



FACULTAD DE CIENCIAS DE
LA SALUD

Carrera de Psicología

**“AUTOESTIMA Y PROCRASTINACIÓN
ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA
DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA EN
LOS OLIVOS, 2025”**

Tesis para optar al título profesional de:

Licenciada en Psicología

Autores:

Claudith Isabel Olortegui Pezo

Claudia Julissa Loja Limasca

Asesor:

Dr. Joan Carlos Espinoza Sotelo

0000-0002-8324-6668

Lima - Perú

2025

JURADO EVALUADOR

Jurado 1 Presidente(a)	Blanca Julissa Saravia Angulo
	Nombre y Apellidos

Jurado 2	Erica Rojana Gonzalez Ponce De Leon
	Nombre y Apellidos

Jurado 3	William Moises Cruzado Perez
	Nombre y Apellidos

Informe de Similitud






10% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el Informe

- Bibliografía

Fuentes principales

- 12%  Fuentes de Internet
- 6%  Publicaciones
- 6%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de Integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Dedicatoria

Dedicamos con mucha gratitud la presente investigación a los miembros de nuestras respectivas familias, que nos brindaron un gran soporte y apoyo en llegar a este camino profesional. También es de suma importancia el dedicarnos este trabajo como equipo, por todo el esfuerzo de llegar a este punto de nuestras vidas.

Agradecimiento

A nuestros padres por ser nuestros guías en este gran paso académico como profesionales y nuestro asesor por orientarnos y acompañarnos en todo el proceso de la elaboración de tesis y acercarnos mas nuestro crecimiento profesional.

Tabla de contenidos

JURADO EVALUADOR	2
Informe de Similitud.....	3
Dedicatoria	4
Agradecimiento	5
Índice de tablas.....	7
Resumen	8
Abstract.....	9
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA	25
CAPÍTULO III: RESULTADOS	32
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	34
REFERENCIAS	42
ANEXOS.....	49

Índice de tablas

Tabla 1 Prueba de normalidad	32
Tabla 2 Correlación entre autoestima y procrastinación académica	32
Tabla 3 Correlación entre autoestima y autorregulación académica	33
Tabla 4 Correlación entre autoestima y postergación de actividades.....	33

Resumen

La procrastinación académica constituye una dificultad frecuente en estudiantes de secundaria y se encuentra asociada a diversas variables personales, entre ellas la autoestima. El presente estudio tuvo como objetivo establecer la relación entre la autoestima y la procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública del distrito de Los Olivos durante el año 2025. La investigación es de enfoque cuantitativo, diseño no experimental, nivel correlacional y un tipo de estudio básico. La muestra estuvo conformada por 100 estudiantes de ambos sexos, pertenecientes a los diferentes grados de educación secundaria. Para la recolección de datos se utilizaron: la Escala de Autoestima de Rosenberg y la Escala de Procrastinación Académica. El análisis estadístico evidenció una correlación negativa y significativa entre la autoestima y procrastinación académica ($r = -0,410$; $p = ,000$). Además, se encontró una relación negativa y significativa entre la autoestima y la dimensión autorregulación académica ($r = -0,387$; $p = ,000$), así como con la dimensión postergación de actividades ($r = -0,206$; $p = ,000$). Se concluye que niveles más altos de autoestima se asocian con menores niveles de procrastinación académica en los estudiantes evaluados, lo que resalta la importancia de la autoestima en el ámbito escolar.

Palabras Claves: Autoestima, procrastinación académica, estudiantes de secundaria.

Abstract

Academic procrastination is a common problem among secondary school students and is associated with various personal variables, including self-esteem. The aim of this study was to establish the relationship between self-esteem and academic procrastination in secondary school students at a public educational institution in the district of Los Olivos during 2025. The research is quantitative in approach, non-experimental in design, correlational in nature, and a basic type of study. The sample consisted of 100 students of both sexes, belonging to different grades of secondary education. The following were used for data collection: the Rosenberg Self-Esteem Scale and the Academic Procrastination Scale. Statistical analysis showed a negative and significant correlation between self-esteem and academic procrastination ($r = -0.410$; $p = .000$). In addition, a negative and significant relationship was found between self-esteem and the academic self-regulation dimension ($r = -0.387$; $p = .000$), as well as with the activity postponement dimension ($r = -0.206$; $p = .000$). It is concluded that higher levels of self-esteem are associated with lower levels of academic procrastination in the students evaluated, highlighting the importance of self-esteem in the school environment.

Keywords: Self-esteem, academic procrastination, secondary school students.

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.1 Realidad problemática

En la actualidad, la problemática de la baja autoestima entre los adolescentes cobra una creciente relevancia en el ámbito educativo y socioemocional. Los estudiantes de educación secundaria enfrentan múltiples exigencias que muchas veces pueden afectar su autoestima: rendimiento académico, comparación social, presión de pares, expectativas familiares y la constante exposición a medios digitales. Estas dinámicas pueden minar gradualmente su valoración personal, de modo que muchos jóvenes experimentan conflictos internos sobre su identidad, autoconcepto y sentido de valía (León-García, 2024).

Por otro lado, la procrastinación académica, es decir, el aplazamiento sistemático de tareas y obligaciones escolares se evidencia también como una conducta preocupante que afecta tanto el rendimiento como el bienestar de los estudiantes. Cuando un joven no se valora suficientemente ni confía en sus capacidades, la postergación de las tareas se vuelve una salida fácil para evitar la ansiedad del inicio, la posibilidad de error o el miedo al fracaso (Romero-Méndez & Romero-Méndez, 2024). Esta doble tensión, es decir, una autoestima deteriorada que debilita la acción, junto con la procrastinación que refuerza la ineficacia, genera un círculo pernicioso: la postergación prolonga el incumplimiento, produce culpa, estrés y baja satisfacción personal, lo cual deteriora aún más la percepción que el estudiante tiene de sí mismo (Martínez, 2024).

En colegios estatales, donde los recursos de acompañamiento emocional y académico pueden ser más limitados, este fenómeno adquiere una dimensión crítica. La combinación de falta de apoyo, condiciones socioeconómicas vulnerables y expectativas crecientes amplifica el riesgo de que la baja autoestima y la procrastinación académica converjan, generando

implicaciones negativas para la trayectoria escolar, la motivación y el desarrollo personal de los adolescentes (Romero, 2024).

En el plano internacional, diversas investigaciones confirman la magnitud del problema de la autoestima en la adolescencia. Por ejemplo, un estudio realizado en Arabia Saudita por Alabdulaziz (2025), halló que los adolescentes con baja autoestima tenían más de siete veces mayor probabilidad de reportar insatisfacción con la vida. En el entorno sudamericano, una investigación de Varela-Gordón y Jaramillo-Zambrano (2024), reveló que el 62,2% de los adolescentes evaluados de Ecuador manifestaban tener una baja autoestima. Asimismo, otro estudio de Ecuador por Cruz-Morales y Zambrano (2024), evidenció que el 39% de los adolescentes presentó niveles de autoestima baja y tuvieron menores niveles de funcionalidad familiar. Estos datos evidencian que la autoestima baja no es un problema aislado o local, sino un fenómeno extendido entre jóvenes de distintas culturas, y que puede manifestarse de modo temprano y persistir si no se interviene.

En el contexto peruano, también se observan datos que indican una situación preocupante respecto de la autoestima en adolescentes. Un estudio llevado a cabo en el distrito de San Miguel por Cazorla (2024), reportó que el 24.6% de los adolescentes tenían un nivel bajo de autoestima. Otro trabajo realizado por Valladares et al. (2025) en una población de adolescentes escolares halló que el 39.5% de los participantes afirmó que no tenía mucho de qué estar orgulloso acerca de sí mismos, y un 29.9 % pensaba que era un fracaso. Asimismo, según un estudio de Casillas y Holgado (2025) en Arequipa se encontró que el 52.6% de los adolescentes escolares presentaban una autoestima baja. Estos datos muestran que una cantidad significativa de jóvenes en Perú vive con una percepción de sí mismo débil o insuficiente, lo que evidencia una alta prevalencia de baja autoestima en la población evaluada (Callasaca et al., 2025).

Por otro lado, en el contexto internacional se han reportado datos que evidencian la magnitud de la conducta de procrastinación académica entre adolescentes de diferentes países. Por ejemplo, una investigación en Turquía realizada por Khurshid et al. (2025), se estimó que 27.6% de los estudiantes adolescentes procrastinan para los exámenes. Otro estudio realizado en Grecia por Touloupis y Campbell (2024), señala que el 45% de los jóvenes de secundaria evaluados presentan altos índices de procrastinación. En una investigación en India llevada a cabo por Pavani et al. (2025) en estudiantes, el 60% reportó procrastinar con mucha regularidad. Estos datos muestran que la postergación de tareas académicas es una problemática extendida entre adolescentes a nivel mundial.

