



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

Carrera de Psicología

PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA Y ANSIEDAD EN ESTUDIANTES DE QUINTO DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE BARRANCO, 2022

Tesis para optar al título profesional de:

Licenciada en Psicología

Autor:

Ana Maria Deza Barriga

Asesor:

Mg. Noelia Milagros Yep Gamarra

<https://orcid.org/0000-0002-9342-1271>

Lima - Perú

2025

JURADO EVALUADOR

Jurado 1 Presidente(a)	RAQUEL TELLO CABELLO
	Nombre y Apellidos

Jurado 2	RICHARD IRVIN SALIRROSAS CABADA
	Nombre y Apellidos

Jurado 3	ERICA ROJANA GONZALEZ PONCE DE LEON
	Nombre y Apellidos

Informe de Similitud



Página 2 de 65 - Descripción general de integridad

Identificador de la entrega trn:oid::1:3448008632




19% Similitud general

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

Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía
- ▶ Coincidencias menores (menos de 11 palabras)

Fuentes principales

- 17%  Fuentes de Internet
- 8%  Publicaciones
- 18%  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

Dedico esta tesis a mi querida madre, que siempre está apoyándome constantemente en todo lo que decido hacer; a mí, por no rendirme y ser perseverante; a mis gatos, por su fiel compañía y amor; a mi familia, que también me impulsaron a alcanzar mis metas; y, no menos importante, a mis dos ángeles en el cielo, pues este logro va para ustedes.

Agradecimiento

Agradezco a Dios, a mi madre y a los verdaderos docentes que a través de la carrera tuve el agrado de conocer, son formadores de corazón y espíritu.

Tabla de contenidos

Índice de tablas	¡Error! Marcador no definido.
Resumen	8
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	9
1.1. Realidad problemática	9
1.2. Formulación del problema.....	9
1.3. Objetivos.....	21
1.4. Hipótesis	23
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA	24
CAPÍTULO III: RESULTADOS	26
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	33
REFERENCIAS.....	40
ANEXOS	40

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Niveles de procrastinación académica</i>	29
Tabla 2 <i>Niveles de ansiedad</i>	29
Tabla 3 <i>Relación entre procrastinación académica y ansiedad</i>	30
Tabla 4 <i>Relación entre postergación de actividades y la ansiedad</i>	30
Tabla 5 <i>Relación entre autorregulación y la ansiedad</i>	31
Tabla 6 <i>Relación entre Ansiedad Estado y Procrastinación Académica</i>	31
Tabla 7 <i>Relación ansiedad rasgo y la procrastinación académica</i>	32

Resumen

El presente estudio se centró en establecer el grado de vinculación que existe entre la procrastinación académica y la ansiedad en estudiantes de quinto de secundaria de una institución pública de Barranco. Se optó por un trabajo de carácter básico y enfoque cuantitativo, desarrollado bajo un diseño de corte correlacional, no experimental y transversal. Para el recojo de datos incluyó a 106 estudiantes seleccionadas mediante muestreo no probabilístico, evaluadas con la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y el Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE). Los resultados descriptivos mostraron un predominio de ansiedad alta (62.3%) y procrastinación promedio (94.3%). El análisis inferencial evidenció una correlación positiva, significativa y de magnitud alta entre las variables generales ($r_s = .766$; $p < .05$). Específicamente, la ansiedad rasgo presentó la asociación más fuerte con la conducta dilatoria ($r_s = .886$), mientras que la autorregulación académica reportó una correlación baja y no significativa ($r_s = .175$; $p > .05$), indicando ausencia de relación con la ansiedad. Los resultados permiten concluir que la ansiedad y la procrastinación académica se encuentran significativamente relacionadas; de modo que la predisposición ansiosa y la tensión situacional se vinculan de manera directa con el incremento de la postergación de actividades académicas en la muestra estudiada.

Palabras clave: Procrastinación académica, ansiedad, ansiedad rasgo, ansiedad estado, estudiantes de secundaria.

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.1. Realidad problemática

La realidad educativa contemporánea se encuentra inmersa en un panorama global marcado por la transformación digital, la competitividad económica y los desafíos sociales derivados de la pandemia de COVID-19. Según informes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2021), los sistemas de enseñanza se vieron obligados a migrar hacia formatos híbridos y remotos; si bien esto permitió que las clases no se detuvieran, también trajo consigo un incremento notable en la carga académica y el malestar emocional de los alumnos. En el contexto nacional, Perú enfrenta brechas estructurales significativas en la educación secundaria. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI] (2022), la desigualdad digital es un punto crítico, evidenciado por el acceso limitado a internet y recursos tecnológicos en zonas rurales en comparación con las áreas urbanas. En esta línea, el Ministerio de Educación [MINEDU] (2022) ha reconocido las dificultades para el cierre de brechas digitales; sin embargo, el acceso sin supervisión ha generado nuevos desafíos. Investigaciones recientes advierten que el uso desregulado de dispositivos móviles en el aula interfiere significativamente en la atención sostenida de los estudiantes (Sánchez-Pérez et al., 2023).

La educación secundaria se desarrolla actualmente en un ecosistema de constantes transformaciones tecnológicas, sociales y pedagógicas que han reconfigurado la relación de los estudiantes con el conocimiento, tal como lo advierte la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2022). Este nuevo entorno escolar exige a los adolescentes no solo alcanzar un rendimiento

académico óptimo, sino también desarrollar competencias de autonomía, autorregulación y gestión emocional, pilares hoy reconocidos como esenciales para su formación integral (Zimmerman, 2002; Estrada-Araoz et al., 2022).

Bajo estas circunstancias, los estudiantes de secundaria enfrentan demandas que van más allá de la adquisición de conocimientos (MINEDU, 2016). Esta presión académica se manifiesta en la acumulación de asignaturas obligatorias, proyectos interdisciplinarios y evaluaciones continuas que exigen un alto desempeño, conforme a los lineamientos del Currículo Nacional de la Educación Básica. Asimismo, la necesidad de obtener calificaciones sobresalientes se intensifica por la alta competitividad para acceder a la educación superior, factor que ha sido identificado como uno de los principales estresores en la población adolescente peruana (Cassaretto et al., 2021).

Según los resultados más recientes del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), publicados por la OCDE (2023), existe una correlación preocupante en los países de la región: aunque las horas lectivas se mantienen, la ansiedad relacionada con el trabajo escolar ha aumentado, afectando significativamente el bienestar estudiantil. Esta sobrecarga académica somete a los adolescentes a una presión constante que limita sus espacios de ocio y recuperación mental. Por consecuencia, el desequilibrio entre las altas demandas cognitivas y la falta de recursos para afrontarlas termina generando cuadros de estrés crónico y agotamiento emocional, factores que predisponen a la aparición de conductas desadaptativas como la procrastinación.

Las demandas académicas, caracterizadas por la sobrecarga de tareas y evaluaciones continuas, generan en los estudiantes una presión constante por el logro y la excelencia, factor que repercute negativamente en su salud mental. Así lo confirma una

revisión sistemática reciente, la cual concluye que el estrés derivado de las expectativas de desempeño está fuertemente asociado con el deterioro del bienestar psicológico y el agotamiento en adolescentes (Pascoe et al., 2020). Investigaciones recientes advierten que la necesidad de responder a las altas expectativas familiares y escolares es uno de los principales predictores de estrés en adolescentes peruanos (Tacca et al., 2022).

La importancia del rendimiento académico en esta etapa no puede subestimarse, ya que actúa como un predictor clave de éxito futuro. Investigaciones longitudinales sobre capital humano, como el estudio de Heckman y Kautz (2014) validadas por informes recientes del Banco Mundial (2021), demuestran que un desempeño sobresaliente en secundaria correlaciona positivamente con mayores ingresos laborales y estabilidad económica en la adultez. En el contexto peruano, las calificaciones altas son el filtro determinante para acceder a beneficios estatales como Beca 18 del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo [PRONABEC] (2024), así como para el ingreso a universidades de mayor exigencia. Sin embargo, este énfasis en el resultado crea un ciclo de presión, donde el fracaso percibido puede derivar en riesgos de exclusión educativa. Ante esto, la gestión del tiempo emerge como una competencia esencial; según la literatura especializada, esta habilidad implica conductas de establecimiento de objetivos, priorización y monitoreo de tareas que permiten al estudiante adaptarse a las demandas del entorno (Claessens et al., 2007), evidencia reciente (Aeon et al., 2021) sostiene que esta habilidad es un factor protector determinante para mitigar la ansiedad y el estrés académico.

