrollo o prevalencia de la procrastinación. Pynchyl & Flett (2012) afirman que este comportamiento disfuncional a veces no constituye el problema principal. Sin embargo, es normal que la población universitaria reconozca durante el semestre de estudios que presenta un malestar o problema de cualquier índole y ello permita que recurran a servicios de asistencia. Boullosa (2013) señala que los educandos evidencian síntomas psicológicos relevantes, entre ellos la ansiedad, y esto puede conllevar a desarrollar comportamientos poco adaptativos que tienen consecuencia en su rendimiento académico.

Por ende, nace la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación que existe entre procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad privada de Lima Sur?

1.2. Justificación e importancia de la investigación

Desde de una perspectiva teórica, esta indagación permitirá una reflexión y debate académico en torno a los principales modelos conceptuales y teóricos que expliquen el acto de procrastinar y respuesta ansiosa de los estudiantes universitarios. En ese sentido, estudiar el grado de asociación entre ambas variables va a permitir entender, en nuestro entorno, cómo se presenta la procrastinación cuando hay altos niveles de ansiedad.

Desde una perspectiva metodológica, el estudio someterá a prueba las propiedades de validez y confiabilidad de los instrumentos de medición administrados en la muestra de estudiantes universitarios de los diferentes distritos de Lima Sur: Villa El Salvador, San Juan de Miraflores, Lurín, Pachacamac, Punta Negra y San Bartolo; garantizando así que los resultados obtenidos se dan de forma objetiva, en aras de contribuir con la comunidad científica. Es relevante mencionar, que las pautas metodológicas que se plantearon en esta investigación servirán como modelo para utilizarse en otros estudios de equivalente contenido y comprender mejor las variables estudiadas.

Desde un punto de vista práctico, al identificar las características de ansiedad vinculadas con el hábito disfuncional de aplazamiento, podremos entender mejor este fenómeno y proponer estrategias de intervención que permitan mejorar la organización del estudiante en cuanto a sus actividades académicas; más aún cuando se ha evidenciado que en nuestra sociedad este comportamiento influye en el rendimiento de los estudiantes y que podría afectar diversas áreas de su vida (Chan, 2011).

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Determinar la relación entre procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad privada de Lima Sur.

1.3.2. Objetivos específicos

- Describir el nivel de procrastinación académica en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad privada de Lima Sur.
- Describir el nivel de ansiedad en estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad privada de Lima Sur.
- Comprobar las diferencias de procrastinación académica, según ciclo académico de los estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad privada de Lima Sur.
- Comprobar las diferencias de ansiedad, según ciclo académico de los estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad privada de Lima Sur.
- Comprobar las diferencias de procrastinación académica, según carrera profesional de los estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad privada de Lima Sur.
- Comprobar las diferencias de ansiedad, según carrera profesional de los estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad privada de Lima Sur.

- Comprobar las diferencias de procrastinación académica, según el sexo de los estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad privada de Lima Sur.
- Comprobar las diferencias de ansiedad, según el sexo de los estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad privada de Lima Sur.
- Establecer la relación que existe entre las dimensiones de procrastinación académica y la ansiedad en estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad privada de Lima Sur.

1.4.Limitaciones de la investigación

A continuación, se mencionan algunas limitaciones que surgieron a lo largo del desarrollo de la investigación:

- No se podrán generalizar los hallazgos de esta investigación, más solo al grupo participante. El muestreo que se utilizó fue no probabilístico, de tipo intencional.
- Dificultades administrativas iniciales con la oficina del decano de la Facultad de Ciencias Humanas, para permitir efectuar el estudio con la muestra seleccionada.
- En cuanto a los docentes, su poca disponibilidad para otorgar tiempo de sus horas de clases, así como la inasistencia de los estudiantes los días designados para la recolección de los datos a través de los instrumentos de medición, teniendo que retornar en otros días y horarios.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. Antecedentes internacionales

Altamirano (2020) valió a 50 educandos universitarios, entre varones y mujeres, del primer y noveno semestre de Psicología Clínica de la Universidad Técnica de Ambato en Ecuador, con el único propósito de constatar la asociación entre las dimensiones de la procrastinación académica y los grados de ansiedad. Fue una investigación con orientación cuantitativa, nivel descriptivo y correlacional. Se administraron la Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Deborah Busko (1998) y la Escala de Ansiedad de Max Hamilton (1960). Se comprobó que entre la dimensión postergación de actividades y ansiedad hubo asociación estadística significativa ($r = .309$; $p = .029$), mientras que la dimensión autorregulación académica y ansiedad no evidencia asociación estadística significativa ($r = -.014$; $p = .92$). El nivel para ambas dimensiones de la procrastinación fue promedio. En cuanto a la ansiedad, los participantes mostraron sintomatología ansiosa para el nivel leve, seguido por el nivel severo y, por último, el moderado. Al final, en cuanto a las dimensiones de procrastinación y su relación con el curso, se determinó que la postergación de actividades predominaba en los educandos de noveno semestre y la autorregulación académica en los educandos de primer semestre.

Alessio & Main (2019) encuestaron a 171 educandos universitarios de la carrera de Psicopedagogía, Psicología y Abogacía de la Universidad Católica de Argentina en la ciudad de Paraná, empleando el Inventario Alemán de Ansiedad ante los exámenes (GTAI-AR). La Escala de Procrastinación General (PEG) y la Escala de Procrastinación Académica (ATPS) con el propósito de comprobar que tipo de procrastinación se asocia más significativamente con la ansiedad ante exámenes, así como comparar los niveles de ansiedad y procrastinación general y académica. La ansiedad ante los exámenes se relaciona significativamente tanto con la procrastinación general como académica, lo que conlleva la demora en tareas propiamente académicas; cabe señalar que la asociación con la

procrastinación académica es ligeramente más fuerte. Se encontraron niveles elevados de ambos tipos de procrastinación en educandos del primer y último año de carrera; en contra parte, los educandos de último año de carrera obtuvieron niveles bajos de procrastinación.

Álvarez (2018) encuestó a una muestra de 87 alumnos, incluyendo tanto varones como mujeres, de 4to y 5to bachillerato de un plantel educativo de la ciudad de Guatemala, con el firme propósito de precisar el grado de procrastinación. Basado en un enfoque cuantitativo descriptivo, se administró el Cuestionario de Procrastinación (CP2015) de Leslie Sechel constituido por 22 ítems. Del total de evaluados, el 81% se ubicaron en un grado medio de procrastinación. En función al sexo, no se reportaron diferencias significativas; por tanto, varones y mujeres cuentan con semejantes niveles. Tampoco, se reportaron diferencias significativas en función a las causas que conllevan a procrastina. Al final, no se hallaron diferencias significativas de los grados de procrastinación en función de su grado académico. Se sugirió crear horarios para organizar mejor su tiempo tanto personal como académico.

Ramos-Galarza, Jadán-Guerrero y Paredes-Núñez (2017) encuestaron a una muestra de 250 educandos universitarios (135 varones y 115 mujeres) de las carreras profesionales de Psicología, Ingeniería Industrial, Diseño gráfico, Arquitectura y Administración de Empresas, de dos centros superiores privados de la localidad de Quito en Ecuador, con el firme propósito de constatar la asociación entre procrastinación, adicción al internet y rendimiento académico. Se administró la Escala de Adicción a Internet (EAIL) de Lam-Figueroa et al. (2011), la Escala de Procrastinación de Álvarez (2010) y un cuestionario de variables sociodemográficas que midió la calificación promedio en el semestre vigente. La procrastinación académica y la adicción a internet correlacionaron significativamente ($r=.50$; $p=.001$). Los educandos con elevado rendimiento académico evidenciaron menor conducta de procrastinar ($r = -.360$; $p < .001$) y de adicción a internet ($r = -.244$; $p=.01$) en comparación de educandos con bajo rendimiento académico. Al

compararse el sexo de los participantes, no se evidenciaron diferencias estadísticas significativas para adicción a internet, procrastinación y rendimiento académico. Al final, se encontraron narrativas asociadas a la crianza recibida, experiencias pasadas determinantes, uso de funciones cognitivas, uso del internet y otras categorías en la fase cualitativa.

Rodríguez y Clariana (2017) encuestaron a una muestra final de 105 alumnos de la carrera de Sociología de una universidad española, con el propósito de comprobar la asociación entre procrastinación académica con el curso académico y la edad de los participantes. Se administró a los educandos la Escala de Procrastinación Académica para Estudiantes (PASS) de Solomon y Rothblum (1984), constituida por 12 reactivos. Los datos revelan que el nivel de procrastinación académica de los educandos universitario no dependería del curso académico que estén cursando. Sin embargo, los resultados indicaron que la procrastinación académica dependería de la edad. Las diferencias de medias para procrastinación en los alumnos menores de 25 años en función si cursaban primero o cuarto año de carrera fueron estadísticamente no significativas. Del mismo modo, se ha analizado el efecto de la edad en la demora académica y los resultados exponen que los educandos menores de 25 años procrastinan significativamente más que los educandos de mayor edad. Al mismo tiempo, se trata de una diferencia relevante ya que las medias de las puntuaciones varían más de 10 puntos entre ambos grupos. Se concluye que no influye el curso académico que cursaban los encuestados en la procrastinación académica, y solo influiría la edad de los educandos.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Mestanza (2019) encuestó a una muestra final de 172 educandos universitarios de Psicología de una universidad privada de la localidad de Trujillo, con el propósito de comprobar la asociación entre procrastinación académica y ansiedad, mediante una investigación no experimental con diseño correlacional –

transversal. Se administró la Escala de Procrastinación Académica de Tuckman y el Inventario de Ansiedad Rasgo – Estado (IDARE) de Spielberger. Al calcular los coeficientes de correlación y sus respectivos valores significancias, la procrastinación académica y la ansiedad estado evidencian un grado moderado y altamente significativo ($r = .40$; $p < .01$). En cuanto al procrastinación académica y la ansiedad rasgo, se encontró en un grado leve y altamente significativo ($r = .37$; $p < .01$). En lo que respecta a la procrastinación, se evidencia niveles entre medio y alto, siendo el 54.65%. La ansiedad rasgo, muestra niveles entre leve y alto, siendo el 55.81%. La ansiedad estado, obtuvo niveles entre leve y alto, representado por el 45.92% del total de participantes. Las dimensiones de tendencia a perder el tiempo, postergar las tareas y poner excusas para hacer la tarea mantienen una correlación estadísticamente significativa con la ansiedad estado ($p < .05$). Del mismo modo, las dimensiones tendencia a perder el tiempo, postergar tareas y poner excusas para hacer la tarea conservan una correlación estadística significativa con la ansiedad rasgo ($p < .05$).

Botello y Gil (2018) encuestaron a una muestra final de 290 educandos universitarios (78.6% son mujeres y el 21.4% son hombres) de la Facultad de Ciencias de la Salud de una Universidad Católica Sedes Spientae de Lima Norte, con el propósito de comprobar la asociación entre procrastinación académica y ansiedad. Se emplearon la Escala de Procrastinación Académica (EPA) adaptado al Perú por Oscar Álvarez (2010) y la Escala de Autovaloración de Ansiedad de Zung (EAA). El 34.1% obtuvo un nivel de ansiedad de mínimo a moderado, mientras que el 19.3% evidencia una baja autorregulación académica y el 20.2% suele postergar sus actividades académicas al percibir las complejas. El 39.5% evidencia procrastinación académica. Al calcular el coeficiente de correlación, se encontró asociación estadística significativa entre los niveles de ansiedad y la dimensión de postergación de actividades ($p=0.0005$). Asimismo, se localizó asociación entre sexo y procrastinación académica ($p=0.02$), siendo los hombres quienes procrastinan más. La carrera de Enfermería, que pertenece a la Facultad de Ciencias de la Salud, es la que presentó la media más alta ($M=21.6$). Respecto a la

ansiedad, se encontró relación estadística con la carrera profesional. Se concluye que las mujeres evidencian menores niveles de procrastinación a diferencia de los varones. Al postergar sus actividades académicas, los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud, experimentan elevados grados de ansiedad.

Oyanguren (2017), evaluó a 47 educandos universitarios de Psicología de la Universidad Inca Garcilazo de la Vega en la ciudad de Lima, con el propósito de comprobar la asociación que existe entre procrastinación y ansiedad rasgo. Se asumió una investigación de tipo correlacional y se administraron la Escala Procrastinación de Solomon y Rothblum, así como la Escala de Ansiedad Estado – Rasgo de Spielberger, Gorsuch & Lushene. El 63.8% de los educandos exhibe un nivel medio de procrastinación, y el 48.9% de los participantes cuenta con un nivel medio de ansiedad rasgo. Por otra parte, los resultados corroboran que no se encontró correlación estadística significativa entre procrastinación y ansiedad rasgo ($r = .111$; $p = .460$); del mismo modo, tampoco existe correlación estadística significativa entre prevalencia de la procrastinación y ansiedad rasgo ($r = -.281$; $p = .065$), de igual manera, se niega la existencia de correlación estadística entre las razones para procrastinar y la ansiedad rasgo ($r = .255$; $p = .084$) en los educandos universitarios que provienen de un centro superior privado.

Por su parte, Mamani (2017), encuestó a 200 educandos universitarios del primer año de estudios de un centro superior privado ubicado en Lima Metropolitana, con el propósito de comprobar la asociación entre procrastinación académica y sus dimensiones con ansiedad rasgo. Para el estudio, se administró la Escala de Procrastinación Académica de Deborah Ann Busko (1998) y el Inventario de Ansiedad Rasgo – Estado (IDARE) de Charles Spielberg y Rogelio Díaz-Guerrero (1975), ambos instrumentos fueron debidamente validados a nuestro contexto. Al realizar el cálculo de los coeficientes de correlación y su significancia, se obtuvo que no existe correlación estadística significativa entre procrastinación académica con la ansiedad rasgo. Por su parte, la dimensión autorregulación académica de la procrastinación académica se encuentra asociada

estadísticamente con la dimensión ansiedad rasgo. Del mismo modo, la dimensión postergación de actividades de la procrastinación académica, se hallada asociada estadísticamente con la dimensión ansiedad rasgo. Las diferencias entre las variables sociodemográficas medidas y la dimensión postergación de actividades fueron estadísticamente no significativas. Solo hubo diferencias en la dimensión autorregulación académica en función al sexo de los participantes.