Respecto al contexto peruano, también se encuentran indicios de que la procrastinación académica está presente entre los adolescentes. Por ejemplo, en un estudio de Cutipa-Flores et al. (2025), con estudiantes de secundaria de escuelas privadas, se halló que 19,6 % de los adolescentes tienen procrastinación académica. En otro trabajo realizado por Muñoz-Vargas et al. (2025), en estudiantes secundaria en la región de San Martín se reportó que el 24,3% evidenciaron un nivel elevado de procrastinación académica. En ese sentido, estos hallazgos permiten vislumbrar la existencia de un problema real que merece atención, en especial considerando la posibilidad de que, en colegios públicos, con menos recursos y mayor vulnerabilidad, la proporción de estudiantes con procrastinación relevante pueda ser aún mayor (Ríos et al., 2022).

Por otro lado, toda variable cuenta con modelos teóricos que la explican. Respecto a la autoestima, Rosenberg (1965), la concibe como una evaluación global que el individuo realiza sobre sí mismo, reflejando el grado en que se siente satisfecho, valioso y digno de respeto. Desde su perspectiva sociológica y psicológica, la autoestima es un juicio afectivo que integra tanto la autopercepción como las valoraciones sociales internalizadas. Planteó que se configura

a partir de las experiencias de interacción social, en especial aquellas relacionadas con la aceptación, el reconocimiento y la validación por parte de los demás. No obstante, subrayó que no depende únicamente del entorno social, sino también de los procesos cognitivos mediante los cuales la persona interpreta esas experiencias.

La autoestima actúa como un componente central del autoconcepto, funcionando como un indicador de la estabilidad emocional y del equilibrio interno del individuo. Una persona con autoestima positiva se caracteriza por poseer una visión positiva y realista de sí misma, confianza en sus capacidades y resistencia ante la adversidad. En cambio, una autoestima negativa suele estar asociada con sentimientos de inutilidad, inseguridad y autodesvalorización. El autor resaltó que no debe entenderse como un estado constante, sino como un continuo que puede fluctuar en función de las circunstancias vitales y del grado de coherencia entre las expectativas personales y los resultados obtenidos. Además, integró los aportes psicológicos y sociológicos para explicar cómo la valoración personal se construye en el contexto de las relaciones humanas, consolidándose como un componente esencial del bienestar subjetivo y de la adaptación social.

Asimismo, James (1890), propuso que ésta se deriva de la relación entre los éxitos obtenidos por el individuo y sus aspiraciones personales. En su planteamiento, la autoestima se concibe como una función del grado en que los logros alcanzan o superan las metas que una persona se ha trazado. En otras palabras, cuanto mayor sea la congruencia entre el yo real y el yo ideal, más elevada será la autoestima, es por ello que no es estática, sino que varía a lo largo de la vida dependiendo de las experiencias de éxito o fracaso, así como del significado personal que el individuo les otorgue. Desde su enfoque funcionalista, la autoestima cumple un papel regulador del comportamiento, ya que influye en la perseverancia, la toma de decisiones y la autoeficacia. Así, una persona con alta autoestima tiende a perseverar en la consecución de sus

metas y a valorar positivamente sus capacidades, mientras que una baja autoestima puede generar sentimientos de inferioridad, inseguridad y autocrítica excesiva.

Además, Rogers (1959), desde la perspectiva humanista, amplió la comprensión de la autoestima al vincularla con el autoconcepto y la congruencia interna del individuo. Al formar parte del yo o self, se construye a partir de las experiencias vividas y de la percepción subjetiva de sí mismo. La teoría rogeriana establece que las personas poseen una tendencia innata hacia la autorrealización, es decir, hacia el desarrollo pleno de sus potencialidades. No obstante, esta tendencia puede verse obstaculizada por la incongruencia entre el autoconcepto y la experiencia real, así como por la falta de aceptación incondicional por parte del entorno. En este sentido, la autoestima es el resultado del grado de aceptación que la persona tiene hacia sí misma, independientemente de sus logros o fracasos. Una autoestima positiva se manifiesta cuando el individuo se valora y acepta sin condiciones, reconociendo tanto sus fortalezas como sus debilidades. Por el contrario, una autoestima negativa emerge cuando la persona basa su autovaloración en la aprobación externa o en estándares inalcanzables. Es por ello la importancia que tiene la infancia en la formación de una autoestima sólida y estable.

Por otro lado, en cuanto a la procrastinación académica, Busko (1998) desde una perspectiva centrada en el ámbito educativo, conceptualiza la procrastinación académica como la tendencia habitual y recurrente de los estudiantes a retrasar el inicio o la culminación de sus responsabilidades académicas, a pesar de conocer las consecuencias negativas de dicho aplazamiento. Este comportamiento refleja un déficit en los procesos de autorregulación, ya que el estudiante no logra gestionar de manera efectiva su tiempo, su motivación y sus emociones frente a las exigencias académicas.

La teoría propone que la procrastinación académica se estructura en dos dimensiones principales: la autorregulación académica y la postergación de actividades. La primera se refiere

a la capacidad del individuo para planificar, organizar y controlar sus propias acciones orientadas al cumplimiento de metas académicas. Implica el uso adecuado de estrategias cognitivas y motivacionales para mantener la atención, la constancia y la disciplina en la ejecución de tareas. Un nivel bajo de autorregulación se asocia con dificultades para establecer prioridades, falta de constancia y tendencia a distraerse con actividades irrelevantes. La segunda dimensión, la postergación de actividades, hace referencia al acto de posponer de manera consciente las tareas o deberes académicos, sustituyéndolos por otras actividades que resultan más placenteras o menos demandantes, este componente refleja la evitación de la incomodidad asociada con el esfuerzo y la presión académica.

Ambos aspectos interactúan de manera dinámica, de modo que una deficiente autorregulación incrementa la probabilidad de postergar tareas, lo que a su vez refuerza sentimientos de culpa, ansiedad y bajo rendimiento. Desde este enfoque, la procrastinación académica no solo afecta el desempeño académico, sino también la auto percepción de competencia, la autoestima y el bienestar psicológico de los estudiantes, al generar un ciclo continuo de retraso, tensión y autocrítica.

Asimismo, la teoría del autocontrol desarrollada por Ellis (1977), desde su enfoque racional-emotivo, sostiene que la procrastinación surge como resultado de pensamientos irracionales y de la evitación emocional ante tareas percibidas como difíciles o desagradables. Plantea que los estudiantes que procrastinan tienden a sostener creencias autolimitantes, como la necesidad de lograr un rendimiento perfecto o el miedo intenso al fracaso, lo que los lleva a evitar la acción para reducir temporalmente la ansiedad. Sin embargo, este alivio inmediato genera un ciclo de evitación que refuerza la conducta procrastinadora. De acuerdo con esta visión, la procrastinación no solo es un problema de gestión del tiempo, sino una manifestación de baja tolerancia a la frustración y de dificultades en la autorregulación emocional.

En ese sentido, los individuos que procrastinan tienden a sobrevalorar el malestar inmediato que genera la tarea y a subestimar los beneficios a largo plazo de completarla. Así, la procrastinación académica se convierte en un mecanismo de defensa ante la ansiedad, pero con el costo de aumentar la culpa, el estrés y la percepción de ineficacia personal. Desde esta teoría, la modificación de pensamientos disfuncionales y el fortalecimiento del autocontrol cognitivo y emocional son estrategias clave para disminuir la procrastinación y promover una conducta académica más adaptativa.

Por otro lado, Ferrari (1992) amplía la comprensión de la procrastinación académica al considerarla una conducta autorregulatoria fallida, vinculada con la baja motivación intrínseca, la escasa orientación hacia metas y el déficit en habilidades de planificación. Propone que existen diferentes tipos de procrastinadores: el procrastinador evitativo, que teme el fracaso o la evaluación negativa; el procrastinador decisional, que pospone la acción por indecisión o sobreenálisis; y el procrastinador de activación, que retrasa las tareas deliberadamente buscando el estímulo de la presión del tiempo. En el ámbito académico, estos estilos se manifiestan en comportamientos como posponer el inicio de trabajos, estudiar a último momento o no cumplir con plazos establecidos.

La procrastinación académica implica una discrepancia entre la intención y la acción, en la que el estudiante desea realizar la tarea, pero no logra iniciar o mantener el esfuerzo necesario. Este desfase está influido por factores de personalidad como la impulsividad, el perfeccionismo desadaptativo y la falta de autodisciplina. Además, destaca el papel del entorno educativo, pues un clima académico poco estructurado o una evaluación percibida como excesivamente exigente pueden incrementar la tendencia a procrastinar. En consecuencia, la procrastinación académica es vista como un fenómeno multidimensional, determinado tanto

por variables internas (emocionales, cognitivas y motivacionales) como externas (contexto académico, expectativas sociales y estilo de enseñanza).

Diversos estudios han analizado la relación que existe entre las variables como el de Wahyuni y Ahmad (2024) quienes estudiaron la asociación en discentes de la escuela secundaria SMA Negeri 1 Mamuju. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, utilizando pruebas de hipótesis para determinar la asociación entre ambas variables. Los resultados un valor de $r = -0,820$; $p = 0,000$, lo que indica que, a mayor nivel de autoestima, menor tendencia a procrastinar, y viceversa. El estudio concluyó que fortalecer la autoestima estudiantil puede contribuir a reducir los comportamientos de procrastinación académica, mejorando así la gestión del tiempo, el cumplimiento de tareas y el rendimiento académico.