En este escenario, la gestión del tiempo y la organización de las actividades académicas se erigen como factores determinantes para el éxito escolar y el bienestar psicológico, permitiendo al estudiante mitigar la sobrecarga académica y potenciar su

desempeño (Aeon et al., 2021). Sin embargo, el desarrollo de estas capacidades enfrenta un obstáculo significativo: la influencia del entorno digital. El uso desregulado de redes sociales no solo actúa como un distractor constante, sino que incrementa los niveles de ansiedad escolar debido a la comparación social y la saturación de información, generando un círculo vicioso que deteriora el rendimiento educativo (Miñan et al., 2023).

Esta dificultad para resistir a los distractores digitales cobra especial relevancia en la educación secundaria debido al desarrollo neurobiológico propio de la etapa. Al respecto, investigaciones actuales en neurociencia educativa (Bueno, 2023; Ruiz de Somocurcio, 2023) complementan lo expuesto por Steinberg (2014) explica que el cerebro adolescente presenta una maduración aún incompleta del córtex prefrontal —área responsable de la planificación y el control de impulsos—, lo que los hace biológicamente más vulnerables ante la gratificación inmediata y dificulta la priorización de metas académicas a largo plazo.

Bajo estas condiciones de presión, surge la procrastinación académica, definida por Klingsieck (2013) como la postergación voluntaria de actividades relacionadas con el estudio, a pesar de que el estudiante anticipa que dicha demora conllevará consecuencias negativas. Entendida no simplemente como una gestión ineficiente del tiempo, sino como un fallo en la autorregulación del aprendizaje (Steel, 2007), un enfoque que ha sido respaldado por evidencia científica contemporánea (Svartdal et al., 2020). este comportamiento actúa a menudo como una estrategia inadaptativa de afrontamiento ante el miedo al fracaso. Desde la psicología conductual y cognitiva, esta conducta no se asocia a la pereza, sino a una preferencia por gratificaciones inmediatas en detrimento de recompensas futuras, producto de una gestión ineficiente de los impulsos y las emociones tal como lo sustentan investigaciones recientes en el contexto nacional (Domínguez-Lara,

2016; Tantalean et al., 2024).

Para comprender la naturaleza de la procrastinación académica, la literatura científica identifica cuatro enfoques, perspectivas que han sido retomadas en revisiones contemporáneas (Zacks & Hen, 2018; Svartdal et al., 2020) siguen siendo la base de la investigación actual: el Modelo Psicodinámico (Baker, 1979), el Modelo Motivacional (McClelland, 1985), el Modelo Conductual (Skinner, 1953) y el Modelo Cognitivo. Si bien los tres primeros atribuyen la conducta a factores inconscientes, falta de interés o refuerzos externos respectivamente, la presente investigación asume el Modelo Cognitivo como fundamento teórico, dado que es el único que explica la relación directa entre los procesos de pensamiento, la ansiedad y la conducta de postergación. Este modelo postula que la procrastinación trasciende la simple gestión del tiempo, configurándose como un fallo en la regulación emocional derivado de pensamientos disfuncionales (Ellis & Knaus, 1977; Wolters, 2003) planteamiento que se ve reforzado por hallazgos actuales (Svartdal et al., 2020). El proceso sigue una secuencia causal: ante la tarea, el estudiante activa creencias irracionales de insuficiencia que detonan ansiedad; para aliviar este malestar psicológico, recurre a la procrastinación como un mecanismo de evitación o afrontamiento temporal.

En estudiantes de secundaria, la procrastinación se manifiesta de manera diversa y multifacética, exacerbada por el entorno digital (Reinecke & Meier, 2018). Según la clasificación clásica de la procrastinación, una forma predominante es el aplazamiento de la preparación para exámenes, conducta conocida como cramming, donde el estudiante concentra el estudio en las horas previas a la evaluación, resultando en un aprendizaje superficial y fatiga cognitiva (Sommer, 1990) esta dinámica se encuentra en concordancia con hallazgos recientes en la población escolar nacional

(Espinoza, 2023). Otra manifestación común es el retraso en la entrega de trabajos académicos, a menudo justificado por la aversión a la tarea o la percepción de dificultad (Solomon & Rothblum, 1984), comportamiento que ha sido validado por estudios peruanos contemporáneos (Tantalean et al., 2024). A estas conductas tradicionales se suma hoy la ciber-procrastinación; investigaciones sobre la generación Z (también denominada “iGen” por Twenge, 2017) han sido reforzadas por aportes actuales (Liu et al., 2020) que advierten que el uso intensivo de pantallas —que en adolescentes puede alcanzar promedios elevados de consumo diario— fragmenta los periodos de concentración y refuerza hábitos de postergación debido a la gratificación inmediata que ofrecen las redes sociales.

En el plano académico, un meta-análisis realizado por Kim y Seo (2015), respaldado por hallazgos peruanos actuales (Estrada-Araoz et al., 2022), confirma que la procrastinación es un predictor directo de calificaciones bajas, repetición de cursos y riesgo de deserción escolar. A este déficit en el desempeño se suma un costo emocional severo; el estudiante queda atrapado en un ciclo de postergación que genera sentimientos de culpa, ansiedad y baja autoeficacia (Sirois, 2014). Las consecuencias son graves y acumulativas, trascendiendo el ámbito escolar para impactar la salud mental, generando cuadros de estrés crónico y agotamiento emocional (Tice & Baumeister, 1997) planteamiento que se ve evidenciado en la realidad educativa nacional por autores como Espinoza (2023). En esta etapa, el malestar trasciende lo individual; según Patrzek et al. (2012), cuya línea de investigación ha sido retomada en estudios recientes (Salazar, 2023), la conducta dilatoria suele detonar conflictos familiares frecuentes debido a la supervisión parental y conducir al aislamiento social del estudiante, quien se retrae por sentimientos de vergüenza ante su desempeño.

En lo que concierne a la salud mental estudiantil un problema recurrente es la ansiedad escolar, conceptualizada como una respuesta emocional intensa y persistente ante situaciones educativas percibidas como amenazantes, que interfiere significativamente con el funcionamiento diario y el rendimiento académico (American Psychological Association [APA], 2022). A diferencia de la ansiedad generalizada, esta variante es situacional, centrándose en contextos específicos como las evaluaciones o la interacción social en el aula.

Desde una perspectiva psicoeducativa, la ansiedad constituye una barrera para el desarrollo integral, transformando el entorno escolar en un espacio de temor en lugar de crecimiento. La prevalencia de este fenómeno ha alcanzado cifras alarmantes a nivel global. Un meta-análisis reciente publicado en *JAMA Pediatrics* reporta que los síntomas de ansiedad clínicamente elevados en niños y adolescentes se han duplicado tras la pandemia, afectando aproximadamente al 20.5% de esta población (Racine et al., 2021). Dicha realidad encuentra un correlato similar; en España, informes de UNICEF (2022) indican que los problemas de salud mental en adolescentes se han agudizado. De igual modo, en México, los resultados de la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT, 2021) revelan un incremento significativo en la sintomatología ansiosa y depresiva en el grupo de 10 a 19 años. A esto se suma la problemática de la interrupción de estudios; según la Defensoría del Pueblo (2023), a pesar del retorno a la presencialidad, persisten altas tasas de deserción escolar vinculadas no solo a factores económicos, sino a la falta de acompañamiento socioemocional y pedagógico.

Bajo estas premisas, la sintomatología se manifiesta a través de tres tipologías frecuentes. En primer lugar, destaca la ansiedad ante los exámenes, caracterizada por un miedo intenso al fracaso y síntomas fisiológicos que bloquean el desempeño (Zeidner,

1998), perspectiva que ha sido corroborada por hallazgos nacionales recientes (Salazar, 2023).. En segundo lugar, la ansiedad social implica un temor marcado a la evaluación negativa o al escrutinio por parte de pares y docentes conforme a los estándares clínicos actuales (APA, 2022). Finalmente, se observa una ansiedad generalizada orientada al futuro, la cual se expresa mediante rumiaciones constantes y preocupaciones excesivas sobre el éxito profesional, detonadas por la percepción del futuro como impredecible (Przepiorka & Blachnio, 2021).