Durand y Cucho (2016) encuestaron a una muestra total de 306 estudiantes (164 mujeres y 142 hombres) de un centro superior privado de Lima, con el propósito de comprobar la asociación entre procrastinación académica y ansiedad, mediante una investigación correlacional y con diseño no experimental. Se administraron la Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Josué Gonzales Pacahuala (2014) y el Inventario de Ansiedad de Beck (BAI) ajustado por Sanz, Vallar, De la Guía y Hernández (2011). El 26.5% de los participantes, poseen un nivel moderado de procrastinación. En cuanto a la ansiedad, el 44.1% evidencia un grado leve. La procrastinación académica y la ansiedad se encontraron asociadas significativamente ($r = .220$; $p = .000$). La dimensión procrastinación crónica emocional y la ansiedad se encontraron asociadas significativamente ($r = .139$; $p = .015$). Del mismo modo, la dimensión procrastinación por estímulo demandante y la ansiedad se encontraron asociadas significativamente ($r = .213$; $p = .000$). La dimensión procrastinación por incompetencia personal y la ansiedad se encontraron asociadas significativamente ($r = .340$; $p = .000$). Al final, la dimensión procrastinación por aversión a la tarea y ansiedad se hallaron asociadas significativamente ($r = .169$; $p = .003$).

2.2. Bases teórico científicas

2.2.1. Procrastinación

Definición de procrastinación

Etimológicamente, la palabra procrastinación proviene del verbo latino procrastinare que significa “dejar algo para el día siguiente”. Solomon & Rothblum (1984) señalan que la procrastinación: “es la tendencia a posponer el inicio o la finalización de tareas importantes hasta el punto de sentir incomodidad” (p.3).

Años más tarde, Busko (1998) asume que la procrastinación es una tendencia irrazonable a retrasar o evitar tareas que deben completarse, lo que implica algunos rasgos de personalidad comunes entre los procrastinadores. En tal sentido, Balkis & Duru (2009) refieren a la procrastinación como un fenómeno que afecta a las personas directamente en la práctica de sus valores, pues se niegan a realizar una tarea en el tiempo oportuno, dejando de lado una responsabilidad necesaria.

Steel & Ferrari (2012), autores principales en el campo, definen la procrastinación como un proceso de autorregulación inadecuado, que conlleva a retrasos voluntarios en las actividades planificadas, aunque se anticipe un evento peor como resultado de la demora.

Tipos de procrastinación

Parisi y Paredes (2007) establecen que la procrastinación puede ser de dos tipos:

- Procrastinador activo: sujeto adicto al trabajo bajo presión, quienes experimenta la presión del tiempo, dejando sus tareas para el último

momento de manera intencional, logrando obtener un desempeño adecuado en ellas.

- Procrastinador pasivo: sujetos que dejan sus actividades hasta el último momento debido a su incapacidad para tomar decisiones y a la dificultad para terminar las actividades o tareas en el tiempo acordado.

Por otra parte, Argumedo, Díaz, Calderón, Díaz-Morales & Ferrari (2005), años después, argumentan que existen dos tipos de procrastinación en función a la situación:

- Procrastinador eventual: conocido como “conducta dilatoria” describe a un sujeto que tiene como habito procrastinar solamente en determinados contextos causado por una mala gestión del tiempo, como por ejemplo el académico.
- Procrastinador crónico: sujeto que evidencia un patrón no adaptativo de postergación que trasciende a todas las circunstancias y contextos; dando lugar a diferentes variables asociadas e identificando ciertos rasgos de personalidad, vinculados a este desorden, en términos de organización, planificación y autorregulación para buscar y obtener metas.

Procrastinación académica

Una modalidad de procrastinación es la académica, que de acuerdo con Rothblum, Solomon & Murakami (1986) se define como la tendencia a aplazar siempre o casi siempre una actividad académica, y se experimenta ansiedad asociada a esta. Asimismo, los procrastinadores muestran una alta posibilidad de estar afuera de fecha en sus tareas.

Ferrari & Tice (2007), conciben a la procrastinación académica como “la evitación voluntaria de responsabilidades y actividades, causada porque los estudiantes realizan las tareas dentro de un tiempo determinado, pero no poseen motivación a la hora de ejecutarlas, por percibir estas obligaciones como aversivas” (p.97).

Como comportamiento, la procrastinación académica es frecuente en la población escolar y universitaria. Así tenemos que Álvarez (2010), afirma que al menos el 25% de estudiantes presentan procrastinación académica y esta se relaciona con resultados académicos desfavorables, es decir, deficiente rendimiento académico, aplazamiento de materias y abandono de cursos. La mayoría de estudios sobre procrastinación se han realizado en universitarios, enfocándose en la finalización de tareas, cursos y evaluaciones. Clariana (2009) añade que además del bajo rendimiento académica, se suman otras consecuencias tales como el malestar emocional, ansiedad y experiencia de fracaso. En esa misma línea, de acuerdo con Solomon & Rothblum (1984) la procrastinación académica implica la experiencia de ansiedad debido a la persistente demora en las tareas académicas.

Lo que más se observa en estudiantes procrastinadores es que empiezan a estudiar mucho más tarde de lo normal. Es probable que este retraso se presente por la discordancia de su conducta o hábito de estudio y sus intenciones (Milgram, Sroloff & Rosenbaum, 1988), pero también porque su intención de estudiar esta demorada. En consecuencia, estos se distraen fácilmente con otras actividades que no son las escolares, como por ejemplo las actividades sociales.

En colación, Chan (2011) añade que la procrastinación en los jóvenes afecta la toma de decisiones y en la resolución de conflictos, al momento de decidir si deben realizar sus deberes o satisfacer los requerimientos de su entorno. Adicionalmente señala que, si en la etapa de adolescencia dichas conductas de

procrastinación se mantienen, a largo plazo se verá reflejado en actividades familiares, sociales, laborales, entre otras.

Perspectivas teóricas sobre la procrastinación

La procrastinación académica, al igual que otras formas de aplazamiento, han sido objeto de estudio a través de diferentes enfoques empíricos y teóricos que han brindado posibles explicaciones, aunque no siempre con total congruencia. Rothblum (1990) precisa que la procrastinación académica ha sido explicada desde cuatro enfoques o modelos: el modelo psicodinámico, modelo motivacional, modelo conductual y modelo cognitivo - conductual. La indagación sobre conceptualización y prevalencia de la procrastinación académica también se ha focalizado en la identificación de sus antecedentes y correlatos a través de las diferentes orientaciones psicológicas, aspectos sobre los que se centran los párrafos siguientes.

a. Enfoque psicodinámico

Las primeras teorías sobre la procrastinación tienen como procedencia la tradición psicodinámica la cual considera las experiencias infantiles como factor decisivo de lo que ocurra en la adultez, la influencia de nuestro inconsciente sobre el comportamiento y el conflicto interno como origen de la mayoría de conductas mostradas por las personas. Desde este enfoque la procrastinación se explica como una expresión conductual caótica de un drama psíquico interno subyacente que está conformado de sentimientos acerca de uno mismo y de la propia familia (Matlin, 1995).

Concorde con Freud (1926, citado por Ferrari, Johnson & McCown, 1995), en cuanto a la procrastinación, la ansiedad sería una manifestación de alarma para el ego, de la presencia de represión en nuestro inconsciente, lo cual podría ser perturbadora y abrumadora para dicha instancia psicológica. El ego se

autoprotegería de la ansiedad mediante de varios mecanismos de defensa que incluyen la introyección, el aislamiento, la proyección, entre otros. Ante ello, el enfoque freudiano propone que ciertas actividades son amenazantes para el ego y que la procrastinación, al postergar su realización, puede percibirse como una defensa y una inconsciente contra el hecho de emprender la acción y tal vez fracasar, protegiéndose así del riesgo del eventual fracaso.

La perspectiva psicoanalítica se ha enfocado en las formas incorrectas de crianza (Ferrari et al., 1995) añadiendo que las experiencias tempranas de la infancia repercuten en el desarrollo de la personalidad. Conforme con Birner (1993, citado por Charca y Taco, 2017) las manifestaciones de procrastinaciones de la actualidad las encontramos en las cosas que sucedieron en el pasado. El principio de la procrastinación sería un conflicto vinculado con algún asunto no resuelto de crecimiento y maduración. Sommer (1990, citado por Charca y Taco, 2017) sugirió que la procrastinación era una conducta de rebelión ante la figura materna y paterna. Así, en una situación académica, los estudiantes procrastinarían como una muestra de rebelión ante la autoridad.

Desde esta perspectiva, la procrastinación se aprecia en términos de transferencia inconsciente en la relación padres hijos o la relación profesores-alumnos. La familia juega un papel importante en la creación de hábitos saludables. Missildine (1963, citado por Charca y Taco, 2017) evidenció hace medio siglo que el rendimiento académico defectuosos de los estudiantes fue provocado por una pésima crianza. De acuerdo con Missildine, los padres de estudiantes procrastinadores, ejercen mucha presión en cuanto a su rendimiento, establecen objetivos irracionales y el afecto está condicionado a lo que consigan académicamente. Ante ello es muy probable que un estudiante tienda al fracaso debido al nivel de exigencia percibido. Más tarde, como adulto, re-experimentará y recordará dichas experiencias infantiles ante una evaluación donde ponga a aprueba su rendimiento laboral.

Algunos investigadores señalan que padres con expectativas altas pueden llevar a que sus hijos procrastinen constantemente. Acorde con Burka & Yuen (1983) existirían dos patrones familiares básicos: familias donde presionan mucho al hijo y familias que dudan de la habilidad del mismo. Ambos influyen de manera negativa en la autoestima lo cual fomenta la conducta de procrastinar. Desde esta perspectiva, la procrastinación no sería tanto un mal hábito como una forma de expresar un conflicto interno y de proteger un sentido vulnerable de la autoestima.

Indagando el rol de las figuras paternas, Ferrari & Olivette (1994) administraron a 86 estudiantes universitarias el Cuestionario de Autoridad Parental. Quienes consideraban a sus padres como muy autoritarios manifestaban una tendencia significativamente superior a procrastinar frente a quienes tenían una percepción de menor autoritarismo. Ferrari, Harriott & Zimmerman (1999) contribuyen con evidencias adicionales del rol de la familia en la conducta procrastinadora enseñando su asociación negativa y significativa con el apoyo placentero de la familia próxima. En ese mismo año, Frost, Marten, Lahart & Rosenblate (1990) hallaron que la conducta de procrastinación poseía altos niveles de crítica como con las altas expectativas por parte de los padres. Para autores como Flett, Blankstein & Martin (1995) el propio concepto y el nivel de autoestima son esenciales en la autoimagen del sujeto procrastinador.

La mala crianza de los hijos predispone un apego ansioso el menor y su cuidador que constantemente provoca incertidumbre acerca de sí mismo, lo cual provoca hacer comparaciones y por ende disminuir el nivel de autoestima. El resultado de todo ello es una personalidad que tiene como base la conducta de procrastinación. A pesar de ello, existe poca evidencia para afirmar o negar la influencia de la crianza en la tendencia futura a la procrastinación. La teoría psicodinámica refiere que la demora está vinculada con un miedo a la muerte (Ferrari et al., 1995), en tal sentido que los procrastinadores aplazan las tareas como forma inconsciente de evadirla ignorando las limitaciones del tiempo, el reloj o el calendario.

b. Teorías conductuales

Para los investigadores de la conducta y el aprendizaje la explicación de la procrastinación está basada en la ley del efecto. Este enfoque sostiene que aquellas personas que han recibido algún tipo de recompensa por procrastinar, mantendrán dicha conducta, a diferencia de quienes no han recibido recompensa, tenderán a abandonarla. Desde este planteamiento general, la teoría de Ainslie (1975, citado por García y Pérez, 2018) sobre la “recompensa engañosa” destaca que el ser humano no solo busca recompensas a corto plazo frente a las de largo plazo, sino a reducir el valor de estas últimas. Ante ello se plantearía la siguiente pregunta ¿por qué los resultados futuros no son tan valiosos como los presentes para el sujeto procrastinador? Conforme con Kotler (2009, citado por García y Pérez, 2018) la explicación sería que nuestro cerebro espera y ansia recompensas próximas a esperar por otras a futuro.

Desde este punto de vista, la dilación puede ser entendida como una elección entre dos tareas, una inmediatamente gratificante y otros resultados placenteros a largo plazo o a futuro. Varios estudios respaldan este concepto de recompensa engañosa. Por ejemplo, Solomon & Rothblum (1984) agrega que los estudiantes evadían actividades que presentaban como desagradables, mientras McCown, Johnson & Petzel (1989) que lo hacían para dedicarse a actividades que generaban mejor recompensa que el estudio.

Una de las desventajas de la perspectiva conductista a pesar de su simplicidad y sencillez, es que no permite explicar por qué no todos los estudiantes tienden siempre a obtener recompensa a corto plazo frente a la de largo plazo. En otras palabras, por qué no todos los sujetos presentan procrastinación crónica o manifiestan la dilación como rasgo. Probablemente solo se necesite trascender la simple explicación de refuerzos y prestar atención a otros elementos para revelar esas discrepancias (Riva, 2006).

c. Teorías cognitivo-conductuales

Las teorías cognitivo-conductuales amplía un poco más la explicación conductista agregando que las personas sienten y actúan persistentemente con sus pensamientos, actitudes y creencias acerca de ellos mismos y de su entorno, características que pueden ser racionales y adaptativas y en otras ocasiones pueden no serlo. Ante ello, se enfocan más en los procesos cognitivos desadaptativos (distorsiones cognitivas, creencias irracionales, percepción errónea y negativa acerca de uno mismo, auto esquemas negativo) desencadenantes de emociones poco saludables (Stainton, Lay & Flett, 2000).

Esta aproximación valoriza mucho la influencia de las variables ambientales sobre las emociones y la conducta, pero reconoce que las cogniciones median trascendentalmente ante ellas. De manera específica señala que las conductas y emociones son originadas por la interpretación mental que haga la personas más que por el acontecimiento en sí. Las cogniciones y el estilo cognitivo del ser humano influyen sobre nuestras sensaciones, acciones y sobre las creencias que posee, creencias irracionales que suelen expresarse como demandas u obligaciones, “deberías” y otros tipos de manifestaciones en términos absolutos (Stainton, Lay & Flett, 2000).