Samuel (2023) desarrolló un estudio orientado a determinar la relación entre la procrastinación académica, la ansiedad ante los exámenes y la autoestima como factores asociados al rendimiento académico de 1500 estudiantes de educación secundaria en la asignatura de química. La investigación siguió un diseño correlacional de enfoque cuantitativo. Se emplearon tres instrumentos estandarizados: la Tuckman Procrastination Scale (TPS) para medir la procrastinación académica, la Test Anxiety Scale (TAS) para evaluar la ansiedad ante los exámenes, y la Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES) para medir la autoestima. Los resultados evidenciaron una correlación positiva ($r = 0.730$) entre la procrastinación académica y la autoestima en los estudiantes de química, concluyendo que a mayores niveles de procrastinación se asocian mayores niveles de autoestima dentro de este grupo.

Lui (2024) en China desarrolló una investigación con el objetivo de evaluar los efectos directos e indirectos de la autoestima sobre la procrastinación académica, considerando el papel mediador de la autoeficacia general en 216 estudiantes de educación secundaria. El estudio presentó un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y alcance correlacional. Para

la recolección de datos se emplearon la Escala de Autoestima de Rosenberg, la Escala de Autoeficacia General y la Escala de Procrastinación Académica. Los resultados evidenciaron una fuerte relación negativa y estadísticamente significativa entre la autoestima y la procrastinación académica, con un coeficiente de correlación de -0.718 ($p < 0.01$). Estos hallazgos indican que niveles elevados de autoestima fortalecen la autoeficacia, lo que a su vez contribuye a reducir la procrastinación académica en los estudiantes.

Reyes (2024) tuvo como propósito en su estudio describir el grado de relación entre la procrastinación académica y la autoestima en adolescentes, además de determinar los niveles de ambas variables y las diferencias según el género. La muestra estuvo conformada por 138 estudiantes ecuatorianos de entre 13 y 15 años. Se aplicaron la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y la Escala de Autoestima de Rosenberg. Los resultados evidenciaron una relación inversa significativa entre la autoestima, la autorregulación académica y la procrastinación. En específico, se halló una correlación negativa entre autoestima y autorregulación académica ($r = -0.285$) y con la procrastinación ($r = -0.215$). Sin embargo, no se encontró relación directa entre la dimensión postergación de actividades y la autoestima, concluyéndose además que no existen diferencias significativas por género en la manifestación de la procrastinación académica.

Almurumudhe et al. (2024) realizaron en Irak una investigación con el objetivo de analizar el rol mediador de la autoestima en la relación entre la procrastinación académica y otras variables sociodemográficas en 194 estudiantes de educación secundaria. El estudio presentó un enfoque cuantitativo, con un diseño descriptivo-correlacional. Para la recolección de datos se utilizaron principalmente la Escala de Autoestima de Rosenberg, y el Cuestionario de Procrastinación Académica. Los resultados evidenciaron que la procrastinación académica mantiene una relación negativa y significativa con la autoestima ($p < 0,01$). Adicionalmente, se

determinó que la autoestima cumple un rol mediador parcial en la relación entre el capital psicológico, el compromiso académico y la procrastinación académica con el rendimiento académico. Se concluye que el fortalecimiento de la autoestima puede contribuir a la mejora del desempeño académico en los estudiantes.

En lo que respecta a antecedentes nacionales, Sandoval (2022) desarrolló una investigación con el propósito de determinar la relación entre la autoestima y la procrastinación académica en 156 estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Guillermo Auza Arce, en Tacna, durante el año 2021. El estudio se enmarcó en un diseño no experimental, de tipo descriptivo-correlacional y de corte transversal. Para la recolección de datos se aplicaron el Inventario de Autoestima de Coopersmith (versión escolar) y la Escala de Procrastinación Académica de Busko (EPA). Los resultados revelaron una correlación significativa y alta ($\rho = 0,713$) entre ambas variables, demostrando que, a mayor autoestima, mayor tendencia a la procrastinación académica en los estudiantes evaluados.

Pacori y Huisa (2025) realizaron un estudio con el objetivo de determinar la relación entre la autoestima y la procrastinación académica en 172 estudiantes de un colegio privado ubicado en Arequipa. La investigación presentó un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental de corte transversal. Se aplicaron los dos cuestionarios de Escala de Autoestima de Rosenberg y la Escala de Procrastinación académica. Los resultados evidenciaron la existencia de una relación inversa y estadísticamente significativa entre la autoestima y la procrastinación académica, obteniéndose un coeficiente Rho de Spearman de -0.302 y una significancia bilateral de 0.001 . Estos hallazgos indican que, a medida que la autoestima de los estudiantes se fortalece, los niveles de procrastinación académica tienden a disminuir, y viceversa.

Arias y Rojas (2025) desarrollaron un estudio cuyo objetivo fue determinar la correlación entre la procrastinación y la autoestima en 92 estudiantes de una institución educativa privada de Chiclayo. La investigación se enmarcó en un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, de tipo correlacional y de corte transversal. Se usaron los cuestionarios de Autoestima de Rosenberg y el de Procrastinación académica (EPA). Los resultados evidenciaron que existe una relación inversa y moderada entre la procrastinación académica y la autoestima ($Rho = -0,513$), concluyendo que niveles bajos de autoestima se asocian con una mayor tendencia a procrastinar.

Velásquez (2024) realizó un estudio cuyo propósito fue analizar la relación entre la autoestima y la procrastinación académica en escolares de Lima. La muestra estuvo conformada por 119 estudiantes, aplicándose un diseño no experimental, descriptivo y correlacional. Se emplearon el Inventario de Autoestima de Coopersmith y la Escala de Procrastinación Académica (EPA). Los resultados mostraron que no se halló relación significativa entre la autoestima y la procrastinación académica ni entre sus dimensiones respectivas.

Dett (2024) tuvo como propósito determinar la asociación entre la autoestima y la procrastinación académica en 126 estudiantes de primero y segundo grado de secundaria en Chachapoyas. Se aplicaron el Inventario de Autoestima de Coopersmith y la Escala de Procrastinación Académica, bajo un diseño correlacional, transversal y no experimental. Los resultados mostraron mediante la prueba de chi-cuadrado que no existe correlación significativa ($\chi^2 = 3.920, 0.417$) entre ambas variables, siendo que algo similar ocurre entre la autoestima con las dimensiones postergación de actividades ($\chi^2 = 4.138, p = 0.388$) y autorregulación académica ($\chi^2 = 2.840, p = 0.585$), por lo que se concluye que otros factores no explorados tienen mayor relevancia en la autoestima de los adolescentes.

1.2 Formulación del problema

Pregunta general:

¿Existe relación entre la autoestima y la procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública en Los Olivos en el año 2025?

Preguntas específicas:

¿Existe relación entre la autoestima y la dimensión de autorregulación académica de la procrastinación académica en los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública en Los Olivos en el año 2025?

¿Existe relación significativa entre la autoestima y la dimensión de postergación de actividades de la procrastinación académica en los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública en Los Olivos en el año 2025?

1.3 Objetivos

El objetivo general planteado para el estudio es:

Establecer la relación entre la autoestima y la procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública en Los Olivos en el año 2025.

Como objetivos específicos se plantean:

Establecer la relación entre la autoestima y la dimensión autorregulación académica de la procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública en Los Olivos en el año 2025.

Establecer la relación entre la autoestima y la dimensión postergación de actividades de la procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública en Los Olivos en el año 2025.

1.4 Hipótesis**Hipótesis general:**

Existe relación entre la autoestima y la procrastinación académica en los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública en Los Olivos en el 2025.

Hipótesis específicas:

Existe relación entre la autoestima y la dimensión de autorregulación académica de la procrastinación académica en los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública en Los Olivos en el año 2025.

Existe relación entre la autoestima y la dimensión de postergación de actividades de la procrastinación académica en los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública en Los Olivos en el año 2025.

Por otro lado, la presente investigación se realiza porque en el contexto educativo actual se observa que muchos estudiantes de educación secundaria presentan dificultades para cumplir oportunamente con sus responsabilidades académicas, situación que afecta su rendimiento escolar y su bienestar emocional. Una de las variables que podría estar influyendo en este problema es la autoestima, ya que la forma en que los estudiantes se perciben a sí mismos puede incidir en su motivación, seguridad personal y disposición para enfrentar las tareas escolares. Sin embargo, en colegios públicos de Lima, existen pocos estudios que analicen de manera específica la relación entre la autoestima y la procrastinación académica, lo que hace necesario desarrollar investigaciones que permitan comprender esta problemática desde una realidad local.

Desde el punto de vista teórico, el estudio se justifica porque busca explicar por qué la autoestima puede estar relacionada con la procrastinación académica en estudiantes de secundaria, aportando conocimiento actualizado sobre dos variables psicológicas relevantes en

el ámbito educativo. Diversos autores señalan que una autoestima adecuada favorece la confianza en las propias capacidades y la autorregulación del comportamiento, mientras que niveles bajos de autoestima pueden generar inseguridad, evitación de tareas y postergación académica. En este sentido, la investigación se realiza para ampliar y fortalecer el marco teórico existente, contrastando los planteamientos previos en una población específica y contribuyendo al desarrollo de la psicología educativa y del estudio del desarrollo adolescente en contextos escolares públicos.