Los efectos de la ansiedad escolar trascienden el malestar momentáneo, generando un impacto profundo y multifacético. Según un meta-análisis exhaustivo realizado por Von der Embse et al. (2018), esta condición no solo afecta el rendimiento cognitivo, sino que deteriora la salud conductual y socioemocional a largo plazo. En la dimensión fisiológica, la activación crónica del sistema nervioso simpático desencadena cuadros de somatización que incluyen insomnio y trastornos gastrointestinales (APA, 2022). Sumado a ello, esta vulnerabilidad incrementa la predisposición hacia conductas de riesgo en la adolescencia, como el inicio temprano en el consumo de sustancias (OMS, 2021). En el ámbito del desempeño académico, la ansiedad actúa como un disruptor de los procesos cognitivos superiores. Investigaciones contemporáneas sostienen que esta condición genera una sobrecarga en la memoria de trabajo que compite con los recursos atencionales necesarios para el aprendizaje (Cassady & Thomas, 2020). Por ejemplo, bajo condiciones de evaluación, un estudiante ansioso experimenta lo que Eysenck et al. (2007) denominaron interferencia cognitiva: la preocupación consume los recursos de la memoria de trabajo, provocando el olvido momentáneo de información. Esta dinámica genera un ciclo de retroalimentación negativa; evidencia longitudinal reciente confirma que la ansiedad reduce el procesamiento cognitivo, resultando en un bajo rendimiento

que, a su vez, valida los temores del estudiante e intensifica la sintomatología ansiosa en futuras evaluaciones (Putwain & Arens, 2021).

Para comprender el origen y mantenimiento de la ansiedad, esta investigación asume el Enfoque Cognitivo-Transaccional como fundamento teórico. Este modelo integra el modelo de estrés de Lazarus y Folkman (1984), el cual postula que la reacción surge de una evaluación cognitiva donde el estudiante percibe que las demandas exceden sus recursos, y la teoría bidimensional de Spielberger (1972). Bajo esta perspectiva, el modelo sustenta el uso del instrumento IDARE al distinguir dos dimensiones clave propuestas por Spielberger (1983): la Ansiedad-Rasgo (predisposición estable de la personalidad a percibir situaciones como amenazantes) y la Ansiedad-Estado (reacción emocional transitoria y situacional).

Finalmente, la relación entre la procrastinación académica y la ansiedad es bidireccional y recursiva, conformando un “círculo vicioso” de retroalimentación negativa. Por un lado, la conducta dilatoria eleva los niveles de estrés debido a la presión temporal y la acumulación de exigencias; estudios longitudinales recientes confirman que, si bien la postergación ofrece un alivio momentáneo, termina generando una carga acumulativa de estrés que deteriora significativamente el bienestar del estudiante hacia el final del periodo académico (Balkis & Duru, 2019). Por otro lado, la ansiedad preexistente actúa como un detonante de la procrastinación a través del mecanismo de evitación experiencial. Investigaciones basadas en este modelo sostienen que los estudiantes posponen las tareas no por falta de capacidad, sino para escapar de las emociones aversivas asociadas a ellas, creando un patrón autodestructivo (Glick & Orsillo, 2015).

A nivel internacional, en el contexto sudamericano, Sarango-Chillo y Shugulí (2023) desarrollaron una investigación en Ecuador con el propósito de determinar la relación entre la procrastinación académica y la ansiedad escolar en 210 estudiantes de bachillerato. Utilizando la escala EPA y el inventario de ansiedad, sus resultados evidenciaron una correlación estadísticamente significativa y directa. El estudio concluyó que la conducta de postergación no es inofensiva, sino que se asocia fuertemente al malestar emocional, identificando que los alumnos con mayores índices de procrastinación tienden a reportar cuadros más severos de sintomatología ansiosa.

Asimismo, en España, Zumárraga-Espinosa et al. (2020) desarrollaron un estudio cuantitativo para determinar la influencia de la gestión del tiempo en la salud mental de los estudiantes. Sus hallazgos reportaron una asociación directa y significativa, demostrando que la conducta dilatoria (procrastinación) afecta negativamente el bienestar psicológico. Los autores determinaron que la falta de planificación y la postergación de deberes generan una percepción de "falta de control" sobre el estudio, lo cual actúa como el detonante principal para la elevación de los niveles de ansiedad rasgo y estado en el alumnado.

De igual manera, Moreta-Herrera y Durán-Rodríguez (2018) llevaron a cabo una investigación en Ecuador con el objetivo de analizar el impacto de la procrastinación académica en el bienestar. Tras el procesamiento estadístico, sus hallazgos confirmaron una correlación positiva y significativa entre la postergación de actividades y la sintomatología ansiosa. El estudio concluyó que la tendencia habitual a retrasar el inicio de las tareas escolares es un predictor de desajuste emocional, determinando que la acumulación de deberes producto de la postergación actúa como un estresor directo que eleva los niveles de ansiedad.

En el ámbito nacional, Chimoy Casiano et al. (2024) realizaron una revisión sistemática para analizar el comportamiento académico en el contexto peruano. A través del análisis de artículos científicos indexados, el estudio confirmó un vínculo significativo entre las variables. Los autores concluyeron que la postergación de deberes y la falta de organización actúan como factores que elevan los niveles de ansiedad en los estudiantes, debido a la acumulación de carga académica.

Por otro lado, Barahona (2018) realizó un estudio correlacional en una institución educativa de Lima Norte, con el objetivo de relacionar las estrategias de aprendizaje y la ansiedad ante los exámenes en estudiantes de secundaria. Los resultados mostraron un coeficiente muy bajo y estadísticamente no significativo ($r= 0.152$; $p > .05$) entre la dimensión de estrategias de organización y la ansiedad. El autor concluyó que la capacidad de organizar la información no se asocia a una disminución de la ansiedad, sugiriendo que ambas variables funcionan de manera independiente en la muestra estudiada.

A nivel regional, Ccorimanya (2023) ejecutó una investigación de enfoque cuantitativo y diseño descriptivo-correlacional en la región de Apurímac, trabajando con una muestra representativa de estudiantes de educación secundaria. Tras el análisis estadístico, evidenció una relación positiva y significativa, validando que esta asociación persiste e incluso se agudiza en zonas rurales. El estudio concluyó que las brechas educativas y la presión del entorno actúan como estresores adicionales, elevando los niveles de ansiedad estado, lo que a su vez impulsa a los estudiantes a adoptar la procrastinación como un mecanismo defensivo temporal.

Finalmente, Majuan y Zavaleta (2024), en una investigación de tipo censal realizada en Lambayeque, reportaron una correlación positiva de nivel muy fuerte ($\rho = .870$) en estudiantes de cuarto y quinto de secundaria. Este hallazgo es crucial, pues concluye estadísticamente que el incremento de la ansiedad estado (situacional) ante la inminencia de los exámenes eleva drásticamente la tendencia a postergar responsabilidades escolares en los grados finales de la educación básica.

Para concluir, la relevancia de la presente investigación reside en su trascendencia social y educativa, dado que tanto la procrastinación académica como la ansiedad escolar constituyen hoy problemáticas de salud pública de alta prevalencia. Como evidencia Vallejos (2016), más del 50% de los estudiantes llegan a posponer sus actividades de manera crónica, situación que no solo afecta sus calificaciones, sino que detona cuadros clínicos de ansiedad, especialmente ante situaciones de evaluación (Cardona, 2017).

Por último, la utilidad práctica de este estudio es fundamental para la comunidad educativa. Los resultados obtenidos proporcionarán evidencia empírica actualizada que servirá de base para el diseño e implementación de programas de prevención e intervención psicopedagógica. Estos programas tendrán como finalidad reducir las conductas dilatorias y dotar a los estudiantes de estrategias de afrontamiento emocional, contribuyendo así a la construcción de un bienestar estudiantil integral que potencie su rendimiento académico y les permita desenvolverse de manera óptima en los diversos ámbitos de su vida.