Posiblemente la perspectiva cognitivo-conductual pionera sobre la procrastinación sea la que ofrecen Ellis & Knaus (2002) en su obra “Superar la procrastinación”. En ella refieren que la procrastinación es producto de creencias irracionales de las personas, las cuales provocan que comparen su propia autoestima con su rendimiento. Conceptualizan la procrastinación como “un aplazamiento de una acción que se había decidido realizar y sostienen que implica once pasos elementales que el procrastinador recorre de forma cuasi-invariable: 1) Desea ejecutar la tarea, o está decidido a realizarla, aunque pueda no resultarle atractivo, porque comprende que será beneficiado; 2) Decide realizarla; 3) La retrasa innecesariamente; 4) Considera las desventajas de la dilación; 5) Continúa

posponiendo la tarea que había decidido realizar; 6) Se increpa a sí mismo por su procrastinación (o se defiende racionalizando o desplazando el proyecto de su mente); 7) Continúa procrastinando; 8) Completa la tarea en un momento extremadamente próximo a la fecha límite, con la precipitación del “último minuto”; 9) Se siente molesto y se penaliza a sí mismo por su retraso innecesario; 10) Se asegura a sí mismo que no volverá a procrastinar, estando completa y sinceramente convencido de ese compromiso preventivo y, por último, 11) Poco después, en especial si tiene un proyecto complicado y que requiere tiempo completar, vuelve a procrastinar” (p. 87).

Por lo tanto, de acuerdo con estos pasos propios del proceso de procrastinar, esta conducta se resume en elecciones autolimitantes y las consiguientes cogniciones autocríticas y pensamientos negativos acerca de uno mismo los cuales promueven la depresión, ansiedad, desesperanza, la falta de autoconfianza, sentimientos de inutilidad y, de manera repetitiva, más procrastinación.

Ellis & Knaus (2002) caracterizan la procrastinación como el resultado de tres causas básicas, que a menudo se superponen: autolimitación, baja tolerancia a la frustración y hostilidad. Estas causas son manifestaciones características de un estilo cognitivo que implica una visión equivocada acerca de uno mismo y de los demás. Las autolimitaciones hacen referencia a la poca valoración que tienen las personas creando pensamientos autocríticos y autoafirmaciones negativas y despectivas. Luego de un ciclo devaluado, el procrastinador se desestima a sí mismo debido a sus conductas procrastinadoras pasadas y presentes, todo ello conlleva a que se realice más aplazamientos y surjan los sentimientos de ansiedad y depresión. Las exigencias absolutistas del procrastinador de hacer todo bien pueden impulsar a que las realice a tiempo o que nunca sean hechas.

Ante todo, lo referido, se entiende que la procrastinación surge de creencias estrictas y exigentes acerca de que constituye un adecuado cumplimiento de la

tarea, es decir, del perfeccionismo, y por otra de una visión de la autovalía basada en lo que uno es capaz de lograr. Es frecuente encontrar en la investigación una importante relación entre la dilación y la autolimitación (Steel, 2007). El concepto de autolimitación enlaza además el aplazamiento con dificultades para poder autorregularse. El sujeto puede posponer cosas alegando alguna justificación con el fin de evitar fracasos y derrotas (Rhodewalt & Vohs, 2005). Sin embargo, para conservar dicha relación debe asumirse un vínculo positivo entre la dilación y el miedo a la derrota. El miedo a la derrota hace que la persona procrastine más con el fin de evitar momentos que lo conlleven al fracaso y se adhiera a su capacidad personal. Acorde con Ellis & Knaus (2002) el segundo factor desencadenante de la procrastinación es la intolerancia a la frustración, baja capacidad de tolerar molestias, retardo en la satisfacción de deseos y de soportar circunstancias desagradables.

La intolerancia a la frustración, en palabras de Ellis & Knaus (2002), se origina cuando la persona reconoce que conseguir beneficios futuros implica esforzarse en el presente, pero crea la creencia irracional de que dicho sufrimiento no puede ser tolerado. En base a esta creencia autolimitadora, los individuos con este estilo cognitivo seleccionan aplazar sus actividades. Al ceder a la baja tolerancia a la frustración, el sujeto inmediatamente recibe el beneficio de disminuir el malestar asociado con la tarea, sin embargo, acepta a cambio, implícitamente, consecuencias caóticas a largo plazo. Con la procrastinación, las tendencias mencionadas se convertirán en hábitos, fomentando el ocio y la reducción de la ansiedad presente que interfiere con la conducta orientada hacia una meta y, por último, se resume en la evitación de la tarea a largo plazo y mayor ansiedad. Como tercera causa de procrastinación, tenemos a la ansiedad, concepto que respalda lo que sugiere el enfoque dinámico, como acciones inconscientes contra otras personas significativas (padres, profesores, amigos).

Ellis & Knaus (2002) determinan la hostilidad como una expresión emocional derivada de un reclamo irracional contra todo aquello vinculado con la

tarea que se postergó. Así, aunque en su mayoría de veces la procrastinación sea resultado de la intolerancia a la frustración y de los sentimientos de inadaptación, las personas pueden posponer la ejecución de tareas como una expresión indirecta, inapropiada y autoperjudicial, de ira y hostilidad hacia quienes están vinculadas con dicha tarea.

Tanto la teoría cognitiva como la conductual-cognitiva sustentan también que la procrastinación tiene vínculo con la inadecuada regulación académica. La autorregulación es el proceso que permite a los estudiantes activar y mantener pensamientos, conductas y sentimientos orientados a la consecución de sus metas. Los altos procrastinadores muestran carencias en su propia regulación a nivel cognitivo, motivacional y conductual frente a estudiantes que, si poseen dicha regulación, además usan técnicas de aprendizaje efectivas, monitorean y evalúan su propio desempeño y presentan creencias motivacionales adaptativas. Por último, comparando con la idea convencional de la procrastinación, algunos investigadores señalan que puede ser beneficiosa (Quant y Sánchez, 2012).

En un estudio de Schraw, Wadkins & Olafson (2007), estudiantes universitarios refirieron que aplazar actividades podría brindarles eficiencia cognitiva debido a que trabajar en un tiempo reducido eliminaba distractores y provocaría un esfuerzo concentrado y dirigido haciendo que los materiales sean menos aburrido, interesantes y atractivos. Chun & Choi (2005) señalan que la dilación podría formar un proceso autorregulatorio, de manera que algunas personas pueden elegir postergar la elaboración de sus tareas porque consideran que procrastinar mejora su rendimiento. Son sujetos que procrastinan de manera intencional con fines de adaptación o procrastinadores activos. Estas personas usarían el tiempo de forma más premeditada, con mayor percepción de control de sí mismo y mayor autoeficacia, así como estrategias de adaptación.

Evidentemente, en muchas ocasiones los procrastinadores crónicos refieren que su conducta está ligada a la presión con la cual trabajan. De hecho,

algunos teóricos han considerado la demora como una forma de buscar emociones en la que la persona busca el placer resultante de afrontar la tarea a último momento (Lay, 1986). Sin embargo, para autores como Tice & Baumeister (1997) la creencia de que el estudiante mejora académicamente cuando aplaza sus actividades, es equivocada. En comparación con los procrastinadores activos, los pasivos no procrastinan deliberadamente, pero retardan más sus tareas, se sienten incómodos y fatigados por ello, además adoptan una postura pesimista en la medida que se acerca la fecha límite.

d. Teoría de la motivación general

Este es un modelo que fomenta el éxito, y es visto como un indicador constante de que los sujetos cambian un conjunto de conductas para lograr el éxito en todos los aspectos de la vida; por lo tanto, los sujetos eligen entre dos métodos: Creencia o miedo a no lograr el éxito; el primero enfatiza los factores motivacionales, el segundo enfatiza la motivación para evitar situaciones donde el tema es negado. Cuando la sensación de miedo no permite lograr el objetivo, los sujetos eligieron situaciones que sabían que podían asegurar el triunfo e ignoraron aquellas difíciles de lograr (Ferrari et al., 1995).

Asimismo, McClelland (citado por Rothblum, Solomon y Murakami, 1986, p. 390) resalta que el modelo motivacional estudió la variable procrastinación, lo que permitió identificar dos teorías: La primera es denominada autodeterminación, que se refiere a un sentimiento de liberad al realizar aquello que uno ha decidido hacer, y está compuesta por la motivación interna y externa; de igual manera, existen evidencias que la motivación autodeterminada tiene un vínculo negativo con la procrastinación académica; esto se refiere a que los estudiantes con baja motivación tienen mayor probabilidad de procrastinar a comparación de los que tienen mayor motivación, pues las personas al implicarse con una actividad de elección personal es más fácil que la resuelvan, ya que han generado un vínculo de logro. La segunda corresponde a la teoría de las metas de logro, la cual ha

adquirido mayor relevancia en las últimas décadas, pues las metas de logro pueden conceptualizarse como un comportamiento dinámico dirigido a una competencia basada en la activación, cariño, desarrollo de funciones cognitivas y el compromiso de un comportamiento asertivo para realizar sus tareas (Elliot, 1999, citado por Wolters, 2003, p. 182). Esta teoría reafirma que la procrastinación dispone de características autolimitantes en las personas (Ferrari y Tice, 2000).

En general, este modelo motivacional muestra que los estudiantes que procrastinan están desmotivados. Suelen estar insatisfechos con las metas que pretenden alcanzar, o expresan frustración cuando alcanzar una meta implica esfuerzo; ante esto, es más probable que elijan pausar o extender el inicio o progreso de sus tareas.

2.2.2. Ansiedad

Definición de ansiedad

Etimológicamente:

La palabra ansiedad viene del latín *anxietas*, *anxietatis*, cualidad o estado del adjetivo latino *anxius* (angustiado, ansioso). Este adjetivo se relaciona con el verbo *angere* (estrechar, oprimir), de cuya raíz también nos vienen otras palabras de origen latino como *ansia*, *angina*, *angosto*, *angustia* y *congoja*. Parece que toda remonta a una raíz indoeuropea *-angh-* que significa estrecho o doloroso. (Tejeda, 2019, p.11)

La ansiedad ha sido entendida de muchas formas diferentes dependiendo desde que ámbito se enfoque el concepto, tales como: Reacción emocional, ansiedad como emoción, rasgo de personalidad, característica permanente del individuo, estado de personalidad, cómo se siente la

persona en un momento determinado, respuesta o patrón de respuesta, síntoma y síndrome. (Sierra, Ortega & Zubeidat, 2003, p.14)

En general, el término ansiedad alude a la combinación de distintas manifestaciones físicas y mentales que no son atribuibles a peligros reales, sino que se manifiestan ya sea en forma de crisis o bien como un estado persistente y difuso, pudiendo llegar al pánico; no obstante, pueden estar presentes otras características neuróticas tales como síntomas obsesivos o histéricos que no dominan el cuadro clínico. Cuando la ansiedad es leve produce una sensación de inquietud, de intranquilidad y desasosiego, pero cuando esta es muy severa puede llegar a paralizar a un sujeto, tornando muy dificultoso su accionar en la vida diaria, pudiendo llegar a transformarse en pánico. (Sierra, Ortega & Zubeidat, 2003, p.15).

Al vocablo ansiedad suele confundírsele o usársele como sinónimo de miedo, pero, la ansiedad se diferencia del miedo, ya que, mientras el miedo es una perturbación cuya presencia se manifiesta ante estímulos presentes, la ansiedad se relaciona con la anticipación de peligros futuros, indefinibles e imprevisibles. (May, Àngel, & Ellenbergr, 1967, citado por De la Cruz, 2016, p. 27).

Si bien, la ansiedad como el miedo poseen manifestaciones similares, pues, “en ambos casos aparecen pensamientos de peligro, sensaciones de aprensión, reacciones fisiológicas y respuestas motoras; razones, estas, por las cuales algunos estudiosos utilizan como sinónimos ambos términos; considerándolos mecanismos evolucionados de adaptación que potencian la supervivencia de nuestra especie” (Grandis, 2009, p. 12).

De igual manera la angustia puede usarse como sinónimo de ansiedad, pero existe una diferencia entre ellas, debido a que en la angustia prevalecen los síntomas físicos, la reacción del organismo es de paralización, de sobrecogimiento

y la nitidez con la que el sujeto capta el fenómeno se mitiga, en cuanto a la ansiedad prevalecen los síntomas psíquicos, la sensación de ahogo y peligro inminente, reacción de sobresalto, búsqueda de soluciones para apaciguar la amenaza, y, por último, el fenómeno es percibido con mayor nitidez (Sierra, Ortega & Zubeidat, 2003, p.19).

Halgin y Krauss (2009) citado por Sum (2015) la ansiedad es el estado en el cual, el sujeto se torna aprensivo, tenso y preocupado de manera desproporcionada sobre la posibilidad de que algo terrible suceda, acompañado de componentes cognitivos y afectivos.

Teoría tridimensional de la ansiedad

El enfoque cognitivo considera que lo que provoca la ansiedad es la interpretación que hace el sujeto sobre lo que ocurre. Así, esta clase de personas suelen pensar que en las situaciones que enfrentan en su vida existen muchas amenazas, que pueden ser reales o imaginarias (cabe destacar que en ocasiones los sujetos identifican que la situación no supone una amenaza concreta, sin embargo, no pueden controlar de manera voluntaria su reacción de ansiedad) (Clark y Beck, 2012).

De esta manera y en concordancia con Gutiérrez (2010) en contextos donde se encuentra de manera tácita una evaluación social o un posible rechazo de los demás, habrá críticas laborales o pérdida del autocontrol sobre el entorno, se libera el estado emocional ansioso. Esto es provocado porque los sujetos que son sensibles al desarrollo de trastornos de ansiedad, se enfocan en los estímulos “amenazantes” del ambiente o dándole esta interpretación a los que son confusos, para luego rescatar de la memoria información referente a la amenaza en mayor medida que información neutral o positiva con respecto a los mismos estímulos.

Desde este enfoque, el modelo teórico de los tres sistemas de respuesta propuesto por Lang (1968) citado por Martínez-Monteagudo, Inglés, Cano-Vindel y García-Fernández (2012) ha sido una de las corrientes más conocidas en cuanto a la conceptualización, evaluación y tratamiento del trastorno de la ansiedad (Lawyer & Smitherman, 2004). Esta teoría sugiere que la ansiedad se expresa según un triple sistema de respuesta: conductual o motor, fisiológico y cognitivo. Desde que fue propuesta por Lang, ha sido aceptada no sólo como un modo de objetivar el estudio empírico de las respuestas de ansiedad, sino también como un medio para comprender su fenómeno y cómo afecta al ser humano.