Desde una justificación práctica, la investigación se realiza porque permitirá conocer el nivel de autoestima y los patrones de procrastinación académica presentes en los estudiantes de secundaria, información que actualmente no siempre es considerada en la toma de decisiones educativas. Los resultados servirán para orientar a docentes, tutores y orientadores escolares en la identificación de factores emocionales que influyen en el desempeño académico, facilitando el diseño de estrategias de intervención psicopedagógica. Asimismo, los hallazgos podrán ser utilizados para desarrollar programas de fortalecimiento de la autoestima, manejo del tiempo y hábitos de estudio, contribuyendo a mejorar el rendimiento escolar y a reducir conductas de postergación que afectan el aprendizaje. De esta manera, el estudio responde a una necesidad concreta del contexto educativo y aporta beneficios tanto a los estudiantes como a la comunidad educativa en general.

Desde el aspecto metodológico, el estudio se justifica porque se realiza utilizando un diseño cuantitativo, correlacional y no experimental, el cual es adecuado para analizar la relación existente entre la autoestima y la procrastinación académica sin modificar las variables en su contexto natural. Este enfoque permite obtener datos objetivos y confiables sobre la magnitud y dirección de la relación entre ambas variables en una muestra representativa de estudiantes de educación secundaria. Además, la aplicación de instrumentos validados y

ampliamente utilizados, como la Escala de Autoestima de Rosenberg y la Escala de Procrastinación Académica, garantiza la validez y confiabilidad de los resultados. De este modo, el estudio no solo responde a una necesidad teórica y práctica, sino que también contribuye al rigor científico y puede servir como referencia metodológica para futuras investigaciones en contextos educativos similares.

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

El enfoque es cuantitativo, ya que busca analizar la relación entre variables mediante la recolección y el análisis de datos numéricos obtenidos a través de instrumentos estandarizados. Este enfoque permite medir las variables de manera objetiva, garantizando la precisión y la posibilidad de establecer relaciones estadísticas entre ellas (Guerrero, 2022).

Asimismo, el nivel de investigación es correlacional, dado que el propósito central es determinar el grado de relación existente entre las variables. Este tipo de estudio no pretende establecer una relación causal directa, sino analizar si los cambios en una variable se asocian con variaciones en la otra (González et al., 2020).

La investigación es de tipo básico o pura, puesto que su finalidad principal es ampliar el conocimiento teórico sobre la interacción entre la autoestima y la procrastinación académica en el contexto educativo, sin que necesariamente se derive una aplicación práctica inmediata. En este sentido, el estudio contribuye a fortalecer los fundamentos conceptuales y empíricos en el campo de la psicología, sirviendo de base para futuras investigaciones o programas de intervención (Ramos, 2023).

El diseño de la investigación es no experimental, debido a que las variables no se manipulan deliberadamente, sino que se observan tal como se presentan en el contexto natural de los estudiantes. En este tipo de diseño, el investigador no interviene en las condiciones ni asigna tratamientos o grupos, sino que se limita a recoger información para analizar la relación existente entre las variables seleccionadas. Esto garantiza que los datos reflejen el comportamiento real de la muestra (Ramos-Galarza, 2021).

El estudio es también de corte transversal, ya que la recolección de la información se realiza en un único momento del tiempo, con el propósito de describir y analizar la relación entre las variables en ese periodo específico, sin realizar seguimiento o mediciones posteriores (Cvetkovic-Vega et al., 2021).

En cuanto a la población, esta se define como el conjunto total de individuos que poseen una o más características comunes y sobre los cuales se desea obtener información relevante para el estudio (Salazar-Salazar, 2021). En ese sentido, la población del estudio está conformada por la totalidad de los estudiantes de educación secundaria de una institución educativa pública en Los Olivos en el año 2025. Esta población incluye tanto a varones como a mujeres que cursan desde primero hasta quinto año de secundaria, siendo todos ellos parte del contexto educativo donde se desarrolló la investigación.

Por su parte, la muestra se entiende como un subconjunto representativo de la población, seleccionado con el propósito de obtener información que permita inferir conclusiones sobre el grupo total (Piedra & Manqueros, 2021). En esta investigación, la muestra está conformada por 100 estudiantes de ambos sexos pertenecientes a los distintos grados de educación secundaria del colegio en estudio.

La selección se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, el cual consiste en elegir a los participantes según la accesibilidad, disponibilidad y disposición que presenten para formar parte de la investigación. Este tipo de muestreo se justifica debido a las condiciones prácticas y logísticas del contexto educativo, así como a la necesidad de contar con estudiantes que voluntariamente acepten responder los instrumentos aplicados (Blanchar & Martínez, 2025).

Respecto a los criterios de inclusión, se consideró a los estudiantes matriculados en el año académico 2025, que cursen cualquiera de los grados de educación secundaria, y que manifiesten su asentimiento (así como la autorización de sus padres o apoderados) para participar en el estudio. Asimismo, se consideró a aquellos estudiantes que asistan regularmente a clases y se encuentren presentes el día de la aplicación de los cuestionarios. En cuanto a los criterios de exclusión, se descartará la participación de los estudiantes que presenten dificultades cognitivas o de comprensión lectora que impidan responder adecuadamente los instrumentos o que entreguen cuestionarios incompletos o inválidos para el análisis estadístico.

La técnica utilizada en el presente estudio fue la encuesta, entendida como un procedimiento sistemático de obtención de información que permite recopilar datos directamente de los participantes mediante la aplicación de cuestionarios estructurados. Este método resulta apropiado en investigaciones de enfoque cuantitativo, ya que posibilita la medición objetiva de las variables y facilita el posterior análisis estadístico. La encuesta, además, ofrece ventajas como la posibilidad de aplicar instrumentos estandarizados, garantizar la confidencialidad de las respuestas y obtener información en un periodo corto de tiempo, lo cual se ajusta al diseño no experimental y transversal del estudio (Mazhar et al., 2021).

Para la recolección de datos se emplearon dos instrumentos validados: la Escala de Autoestima de Rosenberg (RSE) y la Escala de Procrastinación Académica (EPA). Ambos instrumentos fueron seleccionados por su amplia utilización en estudios en el Perú.

La Escala de Autoestima de Rosenberg (RSE), desarrollada originalmente por Rosenberg (1965), evalúa la percepción global que una persona tiene de su propio valor personal. Está conformada por 10 ítems, de los cuales cinco se formulan de manera inversa, y se responde mediante una escala tipo Likert de cuatro opciones, que van desde muy en

desacuerdo (1) hasta muy de acuerdo (4). Las puntuaciones totales oscilan entre 10 y 40 puntos, donde valores más altos reflejan una autoestima más favorable.

En su adaptación al contexto peruano, realizada por Sánchez-Villena et al., (2022) la validez del constructo se estableció mediante el análisis de la correlación ítem-factor, con coeficientes que varían entre .33 y .72, indicando una discriminación de buena a muy buena. El análisis factorial confirmatorio del modelo unidimensional mostró índices de ajuste adecuados para la validez del modelo. Los índices de ajuste absoluto fueron: $X^2/df = 7.90$, GFI = .88, RMSEA = .121 y SRMR = .066. Los índices de ajuste comparativo fueron CFI = .86 y TLI = .82, mientras que el ajuste parsimonioso obtuvo un AIC de 316.33. Estos resultados sugieren que el modelo unidimensional es adecuado, aunque algunos índices de ajuste podrían mejorarse. En términos de fiabilidad, el coeficiente Omega para la EAR fue de .85, lo que indica una fiabilidad aceptable para la escala en esta adaptación.

Por su parte, la Escala de Procrastinación Académica (EPA), elaborada por Busko (1998), tiene como objetivo medir la tendencia de los estudiantes a posponer o retrasar tareas académicas. Está compuesta por 12 ítems que se agrupan en dos dimensiones: autorregulación académica y postergación de actividades, siendo los ítems de la segunda dimensión formulados de manera inversa. Las respuestas se consignan en una escala Likert de cinco puntos, con opciones que van desde nunca (1) hasta siempre (5). Los puntajes totales permiten clasificar el nivel de procrastinación en tres rangos: bajo (12–24 puntos), medio (25–35 puntos) y alto (36–60 puntos).

En el contexto peruano, la escala fue adaptada y validada por Trelles (2022) en un estudio con adolescentes en Lima. La validez de contenido fue determinada mediante el coeficiente V de Aiken, cuyos resultados evidenciaron una adecuada valoración de los ítems

por parte de jueces expertos, confirmando la pertinencia y claridad de los enunciados. Asimismo, el análisis de las dimensiones reportó valores de media entre 1.22 y 3.37, con desviaciones estándar dentro del rango esperado (0.56 a 1.36) y una comunalidad superior a 0.40 en todos los ítems, lo que refleja una buena representatividad de los factores. Por otro lado, la confiabilidad fue estimada mediante Alfa de Cronbach, los cuales alcanzaron valores considerados respetables y aceptables para ambas dimensiones (autorregulación académica: $\alpha = 0.760$, postergación de actividades: $\alpha = 0.710$) lo que evidencia una consistencia interna sólida.