1.2. Formulación del problema

A partir de lo expuesto, surge la siguiente interrogante de investigación:

¿Cuál es la relación entre la procrastinación académica y la ansiedad en estudiantes de quinto de secundaria de una Institución Educativa Pública de Barranco?

Con el propósito de dar respuesta al problema planteado, se formulan las siguientes preguntas específicas:

- ¿Cuál es la relación entre la postergación de actividades y la ansiedad en estudiantes de quinto de secundaria de una Institución Educativa Pública de Barranco?
- ¿Cuál es la relación entre la autorregulación y la ansiedad en estudiantes de quinto de secundaria de una Institución Educativa Pública de Barranco?
- ¿Cuál es la relación entre la ansiedad rasgo y la procrastinación académica en estudiantes de quinto de secundaria de una Institución Educativa Pública de Barranco?
- ¿Cuál es la relación ansiedad estado y la procrastinación académica en estudiantes de quinto de secundaria de una Institución Educativa Pública de Barranco?

1.3. Objetivos

En coherencia con la problemática identificada, se formulan los siguientes objetivos de la investigación:

Determinar la relación existente entre la procrastinación y la ansiedad en estudiantes de quinto de secundaria de una Institución Educativa Pública de Barranco, 2022.

Con el propósito de alcanzar el objetivo general, se desarrollan los siguientes objetivos específicos:

- Determinar la relación existente entre la postergación de actividades y la ansiedad en estudiantes de quinto de secundaria de una Institución Educativa Pública de Barranco.
- Determinar la relación existente entre la autorregulación y la ansiedad en estudiantes de quinto de secundaria de una Institución Educativa Pública de Barranco.
- Determinar la relación existente entre la ansiedad rasgo y la procrastinación académica en estudiantes de quinto de secundaria de una Institución Educativa Pública de Barranco.
- Determinar la relación existente entre ansiedad estado y la procrastinación académica en estudiantes de quinto de secundaria de una Institución Educativa Pública de Barranco.

1.4. Hipótesis

Con base en la problemática descrita, se presentan las siguientes hipótesis:

Existe una relación significativa entre la procrastinación académica y la ansiedad en estudiantes de quinto de secundaria de una Institución Educativa Pública de Barranco.

Para contrastar la hipótesis general, se proponen las siguientes hipótesis específicas:

- Existe relación entre la postergación de actividades y la ansiedad en estudiantes de quinto de secundaria de una Institución Educativa Pública de Barranco.
- Existe relación entre la autorregulación y la ansiedad en estudiantes de quinto de secundaria de una Institución Educativa Pública de Barranco.
- Existe relación entre la ansiedad rasgo y la procrastinación académica en estudiantes de quinto de secundaria de una Institución Educativa Pública de Barranco.
- Existe relación entre ansiedad estado y la procrastinación académica en estudiantes de quinto de secundaria de una Institución Educativa Pública de Barranco.

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

El presente estudio es de tipo básico y se enmarcó en un enfoque cuantitativo, ya que se fundamentó en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento y contrastar las hipótesis planteadas. En cuanto al diseño, corresponde al tipo no experimental de corte transversal, puesto que no existe manipulación deliberada de las variables y la recolección de datos se realizó en un único momento temporal. Asimismo, por su alcance, la investigación es de nivel correlacional, dado que su propósito es determinar el grado de asociación estadística existente entre dos o más variables en un contexto particular (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Con respecto a la población, se define como un conjunto finito o infinito de elementos con características comunes, objeto de investigación (Arias, 2012). En la presente investigación, la población está conformada por 180 estudiantes mujeres de quinto año de secundaria matriculadas en la institución.

Para la conformación de la muestra se aplicó un muestreo no probabilístico de tipo intencional o por conveniencia. De acuerdo con Hernández-Sampieri et al. (2014), en este procedimiento la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación y del criterio del investigador.

En ese sentido, la muestra final quedó constituida por 106 estudiantes mujeres. Esta selección se realizó aplicando criterios rigurosos de elegibilidad. Como criterios de inclusión, se consideró a las estudiantes matriculadas formalmente en el quinto año que aceptaron participar voluntariamente mediante el asentimiento informado. Por otra parte, se aplicaron criterios de exclusión para descartar a aquellas participantes que no asistieron

el día de la evaluación, que no completaron la totalidad de los ítems o que no presentaron el asentimiento firmado.

Para la recolección de datos se empleó la técnica de la encuesta. Siguiendo a García Ferrando (1993), esta se define como un procedimiento estandarizado de investigación para recoger y analizar datos de una “muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características” (p. 141)."

Para la medición de la primera variable se empleó la Escala de Procrastinación Académica (EPA). Este instrumento, desarrollado originalmente por Busko (1998), fue validado psicométricamente en el contexto peruano por Domínguez-Lara (2018) en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima. La escala tipo Likert se conforma de 16 ítems, de los cuales se excluyen cuatro distractores (3, 4, 15 y 16) para el análisis, evaluándose únicamente 12 reactivos mediante una escala Likert de cinco puntos (1=Nunca a 5=Siempre).

Estructuralmente, se divide en dos dimensiones: Autorregulación Académica (9 ítems), cuya calificación se invierte para el cómputo global, y Postergación de Actividades (3 ítems) de calificación directa. La sumatoria de los puntajes permite clasificar la procrastinación académica en tres niveles: Bajo (12-20), Moderado (21-40) y Alto (41-60), donde las puntuaciones elevadas indican una mayor conducta dilatoria.

En cuanto a sus propiedades psicométricas, el análisis de ítems de la versión adaptada evidenció correlaciones ítem-test entre 0.26 y 0.65, superando el criterio técnico mínimo de 0.20, lo que confirma la validez de los reactivos. Asimismo, respecto a la confiabilidad, la escala demostró una elevada consistencia interna con un coeficiente Alfa

de Cronbach superior a .80, garantizando así la precisión de la medida para su aplicación en la población escolar peruana.

Para la medición de la variable Ansiedad se empleó el Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE). Este instrumento, creado por Spielberger et al. (1970) y adaptado al contexto hispanoamericano por Díaz-Guerrero y Spielberger (1975), fue seleccionado considerando las propiedades psicométricas reportadas en la validación peruana de Tovar-Quñones (2020). Dicho estudio, realizado con 973 adolescentes de Lima, confirmó la validez de constructo y una elevada consistencia interna (Alfa de Cronbach de .88 para Estado y .84 para Rasgo).

El inventario consta de 40 ítems evaluados mediante una escala Likert de 4 puntos (1 a 4), distribuidos equitativamente en dos dimensiones independientes. La subescala Ansiedad-Estado (20 ítems) mide la tensión emocional transitoria, integrando ítems directos e inversos (1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19 y 20). La subescala Ansiedad-Rasgo (20 ítems) evalúa la propensión estable de la personalidad a la ansiedad, contando con sus respectivos ítems inversos (21, 26, 27, 30, 33, 36 y 39). Los puntajes totales oscilan entre 20 y 80 puntos por escala, clasificándose en tres niveles: Bajo (≤ 33), Promedio (34-44) y Alto (≥ 45).

El proceso de investigación se desarrolló siguiendo una secuencia estructurada, iniciando con la verificación de la validez psicométrica de los instrumentos (EPA e IDARE) en el contexto peruano para garantizar la objetividad del estudio. Posteriormente, se gestionaron los permisos administrativos ante la Dirección de la Institución Educativa seleccionada, formalizando la solicitud mediante una carta de presentación donde se detallaron los objetivos y la relevancia de la investigación. Una vez obtenida la

autorización institucional, se coordinó con los docentes de aula para establecer un cronograma de aplicación que no interfiriera con las actividades académicas prioritarias.

La recolección de datos se llevó a cabo de manera presencial en las aulas de quinto año de secundaria. Antes de iniciar, se explicó a las estudiantes el propósito del estudio y se garantizó el anonimato y la confidencialidad de sus respuestas, procediendo a la firma del asentimiento informado. Seguidamente, se impartieron las instrucciones estandarizadas para el llenado de los instrumentos, resolviendo dudas puntuales para evitar sesgos en las respuestas; dicha sesión tuvo una duración promedio de 20 minutos por grupo. Una vez recolectados los cuestionarios, se procedió a una revisión manual de cada protocolo para realizar un proceso riguroso de depuración de la base de datos, eliminando aquellos que cumplían con criterios de invalidez, tales como presentar un llenado incompleto (menos del 80% de ítems respondidos), evidenciar respuestas dobles o mostrar patrones de respuesta aquiescentes.