De acuerdo con Barlow (2002), estos tres componentes: cognitivo, fisiológico y motor, han sido conceptualizados como:

- a) Respuesta cognitiva: la ansiedad se exterioriza en pensamientos o sentimientos de miedo, preocupación, temor o amenaza; mientras que la ansiedad psicopatológica se vive como una catástrofe inminente (amenaza magnificada) y se puede experimentar como “desórdenes de pánico” generalizados. Comprende pensamientos o imágenes muy específicos, como anticipaciones catastrofistas ante un problema.
- b) Respuestas fisiológicas: se vincula a un aumento en la actividad de dos sistemas básicamente, el Sistema Nervioso Autónomo y el Sistema Nervioso Somático, pero también como parte de la activación de la actividad neuroendocrina del Sistema Nervioso Central. Como resultado de este aumento se pueden producir una actividad cardiovascular acelerada, la actividad electro dérmica, el tono músculo-esquelético y/o la frecuencia en nuestra respiración.
- c) Respuestas motoras: producto de los incrementos en las respuestas fisiológicas y cognitivas, se originan cambios relevantes en la respuesta motora, los cuales han sido fragmentados, habitualmente, en cambios

en las respuestas directas e indirectas. Dentro de las respuestas directas encontramos: los tics, tartamudeo, temblores, inquietud motora, gesticulaciones innecesarias, etc. También pueden contener una disminución de la precisión motora y del tiempo de reacción, de ejecución y aprendizaje de tareas complejas; también una reducción de la destreza para la discriminación perceptiva y de la memoria a corto plazo. Las respuestas indirectas hacen referencia a las conductas de escapatoria o evasión producto de la ansiedad y que no están controlados en su totalidad por el sujeto. Las respuestas de ansiedad en los otros dos componentes (cognitivo y fisiológico) cumplen un rol de estímulos discriminativos, siendo base para la aparición de otras manifestaciones como la evasión.

Factores que influyen en las respuestas de ansiedad

Chávez (2004) citado por Sum (2015) destaca la existencia de diversos factores que influyen directamente en la distinción de las respuestas que experimenta una persona con ansiedad; cabe mencionar al tipo de personalidad y las características de la situación ansiógena, denominándose a la primera “ansiedad rasgo” y al segundo “ansiedad estado”:

a. Ansiedad rasgo

Esta se define como una característica relativamente permanente de personalidad, siendo el tipo de personalidad “A” el asociado más frecuentemente con este rasgo. Las características de las personas clasificadas como esta personalidad se pueden resumir de la siguiente manera: Son altamente competitivas, impacientes y rígidas. Están plenamente comprometidos con sus tareas y establecen plazos y horarios estrictos para completar las tareas, además deben participar en actividades recreativas para relajarse. Por tanto, este tipo de personas no se dan

cuenta de que la mayoría de las veces encuentran en sí mismas el origen de la ansiedad (Chávez, 2004, citado por Sum, 2015, p. 68).

b. Ansiedad estado

Este tipo se relaciona con una respuesta a corto plazo a una situación concreta, que se caracteriza por un estado cognitivo de inquietud repetida ante el posible fracaso o mala ejecución de la tarea y las posibles consecuencias negativas por los resultados antes mencionados. (Chávez, 2004 citado por Sum, 2015, p. 68)

Manifestaciones sintomatológicas de la ansiedad

La principal manifestación de esta alteración es una sensación general y persistente de inquietud y preocupación, que no implica condiciones ambientales específicas. Por ello, Cano (2007) citado por Sum (2015) explicó que las manifestaciones más comunes de los síntomas de ansiedad son las siguientes:

a. Fisiológico: Son consecuencia de la actividad de los diferentes sistemas orgánicos del cuerpo humano:

- Síntoma cardiovascular: palpitaciones, pulso rápido, tensión arterial elevada, accesos de calor.
- Síntoma respiratorio: sensación de sofoco, ahogo, respiración rápida y superficial, opresión torácica.
- Síntoma gastrointestinal: vómitos, náuseas, diarrea, aerofagia, molestias digestivas.
- Síntoma genitourinario: micciones frecuentes, enuresis, eyaculación precoz, frigidez, impotencia.
- Síntoma neuromuscular: tensión muscular, temblores hormigueo, dolor de cabeza tensional, fatiga excesiva.

- Síntoma neurovegetativo: sequedad de boca, sudoración excesiva, mareo y lipotimia.
- b. Cognitivo:** Se refieren a pensamientos, ideas o imágenes de carácter subjetivo, así como a su influencia sobre las funciones superiores:
- Preocupación.
 - Miedo o temor.
 - Inseguridad: Persona con alta ansiedad, tiene pensamientos negativos.
 - Aprensión: Respuestas de miedo, pero en términos físicos.
 - Pensamientos negativos: Inferioridad, incapacidad.
 - Anticipación de peligro o amenaza.
 - Dificultad para concentrarse.
 - Dificultad para tomar decisiones.
 - Sensación general de desorganización o pérdida de control sobre el ambiente, acompañada por dificultad para pensar con claridad.
- c. Conductual:** Se refieren a comportamientos observables consecuencia de la actividad subjetiva y fisiológica:
- Hiperactividad.
 - Paralización motora.
 - Movimientos repetitivos.
 - Movimientos torpes y desorganizados.
 - Tartamudeo y otras dificultades de expresión verbal.
 - Conductas de evitación.

2.3. Definición de la terminología empleada

- Procrastinación académica: “la evitación voluntaria de responsabilidades y actividades, causada porque los estudiantes realizan las tareas dentro

de un tiempo determinado, pero no poseen motivación a la hora de ejecutarlas, por percibir estas obligaciones como aversivas” (Ferrari & Tice, 2000, p.97).

- Ansiedad: “es el estado donde la persona se torna aprensivo, tenso y preocupado de manera desproporcionada sobre la posibilidad de que algo terrible suceda, acompañado de componentes cognitivos y afectivos” (Halgin y Krauss, 2009, citado por Sum, 2015).
- Ansiedad rasgo: “es una característica relativamente permanente de personalidad, que se refleja en la tendencia a reaccionar con el estado de ansiedad” (Celis, Bustamante, Cabrera, Cabrera, Alarcón y Monge, 2001, p.26).
- Ansiedad estado:

Es una reacción situacional y transitoria, caracterizada específicamente por un estado cognoscitivo de preocupación recurrente por el posible fracaso o mal rendimiento en la tarea, y por las consecuencias aversivas que ello puede tener sobre la disminución de la propia autoestima y la minusvaloración social. (Celis, et al., 2001, p.26)

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo y diseño de investigación

La investigación es de tipo descriptivo, comparativo y correlacional, con diseño no experimental de corte transversal (Sánchez y Reyes, 2015; Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Es no experimental, debido a que es la búsqueda empírica y sistemática en la que no existe un control de las variables independientes, ya que sus manifestaciones han ocurrido o son no manipulables.

Es transversal, porque es un tipo de estudio observacional y descriptivo, que mide las características de la variable y las recopila en un solo momento; es decir, permite evaluar la magnitud y distribución de un fenómeno en un momento dado.

El estudio es descriptivo y comparativo, debido a que recolecta dos o más muestras con el fin de analizar el comportamiento de una variable, tratando de ejercer un control estadístico entre otras variables que se considera pueden afectar la variable investigada.

Es correlacional, ya que tiene como fin establecer el grado de vínculo o asociación no causal que existe entre dos o más variables. Se caracterizan porque se miden las variables y luego mediante una serie de procesos estadísticos, se estima la correlación. Este tipo de investigación correlacional busca determinar el grado de relación existente entre las variables.

3.2. Población y muestra

La población estuvo constituida por 2, 078 educandos de ambos sexos: 826 proceden de la carrera de Derecho y 1252 de Psicología.

La muestra quedo fijada en 217, número obtenido mediante un proceso de muestreo no probabilístico de tipo intencional para la elección de los educandos matriculados en una universidad particular y para los ciclos académicos donde se aplica los instrumentos.

Se tuvo en cuenta como criterios de inclusión a los estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas, conformada por las carreras profesionales de Psicología y Derecho de 7°, 8°, 9°, 10° y 11° ciclo, incluyendo ambos sexos: masculino y femenino, cuyas edades oscilan entre 19 a 35 años. Los criterios de exclusión serán los estudiantes universitarios de las carreras de Psicología y Derecho que no asistieron a clase. Se recurrió al calcula de la muestra a través de la subsecuente formula:

DATOS:

- **N** : *Tamaño de la población.*
- **K** : *Nivel de confianza 95% = 2*
- **E** : *Error muestral: 5%*
- **p y q** : *Probabilidades de éxito y fracaso que tiene cada integrante de la población.*

FORMULA:

$$n = \frac{k^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{e^2 (N - 1) + k^2 \cdot p \cdot q}$$
$$n = \frac{2^2 \cdot 50 \cdot 50 \cdot 472}{5^2 (472 - 1) + 2^2 \cdot 50 \cdot 50}$$
$$n = 217$$

La tabla 1 presenta las particularidades de la muestra, en relación a la asignación de sexo, ciclo académico y facultad en que la se encuentran

matriculados. El 60.8% (132) eran mujeres, el 35% (76) pertenece al 7º ciclo académico y el 63.6% corresponde a la carrera profesional de Psicología.

Tabla 1

Particularidades sociodemográficas de la muestra

	fi	%
Sexo		
Masculino	85	39.2
Femenino	132	60.8
Ciclo académico		
7º ciclo	76	35.0
8º ciclo	48	22.1
9º ciclo	43	19.8
10º ciclo	33	15.2
11º ciclo	17	7.8
Facultad		
Psicología	138	63.6
Derecho	79	36.4

3.3. Hipótesis

3.3.1. Hipótesis general

H_G: La procrastinación académica se relaciona significativamente con la ansiedad en estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad privada de Lima Sur.

H₀: La procrastinación académica no se relaciona significativamente con la ansiedad en educandos de la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad privada de Lima Sur.

3.3.2. Hipótesis específicas

H₁: Existen diferencias significativas de procrastinación académica, según ciclo académico de los educandos universitarios de las carreras profesionales de Psicológica y Derecho.

H₀: No existen diferencias significativas de procrastinación académica, según ciclo académico de los educandos universitarios de las carreras profesionales de Psicológica y Derecho.

H₂: Existen diferencias significativas de ansiedad, según ciclo académico de los educandos universitarios de las carreras profesionales de Psicológica y Derecho.

H₀: No existen diferencias significativas de ansiedad, según ciclo académico de los educandos universitarios de las carreras profesionales de Psicológica y Derecho.

H₃: Existen diferencias significativas de procrastinación académica en los educandos universitarios de las carreras profesionales de Psicológica y Derecho.

H₀: No existen diferencias significativas de procrastinación académica en los educandos universitarios de las carreras profesionales de Psicológica y Derecho.

H₄: Existen diferencias significativas de ansiedad en los educandos universitarios de las carreras profesionales de Psicológica y Derecho.

H₀: No existen diferencias significativas de ansiedad en los educandos universitarios de las carreras profesionales de Psicológica y Derecho.

H₅: Existen diferencias significativas de procrastinación académica, según sexo de los educandos universitarios de las carreras profesionales de Psicológica y Derecho.

H₀: No existen diferencias significativas de procrastinación académica, según sexo de los educandos universitarios de las carreras profesionales de Psicológica y Derecho.

H₆: Existen diferencias significativas de ansiedad, según sexo de los educandos universitarios de las carreras profesionales de Psicológica y Derecho.

H₀: No existen diferencias significativas de ansiedad, según sexo de los educandos universitarios de las carreras profesionales de Psicológica y Derecho.

H₇: Existe la relación entre las dimensiones de procrastinación académica y la ansiedad en estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad privada de Lima Sur.

H₀: No existe relación entre las dimensiones de procrastinación académica y la ansiedad en estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad privada de Lima Sur.

3.4. Variables – operacionalización

Variable 1: Procrastinación académica

Definición conceptual

“Es la evitación voluntaria de responsabilidades y actividades, causada porque los estudiantes realizan las tareas dentro de un tiempo determinado, pero

no poseen motivación a la hora de ejecutarlas, por percibir estas obligaciones como aversivas” (Ferrari & Tice, 2007, p.97).

Definición operacional

Puntaje obtenido en la Escala de procrastinación académica (EPA) de Busko (1998) y adaptada por Domínguez, Villegas y Centeno (2014), que incluye las siguientes dimensiones:

- Autorregulación académica.
- Postergación de actividades.

Variable 2: Ansiedad

Definición conceptual

“Es el estado donde la persona se torna aprensivo, tenso y preocupado de manera desproporcionada sobre la posibilidad de que algo terrible suceda, acompañado de componentes cognitivos y afectivos” (Halgin y Krauss, 2009, citado por Sum, 2015).

Definición operacional

Puntaje obtenido a través del Escala de Autoevaluación de la Ansiedad de Zung (EAA), elaborada por William Zung (1965), que incorpora los siguientes componentes:

- Afectivos.
- Somáticos.

Tabla 2

Operacionalización de las variables de estudio y comparación

VARIABLE	TIPO DE VARIABLE	ESCALA DE MEDICIÓN	CRITERIO DE MEDICIÓN	INDICADORES	INSTRUMENTO DE MEDICIÓN
Sexo	Cualitativo	Nominal	Según dato obtenido de la ficha sociodemográfica	Hombre Mujer	Ficha de recolección
Carrera profesional	Cualitativo	Nominal	Según dato obtenido de la ficha sociodemográfica	Psicología Derecho	Ficha de recolección
Procrastinación académica	Cuantitativa y cualitativa	Intervalo y ordinal	Según datos de escala	Puntaje obtenido: Alto, Medio, Bajo.	Escala de procrastinación académica de Busko (1998)
Ansiedad	Cuantitativa y cualitativa	Intervalo y ordinal	Según datos de escala	Puntaje obtenido: Alto, Medio, Bajo.	Escala de Autoevaluación de Zung (1965)

3.5. Métodos y técnicas de investigación

En este estudio, se utilizaron dos pruebas psicológicas como técnicas de investigación. Según la definición de Sánchez y Reyes (2015), las pruebas son reactivos estandarizados que pueden estimular las respuestas. En lo que se refiere a su propósito, pueden ser pedagógicas, psicosociales y psicológicas. La prueba debe satisfacer tres atributos básicos: confiabilidad probada, validez y contar con estandarización.