Por otro lado, el proceso de recolección y análisis de datos se desarrolló siguiendo una secuencia organizada de etapas que garantizaron la validez y el rigor metodológico del estudio. En primer lugar, se estableció contacto con la dirección del colegio público seleccionado, a fin de presentar formalmente los objetivos, la finalidad y la metodología de la investigación. Tras la aprobación institucional, se solicitó la colaboración del personal docente para facilitar la coordinación con los estudiantes y sus respectivos padres o apoderados.

Posteriormente, se procedió a obtener el consentimiento informado de los padres y/o apoderados mediante la difusión, a través de los grupos de WhatsApp oficiales del colegio, de un enlace de GoogleForms donde se hallará el consentimiento informado y solo aquellos padres que acepten que sus hijos participen se les pedirá su nombre y documento de identidad. En dicho mensaje se detalla la naturaleza voluntaria de la participación, la confidencialidad de los datos y la garantía de anonimato de los estudiantes.

La aplicación de los instrumentos se realizó de manera presencial dentro de las instalaciones del colegio, en horario coordinado con la institución educativa. Se explicó a los estudiantes las instrucciones de llenado, enfatizando que no existían respuestas correctas o incorrectas y que su participación sería confidencial. La recolección de datos se efectuó en un solo momento, cumpliendo así con el diseño de corte transversal del estudio.

Una vez completadas las encuestas, las respuestas fueron registradas y organizadas en una hoja de cálculo de Microsoft Excel, verificando la correcta codificación de los ítems y la ausencia de errores o datos faltantes. Posteriormente, la base de datos fue exportada al programa estadístico SPSS versión 25, donde se llevó a cabo el procesamiento y análisis de la información.

Como parte del análisis preliminar, se aplicó la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov (K-S) con el propósito de determinar la distribución de los datos de las variables autoestima y procrastinación académica. Los resultados mostraron que la variable procrastinación académica presentó una distribución normal, mientras que la variable autoestima no cumplió con el supuesto de normalidad. Debido a ello, se empleó el coeficiente de correlación de Spearman, al ser el estadístico más adecuado para analizar la relación entre variables cuando al menos una de ellas presenta una distribución no normal.

Finalmente, la presente investigación se desarrollará respetando los principios éticos establecidos tanto en el artículo 22 del Código de Ética del Colegio de Psicólogos del Perú (2024) como en el artículo 5 del Código de Ética del Investigador Científico de la Universidad Privada del Norte (2024), los cuales promueven la protección de la dignidad humana, el resguardo de la información personal y la responsabilidad profesional en el manejo de los datos. De acuerdo con dichas normativas, se garantizará que todos los procedimientos cumplan con los criterios de confidencialidad, respeto, transparencia y consentimiento informado.

Antes de la aplicación de los instrumentos, se solicitará el consentimiento informado tanto a los estudiantes como a sus padres o apoderados, en el que se detallará el propósito del estudio, la naturaleza voluntaria de la participación y el derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencia alguna. Este proceso busca asegurar la autonomía y el pleno

entendimiento de los participantes, especialmente considerando que se trata de una población escolar menor de edad.

Durante la recolección y el tratamiento de los datos, se preservará la confidencialidad y el anonimato de las respuestas, empleándose los resultados únicamente con fines académicos y de investigación. Asimismo, se adoptarán medidas de seguridad y resguardo de la información, evitando cualquier divulgación no autorizada o uso indebido de los datos. En coherencia con los principios éticos mencionados, el estudio procurará en todo momento respetar los derechos, la integridad y el bienestar de los participantes, garantizando que el proceso investigativo se realice bajo estándares de responsabilidad científica y respeto humano.

CAPÍTULO III: RESULTADOS

Tabla 1
Prueba de normalidad

	Estadístico	gl	Sig.
Autoestima	,150	100	,000
Autorregulación académica	,084	100	,082
Postergación de actividades	,161	100	,000
Procrastinación académica	,087	100	,061

En la tabla 1 se observa la prueba de normalidad aplicada a cada una de las variables del estudio y sus dimensiones. En este caso, las variables autoestima y postergación de actividades muestran valores de p iguales a ,000, lo que quiere decir que no cumplen con la normalidad. En cambio, las variables autorregulación académica ($p = ,082$) y procrastinación académica ($p = ,061$) presentan valores mayores a ,05, por lo que si son datos normales. Como no todas las variables cumplen con el supuesto de normalidad, se usó el coeficiente de correlación de Spearman.

Tabla 2
Correlación entre autoestima y procrastinación académica

		Procrastinación académica	
Rho de Spearman	Autoestima	Coefficiente de correlación	-,410**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	100

En la tabla 2 se encontró que la correlación entre las variables de estudio fue de $-0,410$, con un nivel de significancia de $p = ,000$. Esto indicó que la relación fue negativa y significativa, lo que implica que, a medida que la autoestima aumenta, los niveles de procrastinación académica tendieron a disminuir. Además, el resultado fue estadísticamente significativo al nivel de 0,01, por lo que la relación observada no se debió al azar.

Tabla 3
Correlación entre autoestima y autorregulación académica

		Autorregulación académica	
Rho de Spearman	Autoestima	Coefficiente de correlación	-,387**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	100

En la tabla 3, los resultados mostraron una correlación de $-0,387$, con un nivel de significancia de $p = ,000$. Esto indicó que la relación fue negativa y significativa, es decir, cuando la autoestima se incrementa, la autorregulación académica tiende a disminuir.

Tabla 4
Correlación entre autoestima y postergación de actividades

		Postergación de actividades	
Rho de Spearman	Autoestima	Coefficiente de correlación	-,206**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	100

En la tabla 4 se obtuvo una correlación con un valor de $-0,206$, con un nivel de significancia de $p = ,000$. Esto señaló una relación negativa y significativa, aunque de menor intensidad. En otras palabras, los estudiantes con mayor autoestima mostraron una tendencia a menores índices de postergación de sus actividades.

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo general del presente estudio fue establecer la relación entre la autoestima y la procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública del distrito de Los Olivos, en el año 2025. Los resultados mostraron una correlación negativa y estadísticamente significativa entre ambas variables, con un coeficiente de correlación de $r = -0,410$ y un nivel de significancia de $p = ,000$, lo que indica que, a medida que aumenta la autoestima, los niveles de procrastinación académica tienden a disminuir.

Estos resultados concuerdan con diversos antecedentes tanto internacionales como nacionales. En primer lugar, presentan similitud con el estudio de Wahyuni y Ahmad (2024), quienes hallaron una relación negativa fuerte entre autoestima y procrastinación académica ($r = -0,820$; $p = 0,000$), evidenciando que los estudiantes con mayor autoestima muestran menor tendencia a postergar sus tareas. Asimismo, los resultados se alinean con la investigación de Lui (2024), desarrollada en China, donde se obtuvo una correlación negativa de $r = -0,718$ ($p < 0,01$), señalando que una autoestima elevada contribuye a reducir la procrastinación académica, especialmente cuando se ve reforzada por la autoeficacia.

En el contexto nacional, los hallazgos del presente estudio también son consistentes con los de Arias y Rojas (2025), quienes encontraron una relación inversa moderada ($Rho = -0,513$) en estudiantes de una institución privada de Chiclayo, así como con Pacori y Huisa (2025), que reportaron una correlación negativa significativa ($Rho = -0,302$; $p = 0,001$) en escolares de Arequipa. Del mismo modo, existe concordancia parcial con Reyes (2024), quien identificó una relación negativa entre la autoestima y la procrastinación académica ($r = -0,215$), aunque con una magnitud menor a la encontrada en el presente estudio.

Desde el sustento teórico, los resultados se explican a partir de lo planteado por Rosenberg (1965), quien define la autoestima como una evaluación global que el individuo

realiza sobre sí mismo, vinculada a sentimientos de valía personal y satisfacción. Según esta perspectiva, los estudiantes con una autoestima adecuada tienden a percibirse como capaces y valiosos, lo que favorece una mayor responsabilidad académica y una mejor disposición para afrontar las exigencias escolares. En este sentido, una autoestima elevada actúa como un factor protector frente a conductas procrastinadoras, ya que fortalece la autoconfianza, la motivación y la capacidad de autorregulación, reduciendo la postergación de tareas académicas.

No obstante, los resultados del presente estudio no concuerdan con algunos antecedentes que reportan ausencia de relación o una relación directa entre las variables. Entre ellos se encuentra el estudio de Samuel (2023), quien halló una correlación positiva entre procrastinación académica y autoestima ($r = 0,730$), lo que implica que mayores niveles de procrastinación se asociaron con mayor autoestima. Esta diferencia podría explicarse por el contexto específico de la muestra, ya que el estudio se centró en estudiantes de secundaria en la asignatura de química, donde algunos alumnos podrían mantener una autoestima académica elevada pese a procrastinar, posiblemente debido a un buen rendimiento previo o a una percepción de competencia en dicha materia.