Finalmente, para el procesamiento de la información, se elaboró una matriz de datos en el software Microsoft Excel, la cual fue exportada al paquete estadístico IBM SPSS Statistics (versión 26). El análisis se realizó en dos niveles: primero, se elaboraron tablas de distribución de frecuencias y porcentajes para describir los niveles de las variables; y segundo, previo al contraste de hipótesis, se aplicó la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov (al ser $n > 50$) para determinar la distribución de los datos. En función a dicho resultado, al no evidenciarse una distribución normal, se seleccionó el coeficiente de correlación no paramétrico Rho de Spearman para determinar la relación entre las variables, considerando un nivel de significancia de $p < .05$.

La presente investigación se desarrolló en estricto cumplimiento de los lineamientos del Código de Ética del Investigador Científico de la Universidad Privada del Norte (2016) y los estándares de la American Psychological Association (APA).

En concordancia con el Capítulo IV del código institucional, el estudio se rigió por los principios de beneficencia y no maleficencia, garantizando que la participación no generara daños y priorizando el bienestar de los estudiantes; integridad científica, asegurando la honestidad y veracidad en el manejo de los datos; justicia, mediante una selección equitativa y sin discriminación de la muestra; y respeto por la dignidad, protegiendo la autonomía y la confidencialidad a través del anonimato en los cuestionarios.

Asimismo, en cumplimiento del Capítulo V, se siguieron los procedimientos administrativos formales, brindando información transparente sobre la intención científica del estudio a las autoridades correspondientes y obteniendo la autorización institucional previa para la recolección de datos.

Dado que la muestra estuvo conformada por menores de edad, se procedió a solicitar el asentimiento informado a los estudiantes y la autorización de las autoridades escolares (en representación de los tutores en el contexto escolar), cumpliendo con el principio de autonomía. Se les informó que su participación era voluntaria, que la investigación no causaba malestar y que podían retirarse en cualquier momento sin consecuencias negativas.

Se aseguró que la participación no estuviera condicionada a notas o requisitos académicos. El investigador tomó las medidas necesarias para proteger a los participantes de cualquier consecuencia adversa derivada de rehusar o retirar su colaboración.

CAPÍTULO III: RESULTADOS

Tabla 1

Niveles de procrastinación académica en estudiantes de quinto de secundaria

Niveles	<i>f</i>	%
Bajo	1	0.9
Promedio	100	94.3
Alto	5	4.7
Total	106	100.0

La tabla 1 muestra que el 94.3% (n=100) de los estudiantes se ubica en un nivel promedio de procrastinación académica, seguido del nivel alto (4.7%) y bajo (0.9%).

Tabla 2

Niveles de ansiedad en estudiantes de quinto de secundaria

Niveles	<i>f</i>	%
Bajo	10	9.4
Promedio	30	28.3
Alto	66	62.3
Total	106	100.0

La tabla 2 evidencia que predomina el nivel alto de ansiedad con un 62.3%, seguido del nivel promedio (28.3%) y el nivel bajo (9.4%).

Tabla 3

Relación entre procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de quinto de secundaria

Variables	Ansiedad	
	r_s	p
Procrastinación Académica	.766	.002

Nota. r_s = coeficiente de correlación; p = significancia

La tabla 3 muestra una correlación positiva de magnitud alta y estadísticamente significativa entre la procrastinación académica y la ansiedad ($r = .766$, $p = .002$), lo que indica que, a mayor procrastinación académica, mayores niveles de ansiedad en los estudiantes evaluados.

Tabla 4

Relación entre postergación de actividades y la ansiedad en estudiantes de quinto de secundaria

Variables	Postergación de Actividades	
	r_s	p
Ansiedad	.621	.004

Nota. r_s = coeficiente de correlación; p = significancia

En la tabla 4 se observa un coeficiente Rho de Spearman de .621 con una significancia de $p = .004$ ($p < .05$). Esto confirma una relación directa y considerable, indicando que, a mayor postergación de actividades, los estudiantes presentan niveles significativamente más altos de ansiedad.

Tabla 5

Relación entre autorregulación y la ansiedad en estudiantes de quinto de secundaria

Variables	Autorregulación	
	r_s	p
Ansiedad	.175	.072

Nota. r_s = coeficiente de correlación; p = significancia

La tabla 5 reporta una correlación baja y no significativa ($r_s = .175$; $p > .05$), indicando la ausencia de relación entre la autorregulación académica y la ansiedad.

Tabla 6

Relación entre Ansiedad Estado y Procrastinación Académica en estudiantes de quinto de secundaria

Variables	Ansiedad Estado	
	r_s	p
Procrastinación Académica	.486	.003

Nota. r_s = coeficiente de correlación; p = significancia

En la tabla 6 se observa un coeficiente Rho de Spearman de .486 con una significancia de $p = .003$ ($p < .05$). Esto confirma una relación significativa, directa y moderada, indicando que a mayor nivel de ansiedad situacional (estado), los estudiantes tienden a presentar mayores conductas de procrastinación académica.

Tabla 7

Relación ansiedad rasgo y la procrastinación académica en estudiantes de quinto de secundaria

Variables	Ansiedad Rasgo	
	r_s	p
Procrastinación Académica	.886	.004

Nota. r_s = coeficiente de correlación; p = significancia

En la tabla 7 se obtuvo un coeficiente Rho de Spearman de .886 con una significancia de $p = .004$ ($p < .05$). Esto evidencia una relación significativa, directa y de magnitud muy alta, confirmando que una mayor predisposición ansiosa (rasgo) está fuertemente vinculada con elevados niveles de procrastinación académica.

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el presente apartado se analizan e interpretan los hallazgos estadísticos obtenidos, contrastándolos con los antecedentes investigativos y el marco teórico presentado previamente, con la finalidad de dar respuesta a los objetivos planteados.

Respecto al objetivo general, se buscó determinar la relación entre la procrastinación académica y la ansiedad. Los resultados evidenciaron una correlación directa y de magnitud alta ($r_s = .766$; $p < .05$). Esto indica que las estudiantes que postergaron sus actividades experimentaron niveles significativamente mayores de ansiedad.

Este hallazgo concuerda plenamente con el antecedente de Sarango-Chillo y Shugulí (2023), quienes demostraron que la procrastinación no es una conducta aislada, sino un factor que se asocia fuertemente al incremento de la sintomatología ansiosa. Asimismo, se guarda sintonía con lo reportado por Zumárraga-Espinosa et al. (2020) en España, permitiendo identificar un patrón transcultural: tanto en la muestra española como en la peruana, la percepción de "falta de control" actuó como el detonante de la ansiedad. A nivel nacional, estos resultados se respaldan en la revisión de Chimoy et al. (2024), confirmando que ambas variables forman parte de un ciclo de afectación mutua.

Por el contrario, los hallazgos difirieron de Oyanguren (2017), quien no halló una asociación significativa. Esta discrepancia se atribuye fundamentalmente a la brecha temporal y a los factores contextuales: dicho estudio fue previo a la pandemia, mientras que la presente investigación refleja la realidad educativa post-COVID-19, etapa en la cual la sensibilidad ansiosa ante la gestión del tiempo y la menor tolerancia al malestar se han agudizado drásticamente. Desde la perspectiva de Sirois (2024), este vínculo se explica porque la procrastinación es una estrategia inadaptativa de "reparación del estado

de ánimo a corto plazo": las estudiantes postergaron para evitar el malestar inmediato, generando irónicamente una ansiedad mucho más intensa a largo plazo.