En seguida, se describen las características psicométricas básicas de cada una las pruebas utilizadas:

3.5.1. Escala de procrastinación académica (EPA)

a. Ficha técnica

Nombre	: Escala de Procrastinación Académica (EPA)
Autor	: Busko (1998)
Adaptación	: Domínguez, Villegas y Centeno (2014)
Administración	: Individual y colectiva
Tiempo de aplicación	: 15 minutos aproximadamente
Aplicación	: 16 años en adelante.
Significación	: Medir la procrastinación académica en dos factores: <ul style="list-style-type: none">- Autorregulación académica.- Postergación de actividades.

b. Descripción del instrumento

Fue desarrollada por Busko (1998), adaptada por Álvarez en el año 2010 que consta de 16 ítems y luego Domínguez, Villegas y Centeno el año 2014, modificaron la estructura interna del instrumento, reduciéndolo a 12 reactivos que

se encuentran agrupados en dos dimensiones: Autorregulación académica (Ítems: 2,5,6,7,10,11,12,13,14) y Postergación de actividades (Ítems: 1,8,9) permitiendo evaluar la tendencia hacia la procrastinación académica. Todos los ítems son tipo Likert: 1) Siempre, 2) Casi siempre, 3) A veces, 4) Casi nunca y 5) Nunca. Puede ser aplicada de forma individual o grupal, el tiempo promedio de contestar el cuestionario es de 10 a 15 minutos.

c. Aspectos psicométricos

Para determinar la confiabilidad del instrumento se llevó a cabo la aplicación de la EPA a 200 estudiantes de educación superior del área de letras en Lima, según Busko (como se citó en Álvarez, 2010) por medio del coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach indicó que asciende a 0.80, por lo que se puede concluir que presenta una confiabilidad adecuada. La adaptación lingüística llevada a cabo por Álvarez (2010) fue aplicada en 235 estudiantes, caballeros y damas, pertenecientes a colegios no públicos de Lima Metropolitana, evidenciándose una validez de constructo por análisis factorial exploratorio a través del método de componentes principales. Luego, al calcularse la confiabilidad de la escala, se obtuvo un alfa de Cronbach de .80 para los 16 ítems que la componen.

Por su lado, Domínguez, Villegas y Centeno (2014) descartaron el modelo de un factor, a razón de que el modelo de dos factores presentó indicadores que dieron cuenta de un mejor ajuste de los datos al modelo, siendo las cargas factoriales vinculadas al modelo de dos factores mayores a las presentadas en el modelo unifactorial. Es así que conforme a la evidencia obtenida los factores configurados son autorregulación académica y postergación de actividades. La confiabilidad se obtuvo a través del alfa de Cronbach, resultados un indicador de .821 para el factor autorregulación académica y de .752 para el factor postergación de actividades. Además, se calculó el coeficiente omega hallándose un valor de .829 para autorregulación académica y de .794 para el factor postergación de actividades.

3.5.2. Escala de Autoevaluación de Zung (EAA)

a. Ficha técnica

Nombre	: Escala de Autoevaluación de la Ansiedad de Zung (EAA)
Autor	: William Zung (1965)
Adaptación	: Luis Astocondor (2001)
Administración	: individual y colectiva
Tiempo de aplicación	: 20 minutos aproximadamente
Aplicación	: Adolescentes y adultos.
Significación	: Identificar los niveles de ansiedad, buscar un estimado de la ansiedad como un trastorno emocional y medir cuantitativamente la intensidad al margen de la causa. <ul style="list-style-type: none">- Afectivos- Sintomáticos

b. Descripción del instrumento

Esta escala de evaluación de la ansiedad de ZUNG (EAA) comprende un cuestionario de 20 informes o relatos, cada uno referido a manifestaciones características de ansiedad, como síntomas o signos. El conjunto abarca una amplia variedad de síntomas o signos. El conjunto abarca una amplia variedad de síntomas de ansiedad como expresión de trastornos emocionales. En el formato del cuestionario, hay 4 columnas en blanco encabezadas por “Nunca o casi nunca”, “A veces”, “Con bastante frecuencia” y “Siempre o casi siempre”. En nuestro país, Astocondor (2001), como parte de su tesis titulada “Estudio Exploratorio sobre ansiedad y depresión en un grupo de pobladores de comunidades nativas Aguarunas”, realizó la adaptación y validez de la Escala de Autoevaluación de la Ansiedad de Zung y de la Escala de Autoevaluación de la Depresión de Zung en

una muestra de 100 pobladores de ambos sexos de 14 a 30 años, de siete comunidades nativas aguarunas del departamento de Amazonas.

c. Aspectos psicométricos

Zung (1965, citado por Astocondor, 2001) valida las escalas, tanto de la Autoevaluación de la Ansiedad como de la Autoevaluación de la Depresión, aplicándolas en primer lugar a un grupo de pacientes de consultorios externos en el Duke Psychiatry Hospital con diagnósticos de depresión, ansiedad y otros desórdenes de la personalidad. Los diagnósticos fueron establecidos separadamente por otros clínicos obteniendo puntuaciones con escalas psicométricas estándar antes de la aplicación de ambas escalas. En todos los pacientes se encontró una alta correlación entre las puntuaciones obtenidas y las recogidas con otras pruebas, se encontró asimismo diferencias significativas en relación con la edad, nivel educacional e ingresos económicos.

En 1968, se realizó la validación transcultural aplicando las escalas en Japón, Inglaterra, Checoslovaquia, Australia, Alemania y Suiza. Las autoevaluaciones en dichos países eran comparables, encontrando que existen diferencias entre un grupo de pacientes con diagnóstico de ansiedad aparente y pacientes ansiosos. En este mismo trabajo Zung delimita sus niveles de cuantificación de la ansiedad (Astocondor, 2001) como se presenta en la tabla 3.

Tabla 3

Índice e interpretación global original de la EAA de Zung

Índice EAA	Interpretación Global
Menos de 50	Dentro de los límites normales
50 – 59	Leve a moderada
60 – 69	Moderada a intensa
70 a más	Intensa

En nuestro país, Astocondor (2001) realizó la adaptación y validez de la Escala de Autoevaluación de la Ansiedad de Zung y de la Escala de Autoevaluación de la Depresión de Zung en una muestra de 100 pobladores de ambos sexos, de 14 a 30 años, de siete comunidades nativas aguarunas del departamento de Amazonas. La EAA fue revisada y adaptada convenientemente al nivel sociocultural y educativo de los habitantes de las comunidades nativas aguarunas, habiéndose realizado previamente un estudio piloto, con las consiguientes modificaciones sugeridas que fueron aprobadas por un jurado calificador, el cual estuvo integrado por 10 especialistas en el área clínica, social y comunitaria. Se utilizó el método de validez interna por criterio de jueces, a través del coeficiente V de Aiken, estableciendo que todos los ítems cuentan con un alto nivel de validez ($p < .05$). Luego, se calculó el alfa de Cronbach para determinar la consistencia interna del instrumento; en el caso de los varones el valor fue de .775, mientras que para las mujeres fue de .671., ambos puntajes aceptables.

3.6. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Una vez revisado y depurado los instrumentos, se diseñó una base de datos para efectuar todos los análisis estadísticos pertinentes con el paquete estadístico SPSS 23.0 para Windows. Para estimar las características psicométricas de los instrumentos, se verificó la fiabilidad y la validez mediante una adaptación piloto. De esta manera se seguirá el proceso siguiente:

- 1. Tabulación:** Se aplicó la técnica matemática de conteo luego se tabularon tablas extrayendo la información y ordenándola en cuadros de simple y doble entrada.
- 2. Graficación:** Una vez tabulados los datos, se procederá a graficar los resultados en barras o histogramas.
- 3. Análisis de datos:** Una vez recolectados los datos se procederá con el análisis estadístico descriptivo e inferencial de cada uno de ellos utilizando el paquete estadístico SPSS 23.0.

CAPÍTULO IV
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

A lo largo del desarrollo de este capítulo se exponen los resultados obtenidos de los instrumentos aplicados a los educandos universitarios de una universidad privada de Lima Sur; los datos fueron obtenidos en tiempo real y a su vez vaciados en una hoja de cálculo de IBM SPSS, para su posterior análisis e interpretación. Cabe señalar que la muestra fue de 217 colaboradores.

4.1. Aspectos psicométricos mediante adaptación piloto

4.1.1. Escala de Procrastinación Académica (EPA)

Tabla 4

Confiabilidad por consistencia interna de la Escala de Procrastinación Académica

	α	N° de elementos
Autorregulación académica	.804	9
Postergación de la actividad	.782	2
Escala global	.837	12

En la Tabla 4, se muestran los resultados del cálculo del coeficiente de alfa de Cronbach a través del programa estadístico de IBM SPSS para precisar la confiabilidad del instrumento en base a una muestra piloto de 30 personas, en donde se obtuvo un coeficiente para la escala global de .837, la dimensión autorregulación académica mostro un valor de .804 y un valor de .782 para la dimensión postergación de la actividad, en todos los casos mayores a .70, lo que justifica que el instrumento evidencie un elevado índice de confiabilidad.

Tabla 5

Análisis de ítems de la Escala de Procrastinación Académica

Nº ITEM	"r"
1	.780
2	.707
3	.722
4	.753
5	.712
6	.702
7	.721
8	.731
9	.746
10	.701
11	.700
12	.712

Nota: * Significativo ($p < .05$)

La tabla 5 muestra las correlaciones del análisis ítem – test de la Escala de Procrastinación Académica (EPA). Como puede verse, todas las correlaciones fueron estadísticamente significativas ($p < .05$); por lo tanto, no fue necesario eliminar algún ítem.

4.1.2. Escala de Autovaloración de ansiedad de Zung

Tabla 6

Confiabilidad por consistencia interna de la Escala de Autovaloración de Ansiedad de Zung

	α	Nº de elementos
Afectivos	.712	5
Sintomáticos	.731	15
Escala global	.759	20

La tabla 6, de la misma manera, exhibe los resultados del cálculo del coeficiente de alfa de Cronbach a través del programa estadístico de IBM SPSS para precisar la confiabilidad del instrumento en base a una muestra piloto de 30 personas, en donde se obtuvo un coeficiente para la escala global de .759, la dimensión afectiva mostro un valor de .712 y un valor de .731 para la dimensión sintomática, siendo en todos los casos mayores a .70, los que demuestra que el instrumento evidencia un elevado índice de confiabilidad.

Tabla 7

Análisis de ítems de la Escala de Autovaloración de Ansiedad

Nº ITEM	"r"
1	.640
2	.656
3	.664
4	.655
5	.660
6	.623
7	.623
8	.654
9	.673
10	.642
11	.631
12	.658
13	.690
14	.640
15	.661
16	.634
17	.636
18	.605
19	.657
20	.632

Nota: * Significativo ($p < .05$)

La tabla 7, del mismo modo, muestra las correlaciones del análisis ítem – test de la Escala de Autovaloración de Ansiedad. Como puede observarse, todas las correlaciones fueron estadísticamente significativas ($p < .05$); por lo tanto, no fue necesario excluir algún ítem.

4.2. Análisis descriptivo de las variables

4.2.1. Análisis descriptivo de procrastinación académica

Tabla 8

Medidas estadísticas descriptivas para procrastinación académica y sus dimensiones

Variable	Mín.	Máx.	M	D.E.
Autorregulación académica	15	38	27.35	4.520
Postergación de la actividad	6	14	10.98	1.665
Procrastinación académica	23	51	38.33	5.593

Nota: n = 217

En la tabla 8 se presentan las medidas estadísticas descriptivas de la variable procrastinación académica y sus dimensiones de los educandos de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma del Perú. El promedio más alto lo obtuvo la dimensión autorregulación académica ($M = 27.35$; $D.E. = 4.520$), mientras que el promedio más bajo la obtuvo la dimensión postergación de la actividad ($M = 10.98$; $D.E. = 1.665$). Así mismo, respecto al puntaje total de procrastinación académica se obtuvo un promedio de 38.33, con una desviación estándar de 5.593.

Tabla 9

Niveles de procrastinación académica

Niveles	fi	%
Bajo	60	27.6
Medio	112	51.6
Alto	45	20.7
Total	217	100.0

En la tabla 9 y figura 1, se aprecian los niveles de procrastinación académica de los educandos de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma del Perú. Un 51.6% (112) de la muestra evidencia un nivel medio, el 27.6% (60) presenta un nivel bajo y el 20.7% (45) percibe un nivel alto.

4.2.2. Análisis descriptivo de ansiedad

Tabla 10

Medidas estadísticas descriptivas para ansiedad y sus dimensiones

Variable	Mín.	Máx.	M.	D.E.
Afectiva	5	17	10,14	2,395
Somática	17	49	29,94	5,241
Ansiedad	23	65	40,09	6,729

Nota: n = 217

Por su parte, la tabla 10 exhibe las medidas estadísticas descriptivas de la variable ansiedad y sus dimensiones de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma del Perú. El promedio más alto lo obtuvo la dimensión somática (M = 29.94; D.E. = 5.241), mientras que el promedio más bajo la obtuvo la dimensión afectiva (M = 10.14; D.E. = 2.395). Así mismo, respecto al puntaje total de ansiedad se obtuvo un promedio de 40.09, con una desviación estándar de 6.729.

Tabla 11

Niveles de ansiedad

Niveles	fi	%
No hay ansiedad presente	56	25.8
Ansiedad mínima a moderada	128	59.0
Ansiedad en grado máximo	33	15.2
Total	217	100.0

En la tabla 11 y figura 2, se estiman los niveles de procrastinación académica de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma del Perú. Un 59% (128) de la muestra evidencia ansiedad mínima a moderada, el 25.8% (56) no presenta ansiedad y el 15.2% (33) presenta ansiedad en grado máximo.

Tabla 12

Resultados de la prueba de Kolmogorov – Smirnov (K – S) para las variables procrastinación académica y ansiedad

	Procrastinación académica	Ansiedad
Z de Kolmogorov-Smirnov	1.761	1.400
p	.004	.040

La tabla 12, evidencia los resultados del análisis de normalidad de los puntajes de las variables procrastinación académica y ansiedad de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma del Perú. Esta estimación fue relevante, ya que permitió determinar el estadístico inferencial de comparación y asociación a utilizar, el cual consintió dar respuesta a las hipótesis propuestas en la investigación; para tal fin, se empleó la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov – Smirnov (K – S). Se aprecia que los valores de significancia (p) obtenidos para los puntajes Z fueron menores al valor teórico de contraste ($p < .05$) demostrando que los puntajes de ambas variables no reportan una distribución normal alrededor de la media. En conclusión, los estadísticos inferenciales

pertinentes para examinar las comparaciones y asociaciones serán de tipo no paramétricas.