Asimismo, los resultados difieren de los hallazgos de Sandoval (2022), quien encontró una correlación positiva y alta ($Rho = 0,713$) entre autoestima y procrastinación académica en estudiantes de Tacna. Esta discrepancia podría deberse al uso de instrumentos distintos, como el Inventario de Autoestima de Coopersmith, que evalúa dimensiones específicas de la autoestima, así como a diferencias contextuales y temporales entre las muestras. De igual forma, no hay coincidencia con los estudios de Velásquez (2024) y Dett (2024), quienes no hallaron una relación significativa entre ambas variables. Estas diferencias se deben al tamaño muestral en los estudios, al nivel educativo evaluado (primeros grados de secundaria) y al tipo de

estadísticos empleados (chi cuadrado y pearson), factores que pueden influir en la detección de relaciones significativas.

El primer objetivo específico del presente estudio fue determinar la relación entre la autoestima y la dimensión autorregulación académica de la procrastinación académica en estudiantes de secundaria de un colegio público de Lima en el año 2025. Los resultados obtenidos mostraron una correlación negativa y significativa entre ambas variables ($r = -0,387$; $p = ,000$), lo que indica que, cuando la autoestima se incrementa, la puntuación en la dimensión autorregulación académica tiende a disminuir. Este resultado fue estadísticamente significativo, por lo que la relación observada no se debe al azar.

Estos hallazgos concuerdan con lo reportado por Reyes (2024), quien encontró una relación inversa y significativa entre la autoestima y la autorregulación académica ($r = -0,285$) en adolescentes. En ambos estudios se evidencia que la autoestima se relaciona de manera negativa con esta dimensión de la procrastinación académica, lo cual sugiere que los estudiantes que presentan una mejor valoración de sí mismos tienden a mostrar menores dificultades asociadas a la autorregulación en el ámbito académico, reflejadas en puntajes más bajos dentro de esta dimensión.

Sin embargo, los resultados del presente estudio no concuerdan con los hallazgos de Dett (2024), quien no encontró una relación significativa entre la autoestima y la dimensión autorregulación académica ($p = 0.585$). De manera similar, Velásquez (2024) reportó que no existe una relación significativa entre la autoestima y la procrastinación académica ni entre sus dimensiones, incluida la autorregulación académica. Estas diferencias se explican por el tipo de análisis estadístico empleado, ya que Dett utilizó la prueba de chi-cuadrado, mientras que en el presente estudio se aplicó Rho de Spearman, lo que puede influir en la detección de relaciones entre variables. Asimismo, las características de la muestra, como el grado escolar, el contexto

educativo y las particularidades socioculturales de los estudiantes, podrían haber influido en los resultados, generando discrepancias respecto a la relación entre la autoestima y la autorregulación académica.

El segundo objetivo específico del presente estudio fue establecer la relación entre la autoestima y la dimensión postergación de actividades de la procrastinación académica en estudiantes de secundaria de un colegio público de Lima en el año 2025. Los resultados mostraron una correlación negativa y significativa de baja intensidad ($r = -0,206$; $p = ,000$), lo que indica que los estudiantes con mayor autoestima tienden a presentar menores niveles de postergación de sus actividades académicas. Si bien la relación es débil, el nivel de significancia confirma que no se debe al azar.

Al contrastar estos resultados con los antecedentes, se observa que no concuerdan con lo reportado por Reyes (2024), quien no encontró una relación significativa entre la autoestima y la dimensión postergación de actividades. Esta diferencia se explica por las características de la muestra, ya que su estudio se realizó con adolescentes de un contexto educativo distinto al del presente estudio, lo que podría influir en la forma en que los estudiantes perciben su autoestima y gestionan la postergación de tareas. Asimismo, las diferencias en el tamaño muestral y en las condiciones académicas podrían haber atenuado la relación entre ambas variables en su investigación.

De igual manera, los resultados difieren de los hallazgos de Dett (2024), quien reportó que no existe una correlación significativa entre la autoestima y la dimensión postergación de actividades. Esta discrepancia podría atribuirse al uso de la prueba de chi-cuadrado, la cual analiza asociaciones entre variables categóricas, mientras que en el presente estudio se empleó un análisis correlacional, más sensible para identificar relaciones entre variables cuantitativas. Además, el estudio de Dett se centró solo en estudiantes de primero y segundo grado de

secundaria, quienes podrían presentar un nivel distinto de madurez académica en comparación con los participantes del presente estudio.

Asimismo, los resultados no concuerdan con lo encontrado por Velásquez (2024), quien no halló relación significativa entre la autoestima y las dimensiones de la procrastinación académica, incluida la postergación de actividades. Esta diferencia podría explicarse por el instrumento utilizado para medir la autoestima, lo cual puede influir en la forma en que se manifiesta la postergación de actividades en los estudiantes.

Por otro lado, como limitaciones del presente estudio, se debe considerar que la muestra estuvo conformada únicamente por estudiantes de una institución educativa pública, lo cual limita la generalización de los resultados a otras realidades educativas, como instituciones privadas o contextos rurales y urbanos con características socioeconómicas distintas. En ese sentido, los hallazgos deben interpretarse con cautela y circunscribirse al contexto específico en el que se desarrolló la investigación.

Asimismo, el diseño no experimental y de tipo transversal impide establecer relaciones de causalidad entre la autoestima y la procrastinación académica, ya que los datos fueron recogidos en un solo momento. Por ello, no es posible determinar si una baja autoestima provoca mayores niveles de procrastinación o si la postergación constante de tareas influye negativamente en la percepción que el estudiante tiene de sí mismo.

Además, el uso de instrumentos de autoinforme constituye otra limitación, debido a que las respuestas dependen de la percepción, sinceridad y nivel de autoconciencia de los estudiantes. Esto podría generar sesgos como la deseabilidad social, la subestimación de conductas procrastinadoras o respuestas influenciadas por el estado emocional del momento en que se aplicaron los cuestionarios.

Finalmente, el estudio no consideró otras variables personales, familiares o escolares, tales como la motivación académica, el clima familiar, el apoyo docente, la carga académica o el nivel de exigencia institucional, las cuales podrían intervenir en la relación entre la autoestima y la procrastinación académica. La ausencia de estos factores limita una comprensión más integral del fenómeno estudiado.

En cuanto a las implicancias teóricas, los resultados del estudio aportan evidencia empírica que respalda y amplía los modelos psicológicos que explican la relación entre la autoestima y el comportamiento académico. En concordancia con Rosenberg (1965), se confirma que la valoración que el estudiante realiza de sí mismo influye en la manera en que enfrenta las demandas académicas, afectando su seguridad personal, su confianza y su disposición para iniciar y culminar tareas escolares.

Asimismo, los hallazgos se alinean con el enfoque funcionalista propuesto por James (1890), al evidenciar que cuando existe una mayor coherencia entre las capacidades percibidas del estudiante y las metas académicas que se propone, se reduce la tendencia a postergar actividades. Esto refuerza la idea de que la procrastinación no solo responde a factores externos, sino también a procesos internos vinculados a la autovaloración.

De igual modo, los resultados se relacionan con la perspectiva humanista de Rogers (1959), al resaltar que una autoestima positiva y relativamente estable favorece un funcionamiento académico más adaptativo, caracterizado por una mayor responsabilidad, compromiso y autonomía frente a las tareas escolares.

En relación con la procrastinación académica, los hallazgos respaldan la conceptualización de Busko (1998), al evidenciar que la dificultad en la autorregulación académica se manifiesta en la postergación recurrente de actividades, especialmente cuando el estudiante presenta una percepción negativa de sus propias capacidades. En conjunto, estos

resultados contribuyen a fortalecer el marco teórico existente y refuerzan la relevancia de la autoestima como variable psicológica clave en el ámbito educativo.

Respecto a las implicancias prácticas, los resultados del estudio sugieren la necesidad de que las instituciones educativas implementen programas de fortalecimiento de la autoestima desde etapas tempranas, con el objetivo de prevenir conductas asociadas a la procrastinación académica. Dichos programas pueden incluir talleres de autoconocimiento, manejo emocional y fortalecimiento de la confianza personal, adaptados a la realidad de los estudiantes.

Asimismo, se resalta la importancia de desarrollar estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de habilidades de autorregulación, planificación, organización del tiempo y establecimiento de metas académicas realistas. Estas acciones pueden ser promovidas tanto por los docentes como por los departamentos de orientación y tutoría escolar, favoreciendo un acompañamiento más cercano al estudiante.

Finalmente, los hallazgos del estudio pueden servir como base para el diseño de intervenciones psicoeducativas dirigidas a estudiantes con mayores niveles de procrastinación, así como para futuras investigaciones que incorporen otras variables psicológicas y contextuales. De este modo, se contribuiría a una comprensión más amplia del fenómeno y a la formulación de estrategias integrales que mejoren el desempeño académico y el bienestar estudiantil.