En relación con el primer objetivo específico, orientado a establecer el vínculo entre la postergación de actividades y la ansiedad, se halló una relación significativa, directa y considerable ($r_s = .621$; $p < .05$). Este hallazgo se alinea con Moreta-Herrera y Durán-Rodríguez (2018), quienes determinaron que la postergación de deberes reduce el margen de maniobra temporal, detonando cuadros de ansiedad ante la urgencia. Asimismo, los resultados permitieron refutar la propuesta de "procrastinación activa" de Chun y Choi (2005), sustentándose en las críticas de Chowdhury y Pychyl (2018): la procrastinación real es, esencialmente, una falla en la autorregulación emocional y no una elección estratégica.

Respecto al segundo objetivo específico, que analizó la relación entre la autorregulación académica y la ansiedad, los resultados mostraron un coeficiente bajo y estadísticamente no significativo ($r_s = .175$; $p > .05$). Este hallazgo sugiere una independencia estadística, indicando que poseer habilidades de planificación no garantiza una reducción en la respuesta ansiosa. Esta convergencia empírica coincide con Barahona (2018), quien sostiene que el recurso cognitivo (organización) y la reacción afectiva (ansiedad) operan por canales distintos. Teóricamente, esto se refuerza con la distinción entre metacognición y regulación emocional (Svartdal et al., 2020): una alumna puede saber cómo organizar su tiempo, pero si carece de herramientas para gestionar el miedo al fracaso, la ansiedad persistirá independientemente de su planificación.

En cuanto al tercer objetivo específico (ansiedad estado y procrastinación), se halló una asociación moderada ($r_s = .486$; $p < .05$). Se confirma que la ansiedad situacional —la reacción emocional transitoria— actúa como un detonante de la conducta dilatoria.

Este hallazgo es respaldado por Ccorimanya (2023) y Majuan y Zavaleta (2024), quienes validaron que los estresores del entorno inmediato y la presión por evaluaciones elevan la tendencia a postergar. Según la Teoría de la Interferencia Cognitiva (Sarason, 1984), la ansiedad estado saturó la memoria de trabajo de las estudiantes con pensamientos intrusivos, bloqueando los recursos necesarios para iniciar la tarea.

Finalmente, el cuarto objetivo específico, que analizó la Ansiedad Rasgo y la procrastinación, arrojó una correlación positiva de magnitud muy alta ($r_s = .886; p < .05$). Este es el hallazgo más contundente de la investigación, pues evidencia una vinculación casi total (bucle cerrado) entre las variables. Concuerta con Zumárraga-Espinosa et al. (2020), sugiriendo que la postergación crónica genera un estado de “alerta permanente” que termina consolidándose como un rasgo de personalidad. La Teoría de la Autovalía (Covington, 1992) permite explicar que estas estudiantes utilizan la procrastinación como self-handicapping para proteger su ego; sin embargo, como sostiene Sirois (2024), esta protección es ilusoria, pues refuerza la vulnerabilidad emocional y cronifica los niveles de ansiedad.

Con respecto a las limitaciones de la presente investigación, es necesario precisar que el estudio se llevó a cabo mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia en una única institución educativa pública, lo que restringió la representatividad de los hallazgos y limitó la posibilidad de generalizar los resultados a la totalidad de la población escolar nacional. Asimismo, el carácter transversal del diseño metodológico implicó que la recolección de datos se realizara en un solo momento temporal, lo cual permitió establecer asociaciones estadísticas, pero no relaciones de causalidad definitivas entre las variables. Otra limitación relevante residió en el uso de instrumentos de autoinforme como la EPA y el IDARE, los cuales, a pesar de su probada validez y confiabilidad,

estuvieron sujetos a sesgos de deseabilidad social o subjetividad por parte de las estudiantes. Además, el proceso de depuración manual de los protocolos resultó en la exclusión de una parte de la población inicial, reduciendo la muestra final a 106 participantes, lo que sugiere que futuros estudios podrían beneficiarse de muestras más amplias y aleatorizadas que incluyan diversos niveles socioeconómicos y grados académicos.

Con respecto a las limitaciones de la presente investigación, es necesario precisar que el estudio se llevó a cabo mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia en una única institución educativa pública, lo que restringió la representatividad de los hallazgos y limitó la posibilidad de generalizar los resultados a la totalidad de la población escolar nacional. Asimismo, el carácter transversal del diseño metodológico implicó que la recolección de datos se realizara en un solo momento temporal, lo cual permitió establecer asociaciones estadísticas, pero no relaciones de causalidad definitivas entre las variables. Otra limitación relevante residió en el uso de instrumentos de autoinforme como la EPA y el IDARE, los cuales, a pesar de su probada validez y confiabilidad, estuvieron sujetos a sesgos de deseabilidad social o subjetividad por parte de las estudiantes. Además, el proceso de depuración manual de los protocolos resultó en la exclusión de una parte de la población inicial, reduciendo la muestra final a 106 participantes, lo que sugiere que futuros estudios podrían beneficiarse de muestras más amplias y aleatorizadas que incluyan diversos niveles socioeconómicos y grados académicos.

En cuanto a las implicancias de este trabajo, los resultados ofrecen contribuciones significativas que trascienden el análisis estadístico descriptivo. Desde una perspectiva teórica, la investigación aporta evidencia empírica robusta que respalda el modelo de

reparación del estado de ánimo a corto plazo (Sirois, 2024), reforzando la idea de que la procrastinación en adolescentes no es un déficit cognitivo de gestión de tiempo, sino una estrategia inadaptativa de evitación emocional. La magnitud excepcionalmente alta de la correlación hallada entre la Ansiedad Rasgo y la procrastinación ($r_s = .886$) sugiere una superposición teórica que invita a reevaluar si la conducta postergadora debería considerarse un rasgo central de la vulnerabilidad emocional en esta etapa. En el plano práctico, estos hallazgos demuestran que las intervenciones psicopedagógicas tradicionales, centradas en la organización y productividad, resultan paliativas e insuficientes si no se integran componentes de Aprendizaje Socioemocional (ASE). Por ello, es imperativo que las autoridades educativas y psicólogos escolares prioricen el desarrollo de programas de control del estrés y regulación de la ansiedad rasgo, desvinculando la autovalía del estudiante de su rendimiento académico inmediato. A nivel metodológico, el rigor seguido en la validación de los instrumentos y el análisis estadístico no paramétrico sienta un precedente para futuras investigaciones en contextos de alta sensibilidad emocional. Finalmente, a nivel social, este estudio hace un llamado a revisar el Currículo Nacional, sugiriendo que el desarrollo de la autonomía escolar debe estar anclado a una salud mental sólida, reduciendo los entornos de evaluación punitivos que exacerbaban la ansiedad estado y el riesgo de deserción académica.

A partir de los hallazgos, surgieron interrogantes que constituyen puntos inciertos para la literatura actual, resulta fundamental investigar por qué poseer estrategias de organización no mitigó la ansiedad en las estudiantes, lo que sugiere la existencia de variables mediadoras como la autoeficacia emocional, el perfeccionismo adaptativo o la presión parental percibida que no fueron evaluadas. Asimismo, debido al coeficiente hallado, queda en duda la direccionalidad de la causalidad: si la ansiedad es el rasgo de

personalidad que precede a la conducta o si la procrastinación crónica terminó consolidando este rasgo ansioso en la estructura de personalidad de las adolescentes evaluadas. Finalmente, no se determinó en qué medida factores externos como la dependencia a dispositivos móviles o la saturación de la memoria de trabajo por el uso de redes sociales influyeron en la ansiedad estado, lo cual representa una línea de investigación necesaria para comprender la salud mental escolar en la era digital.

Respecto a las conclusiones de la investigación, se establecieron los siguientes puntos:

- Se determinó la existencia de una relación significativa, directa y de magnitud alta ($r_s = .766$; $p < .05$) entre la procrastinación académica y la ansiedad en las estudiantes. Se concluye que ambas variables operan en un ciclo de afectación mutua, donde el incremento de las conductas dilatorias no solo es un síntoma de malestar, sino un factor que exacerba significativamente la sintomatología ansiosa. Este hallazgo confirma que, en la muestra evaluada, la postergación actúa como un estresor crónico que deteriora la salud mental del adolescente.
- Se estableció una relación significativa y de magnitud considerable ($r_s = .621$; $p < .05$) entre la dimensión postergación de actividades y la ansiedad. Se concluye que el componente conductual de la procrastinación —el acto de retrasar el inicio o la culminación de tareas— es un factor de riesgo crítico para el desarrollo de cuadros ansiosos. La acumulación de pendientes reduce el margen de maniobra temporal de las estudiantes, lo que eleva la percepción de urgencia y descontrol emocional.
- Se concluyó que no existe una relación estadísticamente significativa ($r_s = .175$; $p > .05$) entre la dimensión autorregulación académica y la ansiedad. Este

hallazgo es fundamental, ya que indica una independencia funcional entre los procesos cognitivos y los afectivos: el poseer estrategias de organización, planificación y monitoreo no garantiza una disminución de los niveles de ansiedad. Se concluye que la capacidad teórica de organizar el tiempo es insuficiente para mitigar el malestar si no se acompaña de una adecuada regulación emocional.