4.3. Análisis comparativo de las variables

4.3.1. Comparación de la procrastinación en función al género, ciclo de estudio y carrera profesional

Tabla 13

Diferencias a nivel de la variable procrastinación académica y sus dimensiones en función al sexo

Variable	Grupos	Rango promedio	“U”	<i>p</i>
Autorregulación académica	Hombre	110.98	5442.0	.709
	Mujer	107.73		
Postergación de la actividad	Hombre	110.69	5466.0	.745
	Mujer	107.91		
Procrastinación académica	Hombre	111.82	5370.5	.595
	Mujer	107.19		

La tabla 13 presenta el cálculo de la prueba no paramétrica “U” de Mann – Whitney para determinar si las diferencias halladas en los puntajes de procrastinación académica y sus dimensiones, entre el grupo de hombres y mujeres, son significativas. Se puede apreciar que no existen diferencias estadísticas significativas ($p > .05$) entre los puntajes de la escala total, así como en cada una de las dimensiones en función al sexo. Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula.

Tabla 14

Diferencias a nivel de la variable procrastinación académica y sus dimensiones en función al ciclo de estudio

Variable	Grupos	Rango promedio	X ²	p
Autorregulación académica	7º ciclo	124.76	15.558 (*)	.004
	8º ciclo	118.29		
	9º ciclo	83.08		
	10º ciclo	92.48		
	11º ciclo	109.91		
Postergación de la actividad	7º ciclo	126.41	20.405 (**)	.000
	8º ciclo	114.30		
	9º ciclo	90.17		
	10º ciclo	77.29		
	11º ciclo	125.38		
Procrastinación académica	7º ciclo	126.86	18.424 (*)	.001
	8º ciclo	117.26		
	9º ciclo	83.80		
	10º ciclo	86.26		
	11º ciclo	113.71		

Nota: * p < .01

** p < .001

Posteriormente, se procedió al cálculo de la prueba no paramétrica “H” de Kruskal – Wallis para establecer si las diferencias halladas entre los grupos organizados por ciclos académicos son significativas. Se puede observar en la tabla 14 que existen diferencias estadísticas muy significativas y altamente significativas para la dimensión autorregulación académica (X² = 15.558; p = .004) y postergación de la actividad (X² = 20.405; p = .000), así como en la variable procrastinación académica (X² = 18.424; p = .001), al ser menor el valor de significancia (p) que el valor teórico de contraste (p < .01; p < .001), siendo el grupo de séptimo ciclo académico el de mayor rango promedio. Por consiguiente, se acepta la hipótesis alternativa o de investigación.

Tabla 15

Diferencias a nivel de la variable procrastinación académica y sus dimensiones en función a la carrera profesional

Variable	Grupos	Rango promedio	“U”	<i>p</i>
Autorregulación académica	Psicología	127.07	2957.5 (*)	.000
	Derecho	77.44		
Postergación de la actividad	Psicología	126.48	3039.0 (*)	.000
	Derecho	78.47		
Procrastinación académica	Psicología	127.87	2847.0 (*)	.000
	Derecho	76.04		

Nota: * $p < .001$

Más adelante, la tabla 15 expone el cálculo de la prueba no paramétrica “U” de Mann – Whitney para determinar si las diferencias halladas en los puntajes de procrastinación académica y sus dimensiones entre el grupo de educandos de Psicología y Derecho son significativas. Se puede contemplar que existen diferencias estadísticas altamente significativas tanto en la dimensión autorregulación académica ($U = 2957.5$; $p = .000$), como en la dimensión postergación de la actividad ($U = 3039$; $p = .000$), así como para la variable procrastinación académica ($U = 2847.0$; $p = .000$) al ser menores los valores de significancia (p) que los valores teóricos de contraste ($p < .05$; $p < .001$), siendo el grupo de Psicología el de mayor rango promedio. Por esta razón se acepta la hipótesis alternativa o de investigación.

4.3.2. Comparación de la ansiedad en función al género, ciclo de estudio y carrera profesional

Tabla 16

Diferencias a nivel de la variable ansiedad y sus dimensiones en función al sexo

Variable	Grupo	Rango promedio	“U”	<i>p</i>
Afectiva	Hombre	77.78	2956.0	.000
	Mujer	129.11		
Somática	Hombre	98.66	4731.5	.041
	Mujer	115.66		
Ansiedad	Hombre	89.71	3970.0	.000
	Mujer	121.42		

En seguida, la tabla 16 exhibe el cálculo de la prueba no paramétrica “U” de Mann – Whitney para determinar si las diferencias halladas en los puntajes de ansiedad y sus dimensiones entre el grupo de hombres y mujeres son significativas. Se puede contemplar que existen diferencias estadísticas significativas y altamente significativas en la dimensión somática ($U = 4731.5$; $p = .041$), y afectiva ($U = 2956.0$; $p = .000$), así como en la variable ansiedad ($U = 3970.0$; $p = .000$) siendo el grupo de mujeres el de mayor rango promedio, al ser menores los valores de significancia (p) que los valores teóricos de contraste ($p < .05$; $p < .001$). En consecuencia, se acepta la hipótesis alternativa o de investigación.

Tabla 17

Diferencias a nivel de la variable ansiedad y sus dimensiones en función al ciclo académico

Variable	Grupos	Rango promedio	X ²	p
Afectiva	7º ciclo	115.12	3.794	.435
	8º ciclo	111.48		
	9º ciclo	92.90		
	10º ciclo	112.41		
	11º ciclo	108.76		
Somática	7º ciclo	106.83	10.292 (*)	.036
	8º ciclo	120.81		
	9º ciclo	89.76		
	10º ciclo	105.59		
	11º ciclo	140.65		
Ansiedad	7º ciclo	110.20	9.710 (*)	.046
	8º ciclo	119.49		
	9º ciclo	86.47		
	10º ciclo	107.32		
	11º ciclo	134.26		

Nota: * p < .01

Luego, se procedió al cálculo de la prueba no paramétrica “H” de Kruskal – Wallis para establecer si las diferencias halladas en los puntajes de ansiedad y sus dimensiones, entre los grupos organizados por ciclos académicos son significativas. Se puede observar en la tabla 17 que existen diferencias estadísticas significativas para la dimensión somática (X² = 10.292; p = .036), y la variable ansiedad (X² = 9.710; p = .046), al ser menor el valor de significancia (p) que el valor teórico de contraste (p < .01; p < .001), siendo el grupo de undécimo ciclo académico el de mayor rango promedio. De modo que, se acepta la hipótesis alternativa o de investigación.

Tabla 18

Diferencias a nivel de la variable ansiedad y sus dimensiones en función a la carrera profesional

Variable	Grupo	Rango promedio	“U”	p
Afectiva	Psicología	106.86	5156.0	.503
	Derecho	112.73		
Somática	Psicología	108.91	5438.5	.978
	Derecho	109.16		
Ansiedad	Psicología	108.39	5367.5	.851
	Derecho	110.06		

Prontamente, la tabla 18 expone el cálculo de la prueba no paramétrica “U” de Mann – Whitney para comprobar si las diferencias halladas en los puntajes de ansiedad y sus dimensiones entre el grupo de estudiantes de Psicología y Derecho son significativas. Se puede contemplar que no existen diferencias estadísticas significativas, al ser mayores los valores de significancia (p) que los valores teóricos de contraste ($p < .05$). En consecuencia, se acepta la hipótesis nula.

4.4. Análisis correlacional de las variables

Tabla 19

Medidas de correlación entre procrastinación académica y ansiedad

Variabes	Ansiedad	
	rho	p
Procrastinación académica	.227	.006

Nota: * Significativa ($p < .05$)

Con el fin de comprobar la hipótesis de investigación general sobre si existe una asociación entre las dos variables medidas: procrastinación académica y ansiedad, se llevó a cabo un análisis de correlación estadística por medio de la prueba no paramétrica de correlación de Spearman a la muestra total, cuyos resultados se pueden apreciar en la tabla 19. Se encuentra un coeficiente de correlación estadística muy significativa ($p = .006$), de tipo directa y de nivel

moderada baja ($\rho = .227$) entre procrastinación académica y ansiedad. En otras palabras, a mayor magnitud de procrastinación académica, mayor será la magnitud de ansiedad en los educandos de la Facultad de Ciencias Humanas de las Universidad Autónoma del Perú.

Tabla 20

Medidas de correlación entra las dimensiones de procrastinación académica y ansiedad

Dimensiones	Afectiva		Somática	
	ρ	p	ρ	p
Autorregulación académica	.201 (*)	.027	.194 (*)	.049
Postergación de la actividad	.283 (**)	.001	.214 (**)	.006

Nota: * Significativa ($p < .05$)

** Muy significativa ($p < .01$)

De la misma forma, se evaluaron las correlaciones específicas entre cada una de las dimensiones de la variable procrastinación académica y ansiedad, se procedió a calcular el coeficiente de correlación de Spearman, cuyos resultados se muestran en la Tabla 20. Se puede apreciar que la dimensión autorregulación académica correlaciona de manera directa, moderada baja y estadísticamente significativa con la dimensión afectiva ($\rho = .201$; $p = .027$) y de manera directa, baja y estadísticamente significativa con la dimensión somática ($\rho = .194$; $p = .049$). La dimensión postergación de la actividad correlaciona de manera directa, moderada baja y estadísticamente muy significativa con las dimensiones afectiva ($\rho = .283$; $p = .001$) y somática ($\rho = .214$; $p = .006$). De tal manera que se acepta la hipótesis alternativa o de investigación.

CAPÍTULO V
DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Discusión

La indagación se propuso como objetivo principal hallar la relación entre procrastinación académica y ansiedad en un grupo de educandos universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma del Perú ubicada en la localidad de Villa El Salvador. En seguida, se discuten los resultados encontrados.

En cuanto a la procrastinación académica, se halló que la media del puntaje total es de 38.33, y que el 51.6% (112) de la muestra evidencia un nivel medio. Sobre estos resultados, se asemejan con los de Mestanza (2019) hallando niveles entre medio y alto, siendo el 54.65% en cuanto a la procrastinación académica en los educandos universitarios de Psicología de una universidad privada de Trujillo. Del mismo modo, Botello y Gil (2018), descubrieron que el 19.3% obtuvo una baja autorregulación académica, 20.2% suelen postergar sus actividades académicas al percibir las complejas, y un 39.5% de educandos universitarios de una universidad privada de Lima Norte evidencian procrastinación académica.

De igual forma, Oyanguren (2017) encontró que 63.8% de los educandos universitarios de Psicología de la Universidad Inca Garcilazo de la Vega en la ciudad de Lima, exhibe un nivel medio de procrastinación académica. Igualmente, Domínguez & Ybañez (2016) indicaron que 26.5% de educandos universitarios de una universidad privada de Lima, poseen un nivel moderado de procrastinación. Al respecto, Ellis & Knaus (2002) alegan que la autolimitación es una de las principales causas que genera procrastinación, donde el procrastinador se devalúa a sí mismo debido a sus conductas procrastinadoras pasadas y presentes, devaluación subjetiva que aún promueve más los aplazamientos y los sentimientos de ansiedad y depresión; además, las demandas absolutistas del procrastinador de hacer bien casi cualquier cosa pueden impulsarle a evitar realizarla a tiempo o a encontrar una excusa para no hacerla nunca.

Seguidamente, se comparó la procrastinación académica y sus dimensiones en función al sexo, ciclo académico y carrera profesional de la muestra, detectándose que no existen diferencias estadísticas significativas ($p > .05$). Al respecto, Álvarez (2018) en la ciudad de Guatemala reveló que, en función al sexo, no se reportaron diferencias significativas; por lo tanto, varones y mujeres cuentan con semejantes niveles, por lo cual se asemeja a los resultados hallados en esta investigación. Igualmente, Ramos-Galarza, Jadán-Guerrero y Paredes-Núñez (2017) al comparar el sexo de los participantes universitarios Psicología, Ingeniería Industrial, Diseño gráfico, Arquitectura y Administración de Empresas, no evidenciaron diferencias estadísticas significativas. Por el contrario, Mamani (2017) encontró diferencias en la dimensión autorregulación académica en función al sexo de los educandos universitarios de un centro privado de Lima Metropolitana.

También se localizaron diferencias estadísticas muy significativas y altamente significativas para la dimensión autorregulación académica ($X^2 = 15.558$; $p = .004$) y postergación de la actividad ($X^2 = 20.405$; $p = .000$), así como en la variable procrastinación académica ($X^2 = 18.424$; $p = .001$) en función al ciclo académico de los educandos universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad privada de Lima Sur, a favor del grupo de séptimo ciclo académico el de mayor rango promedio. En lo que compete a este aspecto, Altamirano (2020) ha puntualizado que la postergación de actividades predominaba en los educandos de noveno semestre y la autorregulación académica en los educandos de primer semestre. En esa misma línea, Alessio & Main (2019) encontraron que los educandos de la carrera de Psicopedagogía, Psicología y Abogacía de la Universidad Católica de Argentina de último año de carrera obtuvieron niveles bajos de procrastinación.

Para el caso de ansiedad, la media es de 40.09, y 59% (128) de la muestra se ubica en el nivel ansiedad mínima a moderada. Es decir, que parte de los educandos universitarios encuestados evidencian “una tendencia a presentar una

sensación difusa y vaga de aprehensión o preocupación” (Hernández et al., 2008, p. 20).

Botello y Gil (2018), en un estudio realizado en estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud de una Universidad Católica Sedes Spientae de Lima Norte, corrobora en cierta medida estos resultados, al encontrar que el 34.1% obtuvo un nivel de ansiedad de mínimo a moderado. Del mismo modo, Oyanguren (2017) halló que el 48.9% de estudiantes universitarios de Lima cuenta con un nivel medio de ansiedad rasgo. Por su parte, Durand y Cucho (2016) precisaron que el 44.1% de estudiantes universitarios evidencian un grado leve de ansiedad. Los hallazgos podrían estar relacionados con lo propuesto por Lang (1968, citado por Martínez, Inglés & Cano, 2012), al señalar que la ansiedad se manifiesta bajo un triple sistema de respuesta: conductual o motor, fisiológico y cognitivo, observándose pensamientos o sentimientos de miedo, preocupación, temor o amenaza; aumento en la actividad cardiovascular, la actividad electro dérmica, el tono músculo-esquelético y/o la frecuencia respiratoria; así como tics, temblores, inquietud motora, tartamudeo, gesticulaciones innecesarias, etc.