A continuación, se detallan las conclusiones del estudio:

Respecto al objetivo general, se concluye que existe una relación negativa y significativa entre las variables de investigación en los estudiantes de secundaria de la institución educativa elegida; por consiguiente, se evidencia que, a mayor nivel de autoestima, menores son los niveles de procrastinación académica, confirmándose que la relación entre ambas variables no responde a factores aleatorios.

Asimismo, en relación con el primer objetivo específico, se determina que existe una relación negativa significativa entre la autoestima y la dimensión autorregulación académica de la procrastinación académica. Este resultado evidencia que, cuando la autoestima aumenta, la autorregulación académica tiende a disminuir en los estudiantes evaluados.

Finalmente, en cuanto al segundo objetivo específico, se concluye que existe una relación negativa significativa, aunque de baja intensidad, entre la autoestima y la dimensión postergación de actividades de la procrastinación académica. Esto indica que los estudiantes con mayor autoestima presentan una menor tendencia a postergar sus actividades académicas.

REFERENCIAS

- Alabdulaziz, H. (2025). More than a Feeling: Self-Esteem as a Predictor of Life Satisfaction in Adolescents: A Cross-Sectional Analysis in Saudi Arabia. *Children*, 12(8), 1046. <https://doi.org/10.3390/children12081046>
- Almurumudhe, L., Mahdad, A., Johni A., Yousefi, Z. (2024). The Mediating Role of Self-Esteem in the Relationship between Psychological Capital, Academic Engagement, and Academic Procrastination with Academic Performance among Students in Al-Diwaniyah, Iraq. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(3), 1-9. <http://dx.doi.org/10.61838/kman.ijes.7.3.1>
- Arias, Y., & Rojas, L. (2025). *Procrastinación académica y autoestima en escolares de un colegio privado en Chiclayo 2024*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Tecnológica del Perú] <https://hdl.handle.net/20.500.12867/11278>
- Blanchar, T., & Martínez, N. E. (2025). ¿Entrevista o encuesta? Una diferencia necesaria. *Revista latina de comunicación social*, 1(83). <https://doi.org/10.4185/RLCS-2025-2339>
- Busko, D. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: a structural equation model* [Tesis de Maestría, University of Guelph]. <https://hdl.handle.net/10214/20169>
- Callasaca, M., Zegarra-Berrosipi, M., & Sotelo-Yauri, B. (2025). La autoestima y funcionalidad familiar en estudiantes peruanos: una revisión narrativa. *CIENCIAS PEDAGÓGICAS*, 18(1), 174–186. <https://www.cienciaspedagogicas.rimed.cu/index.php/ICCP/article/view/578>

- Casillas, J., & Holgado, A. (2025). *Relación entre estilos de crianza y autoestima en adolescentes de una institución educativa de Jacobo Hunter–Arequipa*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Tecnológica del Perú] <https://hdl.handle.net/20.500.12867/11852>
- Cazorla, R. (2024). *Estilos parentales y autoestima en adolescentes de una institución educativa del distrito de San Miguel de Lima Metropolitana*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Federico Villarreal] <https://hdl.handle.net/20.500.13084/9282>
- Colegio de Psicólogos del Perú (2024). *Código de ética y deontología del Psicólogo Peruano*. CPSP. https://www.cpsp.pe/images/documentos/marco_legal/CPsP_CDN_codigo_de_etica_y_deontologia.pdf
- Cruz-Morales, E., & Zambrano, A. (2024). Relaciones intrafamiliares y autoestima en adolescentes de una unidad educativa del Canton Pelileo–Tungurahua-Ecuador. *PSICOLOGÍA UNEMI*, 8(14), 42-51. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol8iss14.2024pp42-51p>
- Cutipa-Flores, T., Fabian-Osorio, L., Navarro-Cárdenas, M., & Abanto-Ramírez, C. (2025). Academic engagement and academic self-efficacy as predictors of academic procrastination in Peruvian adolescents. *Frontiers in Education (Vol. 10, p. 1533810)*. Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1533810>
- Cvetkovic-Vega, A., Maguiña, J., Soto, A., Lama-Valdivia, J., & López, L. (2021). Estudios transversales. *Revista de la facultad de medicina humana*, 21(1), 179-185. <http://dx.doi.org/10.25176/rfmh.v21i1.3069>

- Dett, S. (2024) *Autoestima y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa, Chachapoyas- 2023*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas]
<https://hdl.handle.net/20.500.14077/3793>
- Ellis, A. (1977). Rational-emotive therapy: Research data that supports the clinical and personality hypotheses of RET and other modes of cognitive-behavior therapy. *The Counseling Psychologist*, 7(1), 2–42. <https://doi.org/10.1177/001100007700700102>
- Ferrari, J. (1992). Procrastination in the workplace: Attributions for failure among individuals with similar behavioral tendencies. *Personality and Individual Differences*, 13(3), 315–319. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(92\)90108-2](https://doi.org/10.1016/0191-8869(92)90108-2)
- González, J., Gallardo, M., & Chávez, M. (2020). Formulación de los objetivos específicos desde el alcance correlacional en trabajos de investigación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 4(2), 237-247. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.73
- Guerrero, V. (2022). Enfoque cuantitativo: taxonomía desde el nivel de profundidad de la búsqueda del conocimiento. *Llalliq*, 2(1), 13–27. <https://doi.org/10.32911/llalliq.2022.v2.n1.936>
- James, W. (1890). *Los principios de la psicología*. Henry Holt and Company. <http://dx.doi.org/10.1037/11059-000>
- Khurshid, K., Mushtaq, R. & Rauf, U. (2025) Cognitive behavior therapy for academic burnout, procrastination, self-handicapping behavior, and test anxiety among adolescents: a randomized control trial. *BMC Psychol* 13 (94). <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02371-2>

- León-García, D. (2024). La autoestima en los adolescentes de centros educativos: revisión teórica. *Aula Virtual*, 5(12). <https://doi.org/10.5281/zenodo.11169222>
- Liu, J. (2024). Academic Procrastination of High School Students as a Product of Low Self-Esteem: A Mediation Role of General Self-Efficacy. *Communications in Humanities Research*, 1(40). <https://doi.org/10.54254/2753-7064/40/20242289>
- Martínez, J. (2024). La procrastinación académica. RIEE| *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 24(1), 51-57. <https://doi.org/10.37354/riee.2024.240>
- Mazhar, S. A., Anjum, R., Anwar, A. I., & Khan, A. A. (2021). Methods of data collection: A fundamental tool of research. *Journal of Integrated Community Health*, 10(1), 6-10. <https://doi.org/10.24321/2319.9113.202101>
- Muñoz-Vargas, N., Fernández, C., Huaman-Claudio, G. (2025). Adicción a redes sociales y procrastinación académica en estudiantes de educación secundaria. *Health Care & Global Health*. 9(1):15-23. <https://doi.org/10.22258/hgh.2025.91.191>
- Pacori, J. & Huisa, Y. (2025). *Autoestima y procrastinación académica en estudiantes del “Colegio Freud-Grupo Bryce”, Arequipa - 2025*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Privada San Carlos] <https://repositorio.upsc.edu.pe/handle/UPSC/1731>
- Pavani, N., Anjani, K., Sultana, S., Akshitha, K., Sindhusha, B., Srilekha, B. (2025) Impact of Procrastination on Scholastic Performance in Undergraduate Dental Students – A Cross-sectional Study. *Journal of Indian Association of Public Health Dentistry* 23(2): 176-181. https://doi.org/10.4103/jiaphd.jiaphd_86_24

- Piedra, J., & Manqueros, J. (2021). El muestreo y su relación con el diseño metodológico de la investigación. *Manual de temas nodales de la investigación cuantitativa. Un abordaje didáctico*, 1(82). <http://200.23.125.59/PDF/Libros/Nodales.pdf#page=82>
- Ramos, C. E. (2023). La investigación básica como propuesta de línea de investigación en psicología. *Revista de Investigación psicológica*, (30), 151-161. <https://doi.org/10.53287/wrtc9638pi23r>
- Ramos-Galarza, C. (2021). Diseños de investigación experimental. *CienciAmérica*, 10(1), 1-7. <https://doi.org/10.33210/ca.v10i1.356>
- Reyes, P. (2024) Procrastinación académica y autoestima en adolescentes. *Revista Digital Juventud y Ciencia Solidaria*, 6(44). <https://catedraunescoinclusion.org/wp-content/uploads/2024/06/revistaJuventud16ed.pdf#page=45>
- Ríos, R., Montenegro, D., Saavedra, F., & Vega, C. (2022). Inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes del nivel secundario de Tarapoto, Perú–2021. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 15(2), 33-42. <https://doi.org/10.17162/rccs.v2i15.1891>
- Rogers, C. (1959). *A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships: As Developed in the Client-Centered Framework*. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A Study of a Science. Formulations of the Person and the Social Context* (Vol. 3, pp. 184-256). McGraw Hill.
- Romero, M. (2024). Relación entre procrastinación académica y rendimiento académico: una revisión sistemática, periodo 2020-2024. *Hacedor-AIAPÆC*, 8(2), 228-245. <https://doi.org/10.26495/0hyz4d41>