- Se identificó una relación significativa, directa y moderada ($r_s = .486; p < .05$) entre la dimensión ansiedad estado y la procrastinación académica. Esto evidencia que la ansiedad situacional —aquella reacción emocional transitoria ante eventos específicos como exámenes o entregas— actúa como un detonante activo de la conducta postergadora. Se concluye que la presión del entorno inmediato satura los recursos cognitivos de las estudiantes, forzando una respuesta de evitación o huida mediante la procrastinación.
- Se halló una relación significativa, directa y de magnitud muy alta ($r_s = .886; p < .05$) entre la dimensión ansiedad rasgo y la procrastinación académica, siendo este el resultado más determinante de la investigación. Se concluye que la predisposición ansiosa de la personalidad es el factor predictivo más influyente en la conducta procrastinadora. Esta vinculación casi total sugiere que, para las estudiantes evaluadas, la procrastinación se ha consolidado como una estrategia estable de autoprotección del ego (self-handicapping) ante el miedo al fracaso, cronificando el malestar emocional.

REFERENCIAS

- Aeon, B., Faber, A., y Panaccio, A. (2021). Does time management work? A meta-analysis. *PLOS ONE*, 16(1), e0245066. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245066>
- American Psychological Association. (2022). *APA Dictionary of Psychology*. <https://dictionary.apa.org/>
- Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (6.^a ed.). Editorial Episteme.
- Baker, S. B. (1979). *The psychodynamic model of procrastination*. In Counseling the procrastinator in academic settings.
- Balkis, M., y Duru, E. (2019). Academic procrastination and academic satisfaction: The mediating role of academic self-efficacy and attitude. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(5), 564–578.
- Banco Mundial. (2021). *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños: Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe*. Banco Mundial.
- Barahona, M. (2018). *Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima Norte* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV.
- Bueno, D. (2023). El cerebro adolescente: época de cambio y transformación. *Adolescere*, 11(1), 18-25.

Busko, D. A. (1998). *Causes and consequences of academic procrastination: Researching the role of self-esteem, self-efficacy, and self-control* [Tesis de maestría, University of Guelph].

Cassady, J. C., y Thomas, C. L. (2020). *Cognitive test anxiety: Current state and future directions*. In *Handbook of Resilience in Children*. Springer.

Cassaretto, M., et al. (2021). Salud mental y bienestar en universitarios peruanos: Un estudio preparatorio. *Revista de Psicología de la PUCP*, 39(1), 7-33.

Ccorimanya, R. (2023). *Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de educación secundaria de la región Apurímac* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco].

Chimoy, P. J., et al. (2024). Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes: Una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1), 123-135.

Chowdhury, H. S., y Pychyl, T. A. (2018). A critique of the construct validity of active procrastination. *Personality and Individual Differences*, 120, 7-12.

<https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.016>

Claessens, B. J., et al. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36(2), 255-276.

Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge University Press.

- Defensoría del Pueblo. (2023). *Situación de la deserción escolar en el Perú: Desafíos post-pandemia*. Informe Defensorial.
- Díaz-Guerrero, R., y Spielberger, C. D. (1975). *IDARE: Inventario de Ansiedad: Rasgo-Estado*. El Manual Moderno.
- Domínguez-Lara, S. (2016). Datos normativos de la escala de procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima. *Evaluar*, 16(1).
- Domínguez-Lara, S. (2018). Validez estructural y confiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes peruanos. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 34(3), 1-13.
- Ellis, A., y Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. Institute for Rational Living.
- Espinoza, M. (2023). *Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes del nivel secundario en instituciones educativas de Chimbote* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote].
- Estrada-Araoz, E. G., et al. (2022). Dependencia al teléfono móvil y procrastinación académica en estudiantes peruanos. *Apuntes Universitarios*, 12(2), 173–189.
- Eysenck, M. W., et al. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336–353.
- García Ferrando, M. (1993). La encuesta. En M. García Ferrando, J. Ibáñez, y F. Alvira (Comps.), *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación social* (2.^a ed., pp. 141-170). Alianza Editorial.

- Glick, D. M., y Orsillo, S. M. (2015). An investigation of the efficacy of acceptance-based behavioral therapy for academic procrastination. *Journal of Experimental Psychology*, 144(2), 400-409.
- Heckman, J. J., y Kautz, T. (2014). Fostering and measuring skills: Interventions that improve character and cognition. *National Bureau of Economic Research*.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2022). *Estadísticas de las Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*. Informe Técnico N.º 2.
- Kim, K. R., y Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26–33.
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination: When good things don't happen to those who wait. *European Psychologist*, 18(1), 24–34.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Liu, J., et al. (2020). Smartphone addiction and its electronic health effects on student wellbeing. *Information Technology & People*.
- Majuan, L., y Zavaleta, J. (2024). *Ansiedad estado y procrastinación académica en estudiantes de quinto de secundaria de Lambayeque* [Tesis de licenciatura, Universidad Señor de Sipán].
- McClelland, D. C. (1985). *Human motivation*. Scott, Foresman & Co.

- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. MINEDU.
- Miñan, F., et al. (2023). Entorno digital y ansiedad escolar: Un estudio correlacional en adolescentes. *Revista de Educación y Tecnología*.
- Moreta-Herrera, R., y Durán-Rodríguez, T. (2018). Propiedades psicométricas de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) en universitarios de Ecuador. *Revista de Psicología y Educación*.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2021). *The state of school education: One year into the COVID-19 pandemic*. OECD Publishing.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). *PISA 2022 Results: Factsheets*. OECD.
- Pascoe, M. C., et al. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104-112.
- Patrzek, J., et al. (2012). Investigating the effect of academic procrastination on the frequency and variety of academic misconduct: A panel study. *Studies in Higher Education*.
- PRONABEC. (2024). *Bases del concurso Beca 18 - Convocatoria 2024*. Ministerio de Educación del Perú.
- Przepiorka, A., y Blachnio, A. (2021). Time perspective in the context of anxiety and procrastination. *Current Psychology*.
- Putwain, D. W., y Arens, A. K. (2021). Test anxiety and school performance: A longitudinal study. *Child Development*.

- Racine, N., et al. (2021). Global prevalence of depressive and anxiety symptoms in children and adolescents during COVID-19: A meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 175(11), 1142–1150.
- Reinecke, L., y Meier, A. (2018). *Digital procrastination and well-being*. In *The Oxford Handbook of Media Psychology*.
- Ruiz de Somocurcio, C. (2023). *La singularidad del cerebro adolescente: Enfoque desde la neurociencia*. Fondo Editorial de la UPC.
- Salazar, W. (2023). *Ansiedad ante los exámenes y procrastinación académica en estudiantes de secundaria en tiempos de post pandemia* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza].
- Sarango-Chillo, J. X., y Shugulí, J. L. (2023). *Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Bolívar* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato].
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 929–938.
- Sirois, F. M. (2014). Procrastination and stress: Exploring the role of self-compassion. *Self and Identity*, 13(2), 128-145.
- Sirois, F. M. (2024). *Procrastination: What it is, why it's a problem, and what you can do about it*. American Psychological Association.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.