Al establecer las comparaciones para la ansiedad y sus dimensiones, en función al sexo, ciclo académico y carrera profesional de la muestra, se descubrió que existen diferencias estadísticas significativas para la dimensión somática ($X^2 = 10.292$; $p = .036$), y la variable ansiedad ($X^2 = 9.710$; $p = .046$) en función al ciclo académico de los educandos universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad privada de Lima Sur, siendo el grupo de undécimo ciclo académico el de mayor rango promedio. Ello indicaría que los participantes el grupo de último ciclo académico son más “propensos a experimentar sensación subjetiva de anticipación, temor o aprensión, o por una sensación de desastre inminente asociada con grados diversos de excitación y reactividad autónomas” (Sarason y Sarason, 1996, p. 160). Además, existen diferencias estadísticas significativas y altamente significativas en la dimensión somática ($U = 4731.5$; $p = .041$), y afectiva ($U = 2956.0$; $p = .000$), así como en la variable ansiedad ($U = 3970.0$; $p = .000$) en

función al sexo de los educandos universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad privada de Lima Sur, al ser menores los valores de significancia (p) que los valores teóricos de contraste ($p < .05$; $p < .001$), siendo el grupo de mujeres el de mayor rango promedio.

En palabras de Arenas y Puigcerver (2009), las mujeres en edad reproductiva son más vulnerables a desarrollar trastornos de ansiedad que los hombres, aproximadamente entre 2 a 3 veces más. De hecho, el 17,5% de las mujeres frente al 9,5% de los hombres habían sufrido algún trastorno de ansiedad a lo largo de su vida; mientras que el 8,7% de las mujeres frente al 3,8% de los hombres habían padecido un trastorno de ansiedad en el último año.

Para el objetivo general de la investigación, se encontró que existe una correlación estadística muy significativa ($p = .006$), de tipo directa y de nivel moderada baja ($\rho = .227$) entre procrastinación académica y ansiedad. De este modo se refleja que si la procrastinación académica aumenta implica inexorablemente un aumento en la ansiedad. En este sentido, la indagación realizada por Durand y Cucho (2016), concuerda con lo reportado en este estudio, ya que ellos hallaron una relación estadísticamente significativa y de tipo directa entre el procrastinación académica y la ansiedad ($r = .220$; $p = .000$); de igual forma, Mestanza (2019), encontró que la procrastinación académica y la ansiedad estado evidencian un grado moderado y altamente significativo ($r = .40$; $p < .01$), asimismo la procrastinación académica y la ansiedad rasgo, exponen un grado leve y altamente significativo ($r = .37$; $p < .01$). Autores como Haycock, McCarthy & Skay (1998) exponen la relación positiva y significativa entre grados elevados de ansiedad y de procrastinación en los modelos cognitivos de estrés, que especifican que la evaluación cognitiva produce emociones y conductas. Básicamente se trata de una baja percepción de autoeficacia, que se basa en la valoración que las personas tienen de situaciones peligrosas y la sensación subjetiva de que no hay suficientes recursos para afrontar estas situaciones peligrosas. Esta percepción de

situaciones peligrosas puede aumentar la ansiedad, lo que a su vez afecta el grado en que cree que puede manejar situaciones difíciles.

Adicionalmente, desde la perspectiva conductista, Van Eerde (2000) precisan que la procrastinación actuaría como un refuerzo negativo de la ansiedad generada por la tarea, aliviándola de manera momentánea, pero con consecuencias, ya que los procrastinadores presentan dificultades para aprender de su experiencia y vuelven a postergar en las mismas situaciones de manera repetitiva y automática.

No obstante, el estudio de Oyanguren (2017) encontró que la procrastinación académica no se correlaciona significativamente con la ansiedad rasgo ($r = .111$; $p = .460$); ni tampoco con la ansiedad rasgo ($r = -.281$; $p = .065$). De manera similar, Mamani (2017) reportó que no existe correlación estadística significativa entre procrastinación académica con la ansiedad rasgo. Estas discrepancias pueden deberse a la presencia de diversos factores, entre los que se destacan: evaluación cognitiva de las situaciones académicas, hábitos académicos y estrategias para solucionar problemas.

En cuanto a la exploración estadística de la relación entre las dimensiones de la procrastinación académica y las dimensiones de la ansiedad a través de la prueba no paramétrica de correlación de rangos de Spearman, se destaca lo siguiente: la dimensión autorregulación académica correlaciona de manera directa, moderada baja y estadísticamente significativa con la dimensión afectiva ($\rho = .201$; $p = .027$) y de manera directa, baja y estadísticamente significativa con la dimensión somática ($\rho = .194$; $p = .049$). La dimensión postergación de la actividad correlaciona de manera directa, moderada baja y estadísticamente muy significativa con las dimensiones afectiva ($\rho = .283$; $p = .001$) y somática ($\rho = .214$; $p = .006$).

Respecto a estos últimos resultados, Mestanza (2019) descubrió que las dimensiones de tendencia a perder el tiempo, postergar las tareas y poner excusas para hacer la tarea mantienen una correlación estadísticamente significativa con la ansiedad estado ($p < .05$). Del mismo modo, las dimensiones tendencia a perder el tiempo, postergar tareas y poner excusas para hacer la tarea conservan una correlación estadística significativa con la ansiedad rasgo ($p < .05$). Al mismo tiempo, Mamani (2017) en un grupo de educandos universitarios de Lima Metropolitana, halló que la dimensión autorregulación académica de la procrastinación académica se encuentra asociada estadísticamente con la dimensión ansiedad rasgo. Análogamente, la dimensión postergación de actividades de la procrastinación académica, se hallada asociada estadísticamente con la dimensión ansiedad rasgo.

Al final, es importante acotar que el estadio de la adultez joven en contexto universitario supone un momento de particular vulnerabilidad tanto para manifestar conductas de procrastinación académica como para respuestas de ansiedad (Ferrari & Díaz-Morales, 2014). De manera similar, las prácticas de la procrastinación afectan el bienestar psicológico debido al estrés y ansiedad que se originan, producto de esta postergación disfuncional.

5.2. Conclusiones

De acuerdo con los datos obtenidos y la interpretación estadística respectiva, apoyada en los objetivos planteados, se derivan las siguientes conclusiones:

- 1) Respecto al objetivo general, se concluye que existe una correlación estadística muy significativa ($p = .006$), de tipo directa y de nivel moderada baja ($\rho = .227$) entre procrastinación académica y ansiedad; en otros términos, a mayor magnitud de procrastinación académica, mayor será la magnitud de ansiedad en

los educandos universitarios de las carreras de Psicología y Derecho supeditas a la Facultad de Ciencias Humanas de las Universidad Autónoma del Perú.

- 2) Respecto al objetivo específico uno, se concluye que el 51.6% (112) de colaboradores evidencia un nivel medio de procrastinación académica, el 27.6% (60) presenta un nivel bajo y el 20.7% (45) percibe un nivel alto. El puntaje promedio de procrastinación académica es de 38.33, con una desviación estándar de 5.593.
- 3) Respecto al objetivo específico dos, se concluye que el 59% (128) de los educandos universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad privada de Lima Sur evidencian ansiedad mínima a moderada, el 25.8% (56) no presenta ansiedad y el 15.2% (33) presenta ansiedad en grado máximo. El puntaje promedio de ansiedad es de 40.09, con una desviación estándar de 6.729.
- 4) Respecto al objetivo específico tres, se concluye que existen diferencias estadísticas muy significativas y altamente significativas para la dimensión autorregulación académica ($X^2 = 15.558$; $p = .004$) y postergación de la actividad ($X^2 = 20.405$; $p = .000$), así como en la variable procrastinación académica ($X^2 = 18.424$; $p = .001$) en función al ciclo académico de los educandos universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad privada de Lima Sur, al ser menor el valor de significancia (p) que el valor teórico de contraste ($p < .01$; $p < .001$), siendo el grupo de séptimo ciclo académico el de mayor rango promedio.
- 5) Respecto al objetivo específico cuatro, se concluye que existen diferencias estadísticas significativas para la dimensión somática ($X^2 = 10.292$; $p = .036$), y la variable ansiedad ($X^2 = 9.710$; $p = .046$) en función al ciclo académico de los educandos universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad privada de Lima Sur, al ser menor el valor de significancia (p) que el

valor teórico de contraste ($p < .01$; $p < .001$), siendo el grupo de undécimo ciclo académico el de mayor rango promedio.

- 6) Respecto al objetivo específico cinco, se concluye que existen diferencias estadísticas altamente significativas tanto en la dimensión autorregulación académica ($U = 2957.5$; $p = .000$), como en la dimensión postergación de la actividad ($U = 3039$; $p = .000$), así como para la variable procrastinación académica ($U = 2847.0$; $p = .000$) en función a la carrera profesional de los educandos universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad privada de Lima Sur, al ser menores los valores de significancia (p) que los valores teóricos de contraste ($p < .05$; $p < .001$), siendo el grupo de Psicología el de mayor rango promedio.
- 7) Respecto al objetivo específico seis, se concluye que no existen diferencias estadísticas significativas ($p > .05$) entre los puntajes de ansiedad y sus dimensiones en función a la carrera profesional de los educandos universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad privada de Lima Sur.
- 8) Respecto al objetivo específico siete, se concluye que no existen diferencias estadísticas significativas ($p > .05$) entre los puntajes de la procrastinación académica y sus dimensiones en función al sexo de los educandos universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad privada de Lima Sur.
- 9) Respecto al objetivo específico ocho, se concluye que existen diferencias estadísticas significativas y altamente significativas en la dimensión somática ($U = 4731.5$; $p = .041$), y afectiva ($U = 2956.0$; $p = .000$), así como en la variable ansiedad ($U = 3970.0$; $p = .000$) en función al sexo de los educandos universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad privada de Lima Sur, al ser menores los valores de significancia (p) que los valores teóricos de contraste ($p < .05$; $p < .001$), siendo el grupo de mujeres el de mayor rango promedio.

10) Respecto al objetivo específico nueve, se concluye que la dimensión autorregulación académica correlaciona de manera directa, moderada baja y estadísticamente significativa con la dimensión afectiva ($\rho = .201$; $p = .027$) y de manera directa, baja y estadísticamente significativa con la dimensión somática ($\rho = .194$; $p = .049$). De igual modo, la dimensión postergación de la actividad correlaciona de manera directa, moderada baja y estadísticamente muy significativa con las dimensiones afectiva ($\rho = .283$; $p = .001$) y somática ($\rho = .214$; $p = .006$) en los educandos universitarios de las carreras de Psicología y Derecho supeditas a la Facultad de Ciencias Humanas de las Universidad Autónoma del Perú.

5.3. Recomendaciones

- 1) Teniendo en cuenta a los educandos universitarios de otros distritos de Lima Sur y sus condiciones socioeconómicas, así como la gestión educativa de la universidad, es muy significativo replicar esta investigación con una muestra más amplia y representativa.
- 2) Diseñar y efectuar programas psicológicos, desde el servicio de bienestar universitario, de carácter preventivo para disminuir la magnitud de ansiedad en los educandos de las carreras profesionales de Psicología y Derecho de la Universidad Autónoma del Perú de la localidad de Villa El Salvador en Lima Sur.
- 3) Se plantea la necesidad de replicar esta investigación, bajo un enfoque cuantitativo, pretendiendo asociar procrastinación académica con otros constructos de suma relevancia en la psicología clínica y educativa, tal es el caso de la depresión, afrontamiento al estrés, uso de internet y redes sociales, y baja autoestima, las cuales suelen ser circunstancias que agravan este atributo psicológico.

REFERENCIAS

- 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 pregrado). Recuperado de <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/1>
- Altamirano, C. (2020). *La procrastinación académica y su relación con los niveles de ansiedad en estudiantes universitarios* (Tesis de pregrado). Recuperado de <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/>
- Álvarez, M. (2018). *Niveles de procrastinación en estudiantes de 4to y 5to bachillerato de un colegio privado de la ciudad de Guatemala* (Tesis de pregrado). Recuperado de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2018/05/42/Alvarez-Maria.pdf>
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Revista Persona*, 13, 159-177. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1471/147118212009.pdf>
- Arenas, M. y Puigcerver, A. (2009). Diferencias entre hombres y mujeres en los trastornos de ansiedad: una aproximación psicobiológica. *Escritos de Psicología*, 3(1), 20-29. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/ep/v3n1/art03.pdf>
- Argumedo, D., Díaz, K., Calderón, A., Díaz-Morales, J. y Ferrari, J. (2005). Evaluación de la confiabilidad y la estructura factorial de tres escalas de procrastinación crónica. *Revista de Psicología*, 23(1), 113-138. doi.org/10.18800/psico.200501.004
- Argumedo, D., Díaz, K., Calderón, A. y Díaz-Morales, J. (2009). Procrastinación: una aproximación desde los estilos de personalidad. En D. Herrera (Ed.), *Teorías contemporáneas de la motivación: una perspectiva aplicada* (pp. 193-214). Lima: PUCP. Fondo Editorial.

- Astocondor, L. (2001). *Estudio Exploratorio sobre Ansiedad y Depresión en un grupo de pobladores de comunidades nativas aguarunas* (Tesis de pregrado), Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú.
- Balkis, M. & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among preservice teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(1), 18-32.
- Barlow, D. (2002). *La ansiedad y sus trastornos: la naturaleza y el tratamiento de la ansiedad y el pánico*. Nueva York: Guilford.
- Botello, V. y Gil, L. (2018). *Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de Ciencias de la Salud de una universidad de Lima Norte, 2017* (Tesis de pregrado). Recuperado de <http://repositorio.ucss.edu.pe/handle/UCSS/600>
- Boullosa, G. (2013). *Estrés académico y afrontamiento en un grupo de estudiantes de una universidad privada de Lima* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Burka, J. & Yuen, L. (1983). *Procrastination: Why You Do It What to Do about It*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Busko, D. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model* (Tesis de maestría). University of Guelph, Ontario, Canadá.
- Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W. y Monge, E. (2001). Ansiedad y Estrés Académico en Estudiantes de Medicina Humana del Primer y Sexto Año. *Anales de la Facultad de Medicina*, 62(1), 25 – 30. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/379/37962105.pdf>

- Clariana, M. (2009). *Procrastinación académica*. Barcelona, España: Servicio de publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Clariana, M., Gotzens, C., Badia M., & Cladellas, R. (2012). Procrastination and cheating from secondary school to university. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 737-754.
- Clark, D. y Beck, A. (2012). *Terapia cognitiva para trastornos de ansiedad. Ciencia y práctica*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Chan, L. (2011). Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Revista Temática Psicológica*, 7(1), 53-62. Recuperado de https://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/revista_tematica_psicologia_2011/chan_bazalar.pdf
- Charca, V. y Taco, K. (2017). *Factores personales que influyen a la procrastinación académica en los estudiantes de la Facultad de Ciencias histórico sociales – UNSA, Arequipa, 2016* (Tesis de pregrado). Recuperado de <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/6158/TSchcov.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Chun, A. & Choi, J. (2005). Rethinking Procrastination: Positive Effects of "Active" Procrastination Behavior on Attitudes and Performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-264.
- De la Cruz, F. (2016). Niveles de ansiedad ante los exámenes según el tipo de familia en estudiantes del primer año de Psicología. *PsiqueMag*, 5(1), 25-45.