- Romero-Méndez, C., & Romero-Méndez, D. (2024). Procrastinación académica, adicción a redes sociales y funciones ejecutivas: Un estudio de autorreporte en adolescentes. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (38), 110-127. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi38.3126>
- Rosenberg, M. (1965). *Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t01038-000>
- Salazar-Salazar, C. (2021). *Población, muestra y muestreo*. Repositorio SUWA. <https://repositorio.usam.ac.cr/xmlui/handle/11506/localhost/xmlui/handle/11506/2634>
- Samuel, N. (2023). Academic Procrastination, Test Anxiety And Self-Esteem As Correlates Of Secondary School Students academic Achievement In Chemistry In Anambra State, Nigeria. *UNIZIK Journal of STM Education*, 6(1): 109-118. <https://journals.unizik.edu.ng/jstme/article/view/2841>
- Sánchez-Villena, A. R., de La Fuente-Figuerola, V., & Ventura-León, J. (2021). Modelos factoriales de la Escala de Autoestima de Rosenberg en adolescentes peruanos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 26(1), 47-55. <https://doi.org/10.5944/rppc.26631>
- Sandoval, A. (2022) *Autoestima y procrastinación académica en estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa Guillermo Auza Arce, Tacna 2021*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Privada de Tacna] <http://hdl.handle.net/20.500.12969/2207>
- Touloupis, T., Campbell, M. (2024) The role of academic context-related factors and problematic social media use in academic procrastination: A cross-sectional study of

- students in elementary, secondary, and tertiary education. *Soc Psychol Educ* 27, 175–214. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09817-8>
- Trelles, U. (2022). *Propiedades psicométricas de la escala de procrastinación académica (EPA) en adolescentes de una institución educativa de La Molina, 2021*. [Tesis de Licenciatura, Universidad César Vallejo] <https://hdl.handle.net/20.500.12692/91915>
- Valladares, M., Cómina-Tamayo, M., García, Ó., Aguilar-Manay, L., Vásquez, J., Valladares-Garrido, A., Vera-Ponce, V. & Pereira-Victorio, C. (2025). *Association Between Resilience and Self-Esteem in Adolescents from Peruvian Schools*. Research Square. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-7475199/v1>.
- Varela-Gordón, V., & Jaramillo-Zambrano, A. (2024). Relación entre habilidades sociales y autoestima en adolescentes del cantón Baños, Ecuador. *CienciAmérica*, 13(1), 11-23. <https://doi.org/10.33210/ca.v13i1.426>
- Velásquez, M. R. (2024). *Autoestima y procrastinación académica en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Autónoma del Perú] <https://hdl.handle.net/20.500.13067/2982>
- Wahyuni, R., & Ahmad, A. (2024). The Relationship Between Self Esteem and Academic Procrastination in High School Students. *Pinisi Journal of Art, Humanity, and Social Studies*, 4(5), 144-152. <https://journal.unm.ac.id/index.php/PJAHSS/article/view/4147>

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia

Formulación del problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Método
<p>Pregunta general: ¿Existe relación entre la autoestima y la procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública en Los Olivos en el año 2025?</p> <p>Preguntas específicas: ¿Existe relación entre la autoestima y la dimensión de autorregulación académica de la procrastinación académica en los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública en Los Olivos en el año 2025? ¿Existe relación significativa entre la autoestima y la dimensión de postergación de actividades de la procrastinación académica en los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública en Los Olivos en el año 2025?</p>	<p>Objetivo general: Establecer la relación entre la autoestima y la procrastinación académica en estudiantes de secundaria de un colegio público de Lima en el año 2025.</p> <p>Objetivos específicos: Determinar la relación entre la autoestima y la dimensión autorregulación académica de la procrastinación académica en estudiantes de secundaria de un colegio público de Lima en el año 2025. Establecer la relación entre la autoestima y la dimensión postergación de actividades de la procrastinación académica en estudiantes de secundaria de un colegio público de Lima en el año 2025.</p>	<p>Hipótesis general: Existe relación entre la autoestima y la procrastinación académica en los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública en Los Olivos en el año 2025.</p> <p>Hipótesis específicas: Existe relación entre la autoestima y la dimensión de autorregulación académica de la procrastinación académica en los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública en Los Olivos en el año 2025. Existe relación entre la autoestima y la dimensión de postergación de actividades de la procrastinación académica en los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública en Los Olivos en el año 2025.</p>	<p>Variable 1: Autoestima Instrumento: Escala de Autoestima de Rosenberg (RSE). Autor: Rosenberg (1965). Dimensión: Unidimensional.</p> <p>Variable 2: Procrastinación académica Instrumento: Escala de Procrastinación Académica (EPA). Autor: Busko (1998) Dimensiones: • Autorregulación académica. • Postergación de actividades.</p>	<p>Enfoque: Cuantitativo. Tipo: Investigación básica o pura. Nivel: Correlacional. Diseño: No experimental, de corte transversal. Población: Estudiantes de educación secundaria de una institución educativa pública de Los Olivos (2025). Muestra: 100 estudiantes de ambos sexos, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Técnica: Encuesta. Procedimiento: Coordinación con la institución educativa; obtención de consentimiento informado de padres, aplicación presencial de los instrumentos; registro en Excel; análisis en SPSS v.25. Análisis de datos: Prueba de normalidad Kolmogórov-Smirnov; coeficiente de correlación Rho de Spearman; nivel de significancia $p < 0.05$.</p>

Anexo 2. Matriz de operacionalización de variables

Variables Dimensiones	Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores	Valor final	Tipo de variable
Variable Autoestima	1: persona sobre su propio valor, la cual refleja el grado en que se siente valiosa y digna de respeto (Rosenberg, 1965).	Puntaje total obtenido en la Escala de Autoestima de Rosenberg (RSE), compuesta por 10 ítems con formato Likert de cuatro opciones de respuesta.	Valoración personal, autoconcepto positivo, aceptación de sí mismo.	Puntaje total entre 10 y 40; a mayor puntaje, mayor nivel de autoestima.	Ordinal
Variable Procrastinación académica	2: manera voluntaria de retrasar el inicio o culminación de tareas académicas, a pesar de conocer las consecuencias negativas de dicha conducta (Busko, 1998).	Puntaje total obtenido en la Escala de Procrastinación Académica (EPA), conformada por 12 ítems con escala Likert de cinco alternativas.	Autorregulación académica, postergación de actividades.	Puntaje total entre 12 y 60; niveles: bajo de (12–24), medio (25–35) y alto (36–60).	Ordinal
Dimensión 1 V2: Autorregulación académica	Se refiere a la capacidad del estudiante para planificar, organizar y controlar su conducta de estudio, orientándola al cumplimiento oportuno de sus responsabilidades. (Busko, 1998).	Puntaje obtenido en los ítems correspondientes a la dimensión autorregulación académica de la EPA. (2,3,4,5,6,7,10,11,12)	Organización del tiempo, control del estudio, cumplimiento de tareas.	Puntaje directo por dimensión; mayores puntajes indican menor autorregulación académica.	Ordinal
Dimensión 2 V2: Postergación de actividades	Equivale a la conducta de aplazar deliberadamente tareas académicas, sustituyéndolas por actividades menos relevantes o evitándolas hasta el último momento (Busko, 1998).	Puntaje obtenido en los ítems inversos correspondientes a la dimensión postergación de actividades de la EPA. (1,8,9)	Retraso de tareas, evitación académica, aplazamiento de obligaciones.	Puntaje directo por dimensión; mayores puntajes indican mayor tendencia a postergar actividades.	Ordinal

Anexo 3. Instrumentos

Escala de Autoestima de Rosenberg (RSE)

Por favor, lee las frases que figuran a continuación y señala el nivel de acuerdo o desacuerdo que tienes con cada una de ellas, marcando con un aspa la alternativa elegida.

		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	Me siento una persona tan valiosa como las otras	1	2	3	4
2	Generalmente me inclino a pensar que soy un fracaso	1	2	3	4
3	Creo que tengo algunas cualidades buenas	1	2	3	4
4	Soy capaz de hacer las cosas tan bien como los demás	1	2	3	4
5	Creo que no tengo mucho de lo que estar orgulloso	1	2	3	4
6	Tengo una actitud positiva hacia mí mismo	1	2	3	4
7	En general me siento satisfecho conmigo mismo	1	2	3	4
8	Me gustaría tener más respeto por mí mismo	1	2	3	4
9	Realmente me siento inútil en algunas ocasiones	1	2	3	4
10	A veces pienso que no sirvo para nada	1	2	3	4

Escala de Procrastinación Académica (EPA)

INSTRUCCIONES: A continuación, se presenta una serie de enunciados sobre su forma de estudiar, lea atentamente cada uno de ellos y responda (en la hoja de respuestas) con total sinceridad en la columna a la que pertenece su respuesta, tomando en cuenta el siguiente cuadro:

S- SIEMPRE (Me ocurre siempre)

CS- CASI SIEMPRE (Me ocurre mucho)

A- A VECES (Me ocurre alguna vez)

CN- CASI NUNCA (Me ocurre pocas veces o casi nunca)

NUNCA (No me ocurre nunca)

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