- Díaz, K. (2004). *Procrastinación crónica y estilos de personalidad en una muestra de estudiantes universitarios de Lima Metropolitana* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Domínguez, S., Villegas, G. y Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Revista Liberabit*, 20(2), 293-304.
- Durand, C. y Cucho, N. (2016). *Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de una universidad privada de Lima Este, 2015* (Tesis de pregrado). Recuperado de <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/143>
- Ellis, A. & Knaus, W. (2002). *Overcoming procrastination*. New York: New
- Ferrai, J. & Tice, D. (2007). Perceptions of self-autoconcept and self-presentation by procrastinators: Furher evidence. *The Spanish Journal Psychology*, 1, 91-96.
- Ferrari, J., Harriott, J. & Zimmerman, M. (1999). The social support networks of procrastinators: Friends or family in times of trouble? *Personality and Individual Differences*, 26 (2), 321–331. doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00141-X
- Ferrari, J., Johnson, J. & McCown, W. (1995). *Procrastination and task avoidance*. New York: Plenum Press
- Ferrari, J. & Olivette, M. (1994). Parental authority and the development of female dysfunctional procrastination. *Journal of Research in Personality*, 28(1), 87-100. doi.org/10.1006/jrpe.1994.1008
- Ferrari, J. & Díaz-Morales, J. (2014). Procrastination and mental health coping: a brief report related to students. *Individual differences research*, 12(1), 8-11. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/256475556_Procrastination_and_mental_health_coping_A_brief_report_related_to_students

Flett, G., Blankstein, K. & Martin, T. (1995). *Procrastination, negative self-evaluation, and stress in depression and anxiety: A review and preliminary model*. In J. R. Ferrari, J. L. Johnson, & W. G. McCown, *The Plenum series in social/clinical psychology. Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment* (pp. 137–167). Plenum Press. Recuperado de https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0227-6_7

Fonseca-Pedrero, E., Paino, M., Sierra-Baigrie, S., Lemos-Giráldez, S. y Muñiz, J. (2012). Propiedades psicométricas del “Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo” (STAI) en universitarios. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20, 547-561. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4131885>

Frost, R., Marten, P., Lahart, C. & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449–468. doi.org/10.1007/BF01172967

García, S. y Pérez, G. (2018). *Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de una universidad privada de Trujillo* (Tesis de maestría). Recuperado de https://repositorio.uct.edu.pe/bitstream/123456789/454/1/017100011G_01710002_2I_M_2018.pdf

Grandis, A. (2009). *Evaluación de la ansiedad frente a los exámenes universitarios* (Tesis de maestría). Recuperado de http://lildbi.fcm.unc.edu.ar/lildbi/tesis/grandis_amanda_mercedes.pdf

Gutiérrez, J. (2010). Ansiedad y salud. En L. Oblitas, *Psicología de la salud y calidad de vida* (tercera ed., 165-211). México, D.F.: Cengage Learning Editores S.A.

- Haycocok, L., McCarthy, P., & Skay, C. (1998). Procrastination in college students: the role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling & Development, 76*(3), 317-324.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: Mc Graw Hill.
- Hernández, M., Macías, D., Callejas, N., Cerezo, S. y Chauvet, C. (2008). Propiedades psicométricas del inventario Zung del estado de ansiedad con mexicanos. *Psychologia, 2*(2), 19-46.
- Lawyer, S., y Smitherman, T. (2004). Trends in anxiety assessment. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26*, 101-106.
- Lay, C. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality, 20*, 474-495.
- Mamani, S. (2017). *Relación entre procrastinación académica y ansiedad rasgo en estudiantes universitarios pertenecientes al primer año de estudios de una universidad privada de Lima Metropolitana* (Tesis de pregrado). Recuperado de <http://repositorio.upch.edu.pe/handle/upch/1042>
- Martínez-Monteagudo, M., Cándido, J., Cano-Vindel, A. y García-Fernández, J. (2012). Estado actual de la investigación sobre la teoría tridimensional de la ansiedad de Lang. *Ansiedad y Estrés, 18*(2-3), 201-219. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/19775131.pdf>
- Matlin, M. (1995). *Psychology* (2 ed.). Fort Worth, TX: Harcourt Branch Javanovich College.

- McCown, W., Johnson, J. & Petzel, T. (1989). Procrastination, a principal components analysis. *Personality and Individual Differences*, 10(2), 197–202. doi.org/10.1016/0191-8869(89)90204-3
- Mestanza, E. (2019). *Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de una universidad privada de la ciudad de Trujillo* (Tesis de pregrado). Recuperado de <https://repositorio.upn.edu.pe/handle/11537/23187>
- Milgram, N., Sroloff, B. & Rosenbaum, M. (1988). The procrastination of everyday life. *Journal of Research in Personality*, 22, 197-212.
- Oyanguren, J. (2017). *Procrastinación y ansiedad rasgo en estudiantes universitarios de una universidad privada* (Tesis de maestría). Recuperado de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/16027>
- Parisi, A., y Paredes, M. (2007). Diseño, construcción y validación de una Escala de Postergación Activa y Pasiva en el ámbito laboral. *Psicología (Segunda Época)*, 26(2), 31-57.
- Pychyl, T. & Flett, G. (2012). Procrastination and Self-Regulatory Failure: An Introduction to the Special Issue. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 203-212.
- Quant, D. y Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: Concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica*, 3(1), 45 – 59.
- Ramos-Galarza, C., Jadán, J. y Paredes-Núñez, L. (2017). Procrastinación, adicción al internet y rendimiento académico de estudiantes universitarios ecuatorianos. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 275-289. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n3/art16.pdf>

- Ridkind, J. & Alloy, L. (2006). Cognitive vulnerability to psychological disorders: overview of theory, design, and methods. *Journal of Social and Clinical Psychology, 25*(7), 705-725. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/2005-11545-001>
- Rhodewalt, F., & Vohs, K. D. (2005). *Defensive Strategies, Motivation, and the Self: A Self-Regulatory Process View*. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (548–565). Guilford Publications.
- Riva, M. (2006). *Manejo conductual cognitivo de un déficit en autocontrol, caracterizado por conductas de procrastinación* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Riveros, M., Hernández, H. y Rivera, J. (2007). Niveles de depresión y ansiedad en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología (UNMSM), 10*(1), 91-102. doi.org/10.15381/rinvp.v10i1.3909
- Rodríguez, A. y Clariana, M. (2017). Procrastinación en estudiantes universitarios: su relación con la edad y el curso académico. *Revista Colombiana de Psicología, 26*(1), 45-60. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcps/v26n1/0121-5469-rcps-26-01-00045.pdf>
- Rothblum, E., Solomon, L. & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology, 33*(4), 387-394. doi.org/10.1037/0022-0167.33.4.387
- Rothblum, E. (1990). *Fear of failure: the psicodynamic need achievement, fear of success and procrastination models*. *Handbook of social and evaluation anxiety*. New York: Leitenbreg.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. Lima, Perú: Business.

- Sarason I. y Sarason B. (1996) *Psicología anormal*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Schraw, G., Wadkins, T. & Olafson, L. (2007). Doing the Things We Do: A Grounded Theory of Academic Procrastination, *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12-25. doi:10.1037/0022-0663.99.1.12
- Sierra, J. Ortega, V. & Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, 3(1), 10-59. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v3n1/02.pdf>
- Solomon, L. & Rothblum, E. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/1985-07993-001>
- Stainton, M., Lay, C. & Flett, G. (2000). Trait Procrastinators and Behavior/Trait Specific Cognitions. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 297-312.
- Stead, R., Shanahan, M., & Neufeld, R. (2010). "I'll go to therapy, eventually": Procrastination, stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 49(3), 175–180. doi.org/10.1016/j.paid.2010.03.028
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A metaanalytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. Recuperado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17201571/>
- Steel, P. & Ferrari, J. (2012). Sex, education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, 27, 51-58. doi.org/10.1002/per.1851

- Sum, M. (2015). *Niveles de ansiedad que presentan los trabajadores del organismo judicial de la cabecera departamental de Huehuetenango*. Recuperado de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/43/Sum-Maria.pdf>
- Tejeda, R. (2019). *Nivel de ansiedad y frecuencia cardíaca en estudiantes de Odontología en la realización de su primera exodoncia, UNDAC 2018* (Tesis de pregrado). Recuperado de http://repositorio.undac.edu.pe/bitstream/undac/1799/1/T026_70223873_T.pdf
- Tice, D. & Baumeister, R. (1997). Longitudinal Study of Procrastination, Performance, Stress, and Health: The Costs and Benefits of Dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454-458. doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35(6), 1401-1418.
- Wolters, C. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 179–187. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.179>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

Formulación del problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología
<p>¿Cuál es la relación que existe entre procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad privada de Lima Sur?</p>	<p>Objetivo general:</p> <p>Determinar la relación entre procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad privada de Lima Sur.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describir el nivel de procrastinación académica en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad privada de Lima Sur. • Describir el nivel de ansiedad en estudiantes 	<p>Hipótesis general:</p> <p>HG: La procrastinación académica se relaciona significativamente con la ansiedad en estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad privada de Lima Sur.</p> <p>H0: La procrastinación académica no se relaciona significativamente con la ansiedad en educandos de la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad privada de Lima Sur.</p> <p>Hipótesis específicas:</p>	<p>Variable 1:</p> <p>Procrastinación académica: será medida a través de las siguientes dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autorregulación académica. • Postergación de la actividad. <p>Variable 2:</p> <p>Ansiedad: será medida a través de las siguientes dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Afectiva. 	<p>Tipo y diseño de investigación:</p> <p>No experimental y correlacional</p> <p>Población y muestra:</p> <p>La población estuvo constituida por 2, 078 educandos: 826 proceden de la carrera de Derecho y 1252 de Psicología.</p> <p>La muestra quedo fijada en 217, número obtenido mediante un proceso de muestreo no probabilístico de tipo intencional</p> <p>Instrumentos de medición:</p>

<p>universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad privada de Lima Sur.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprobar las diferencias de procrastinación académica, según ciclo académico de los estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad privada de Lima Sur. • Comprobar las diferencias de ansiedad, según ciclo académico de los estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de una 	<p>H1: Existen diferencias significativas de procrastinación académica, según ciclo académico de los educandos universitarios de las carreras profesionales de Psicológica y Derecho.</p> <p>H0: No existen diferencias significativas de procrastinación académica, según ciclo académico de los educandos universitarios de las carreras profesionales de Psicológica y Derecho.</p> <p>H2: Existen diferencias significativas de ansiedad, según ciclo académico de los educandos universitarios de las carreras profesionales de Psicológica y Derecho.</p> <p>H0: No existen diferencias significativas de ansiedad, según ciclo académico de los educandos universitarios de las carreras profesionales de Psicológica y Derecho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Somática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escala de Procrastinación Académica (EPA) • Escala de Autoevaluación de la Ansiedad de Zung (EAA)
---	---	---	--

<p>universidad privada de Lima Sur.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprobar las diferencias de procrastinación académica, según carrera profesional de los estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad privada de Lima Sur. • Comprobar las diferencias de ansiedad, según carrera profesional de los estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad privada de Lima Sur. 	<p>H3: Existen diferencias significativas de procrastinación académica en los educandos universitarios de las carreras profesionales de Psicológica y Derecho.</p> <p>H0: No existen diferencias significativas de procrastinación académica en los educandos universitarios de las carreras profesionales de Psicológica y Derecho.</p> <p>H4: Existen diferencias significativas de ansiedad en los educandos universitarios de las carreras profesionales de Psicológica y Derecho.</p> <p>H0: No existen diferencias significativas de ansiedad en los educandos universitarios de las carreras profesionales de Psicológica y Derecho.</p>		
---	---	--	--

<ul style="list-style-type: none"> • Comprobar las diferencias de procrastinación académica, según el sexo de los estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad privada de Lima Sur. • Comprobar las diferencias de ansiedad, según el sexo de los estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad privada de Lima Sur. • Establecer la relación que existe entre las dimensiones de procrastinación académica y la ansiedad 	<p>H5: Existen diferencias significativas de procrastinación académica, según sexo de los educandos universitarios de las carreras profesionales de Psicológica y Derecho.</p> <p>H0: No existen diferencias significativas de procrastinación académica, según sexo de los educandos universitarios de las carreras profesionales de Psicológica y Derecho.</p> <p>H6: Existen diferencias significativas de ansiedad, según sexo de los educandos universitarios de las carreras profesionales de Psicológica y Derecho.</p> <p>H0: No existen diferencias significativas de ansiedad, según sexo de los educandos universitarios de las carreras profesionales de Psicológica y Derecho.</p>		
---	---	--	--

	<p>en estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad privada de Lima Sur.</p>	<p>H7: Existe la relación entre las dimensiones de procrastinación académica y la ansiedad en estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad privada de Lima Sur.</p> <p>H0 :No existe relación entre las dimensiones de procrastinación académica y la ansiedad en estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad privada de Lima Sur.</p>		
--	---	---	--	--

Anexo 2: Instrumentos de recolección de datos

EPA

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

N= Nunca

CN= Casi Nunca

AV= A veces

CS= Casi siempre

S = Siempre

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

ESCALA DE AUTOVALORACIÓN DE LA ANSIEDAD

		Nunca o Casi Nunca	A veces	Con bastante frecuencia	Siempre o casi siempre	puntos
1	Me siento abatido y melancólico.					
2	Por las mañanas es cuando me siento mejor.					
3	Tengo acceso de llanto o ganas de llorar.					
4	Duermo mal.					
5	Tengo tanto apetito como antes.					
6	Aún me atraen las personas de sexo opuesto.					
7	Noto que estoy perdiendo peso.					
8	Tengo trastornos intestinales y estreñimiento.					
9	Me late el corazón más a prisa que de costumbre.					
10	Me canso sin motivo.					
11	Tengo la mente tan clara como antes.					
12	Hago las cosas con la misma facilidad que antes.					
13	Me siento nervioso(a) y no puedo estarme quieto.					
14	Tengo esperanza en el futuro.					
15	Estoy más irritable que antes.					
16	Me es fácil tomar decisiones.					
17	Me siento útil y necesario.					
18	Me satisface mi vida actual.					

19	Creo que los demás estarían mejor si yo muriera.					
20	Disfruto de las mismas cosas que antes.					
TOTAL DE PUNTOS						