- Solomon, L. J., y Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.
- Sommer, R. (1990). Procrastination and cramming: How adept students maximize the yields of last-minute study. *Journal of Higher Education*.
- Spielberger, C. D. (1983). *State-Trait Anxiety Inventory for Adults*. Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D., et al. (1970). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Consulting Psychologists Press.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94.
- Svartdal, F., et al. (2020). On the measurement of procrastination: Comparing global and domain-specific measures. *Frontiers in Psychology*, 11, 1998.
- Tacca, D. R., et al. (2022). Estrés académico y expectativas familiares en adolescentes peruanos. *Revista de Investigación Educativa*.
- Tantalean, L., et al. (2024). Estrés, ansiedad y depresión como factores asociados a la procrastinación académica en estudiantes peruanos. *Revista Comuni@cción*, 15(1), 45-56.
- Tice, D. M., y Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health. *Psychological Science*, 8(6), 454-458.

- Tovar-Quiñones, J. (2020). *Propiedades psicométricas del Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE) en adolescentes de Lima Metropolitana* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Federico Villarreal].
- Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy—and completely unprepared for adulthood*. Atria Books.
- UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*.
- UNICEF. (2022). *Estado Mundial de la Infancia 2021: En mi mente: Promover, proteger y cuidar la salud mental de los niños*.
- Von der Embse, N., et al. (2018). A meta-analysis of school-based test anxiety interventions. *School Psychology Quarterly*.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179–187.
- Zacks, S., y Hen, M. (2018). Academic interventions for academic procrastination: A review of the literature. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46(2), 117-130.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. Plenum Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zumárraga-Espinosa, M., et al. (2020). Procrastinación académica y ansiedad rasgo-estado en estudiantes españoles. *Revista de Psicología*.

ANEXOS

ANEXO 1

Reporte de las evidencias de procesos de respuesta hacia el ítem de la Escala de Procrastinación Académica

Dimensiones	Ítems	M (DE)	r-itc	Alfa (α)	Asimetría	Curtosis
Autorregulación académica	Ítem 2	2.87 (.87)	.287	.516	.349	.274
	Ítem 3	2.52 (.94)	.300	.485	.184	-.883
	Ítem 4	3.35 (.96)	.202	.551	.341	.930
	Ítem 5	2.14 (.95)	.430	.457	.660	.228
	Ítem 8	2.78 (.95)	.507	.436	-.003	-.282
	Ítem 9	2.19 (.96)	.377	.466	.383	-.254
	Ítem 10	2.20 (.94)	.599	.401	.610	-.164
	Ítem 11	2.29 (.97)	.487	.440	.258	-.638
	Ítem 12	2.39 (.84)	.352	.468	.574	-.578

	Ítem	3.27				
	1	(.94)	.297	.598	.191	.052
Postergación de actividades	Ítem	3.67				
	6	(.95)	.242	.620	-.335	-.949
	Ítem	3.93				
	7	(.91)	.248	.587	-.620	-.342

Nota. M = media; DE = desviación estándar; r-itc = correlación ítem-test

En el anexo 1 se presentan los estadísticos descriptivos y el análisis de homogeneidad de los reactivos de la escala de procrastinación académica.

En cuanto a los estadísticos descriptivos, las medias de los ítems oscilaron entre 2.14 (Ítem 5) y 3.93 (Ítem 7). Se observa que la dimensión de Postergación de actividades (ítems 1, 6 y 7) presenta las medias más elevadas en conjunto. Asimismo, destaca el ítem 4 (perteneciente a la dimensión *Autorregulación*), el cual también mostró una puntuación alta (3.35), diferenciándose del resto de reactivos de su dimensión.

Respecto a la normalidad de los datos, los valores de asimetría y curtosis se mantuvieron dentro del rango esperado de +/- 2, lo que sugiere una distribución univariada adecuada según los criterios de George y Mallery (2019).

Para el análisis de los ítems, se evaluó la correlación ítem-total corregida (r-itc). Siguiendo el criterio de Kline (1995), quien establece que los ítems deben presentar correlaciones superiores a .20 para ser considerados aceptables, se halló que la totalidad de los 12 reactivos superaron dicho punto de corte, con valores que oscilan entre .202 y

.599. Estos resultados evidencian que todos los ítems poseen una adecuada capacidad discriminativa y contribuyen positivamente a la consistencia interna del instrumento.

ANEXO 2

Reporte de las evidencias de procesos de respuesta hacia el ítem del Inventario de ansiedad

Dimensiones	Ítems	Í (DE)	M	r-ite	alfa (α)	Asimetría	Asirrosis	Cu
	tem 1	4 (.80)	2,6	.435	.942	-.362	-	.247
	tem 2	3 (.84)	2,0	.716	.94	.622	-	.032
	tem 3	8(.86)	2,6	.611	.941	-.392	-	.419
	tem 4	6(.84)	2,5	.478	.941	-.378	-	.419
	tem 5	9(.87)	1,9	.566	.941	.792	-	.15
	tem 6	2(.97)	2,2	.495	.941	.301	-	.915
	tem 7	4(.80)	1,6	.447	.942	.401	-	.495
	tem 8	7 (.74)	3,0	.335	.942	-.528	-	.139
	tem 9	5 (.96)	2,2	.606	.94	.396	-	.749

Ansiedad-Estado	tem 10	Í 7(.89)	2,6	. 458	. 942	- .281	- .596
	tem 11	Í 7(.89)	1,6	. 568	. 941	- .283	- .724
	tem 12	Í 0(.91)	2,6	. 586	. 941	.641	- .385
	tem 13	Í 8(.75)	2,5	. 538	. 941	.322	.64 4
	tem 14	Í 6(.96)	2,3	. 679	. 94	.897	- .518
	tem 15	Í 8(.90)	2,3	. 477	. 941	- .265	- .72
	tem 16	Í 4(.80)	2,6	. 569	. 941	- .555	- .243
	tem 17	Í 4(.98)	2,5	. 701	. 94	.251	- .956
	tem 18	Í 7(.74)	2,9	. 543	. 941	- .243	- .661
	tem 19	Í 7(.96)	2,3	. 693	.94	.381	.85
	tem 20	Í 4(.94)	2,6	. 76	. 939	- .114	- .693
	tem 21	Í 2(.89)	2,9	. 586	. 941	- .363	- .144
	tem 22	Í 4(.96)	2,5	. 42	. 942	.194	- .674
	tem 23	Í 1(.87)	2,3	. 573	. 941	.23	- .434

	tem 24	Í 5(.86)	2,6	52	941	.191	-	.415
	tem 25	Í 6(.91)	2,5	44	942	.135	-	.312
	tem 26	Í 7(.93)	2,3	422	942	.508	-	.25 1
	tem 27	Í 7(.89)	2,0	302	943	.094	-	.964
	tem 28	Í 2(.84)	2,9	57	941	.178	-	.852
	tem 29	Í 7(.98)	2,8	61	94	.369	-	.415
	tem 30	Í 4(.80)	2,6	459	942	.237	-	.688
Ansiedad-Rasgo	tem 31	Í 4(.98)	2,5	567	941	.308	-	.213
	tem 32	Í 7(.74)	2,9	596	941	.165	-	.317
	tem 33	Í 7(.96)	2,3	308	946	.284	-	.727
	tem 34	Í 4(.94)	2,6	567	941	.04	-	.903
	tem 35	Í 2(.89)	2,9	679	94	.514	-	.463
	tem 36	Í 4(.96)	2,5	531	941	.523	-	.164
	tem 37	Í 1(.87)	2,3	585	941	.337	-	.203

tem 38	Í 6(.70)	2,1	.465	.942	-.433	-.81
tem 39	Í 5(.96)	2,7	.616	.94	-.368	-.785
tem 40	Í 5(.94)	2,4	.51	.942	.138	-.865

Nota. M = media; DE = desviación estándar; r-itc = correlación ítem-test corregido.

En el anexo 2 se reportan los estadísticos descriptivos y el análisis de homogeneidad de los 40 ítems que conforman el Inventario de Ansiedad.

Respecto a los estadísticos descriptivos, las medias de los ítems oscilaron entre 1.64 (Ítem 7) y 3.07 (Ítem 8). Estos valores indican una tendencia central en las respuestas, con variaciones moderadas hacia puntuaciones altas en reactivos específicos. En cuanto a la distribución de los datos, los coeficientes de asimetría y curtosis se mantuvieron dentro del rango de +/- 2, lo que sugiere que los ítems presentan una distribución univariada aproximada a la normalidad, cumpliendo con los criterios establecidos por George y Mallery (2019).

Para el análisis de homogeneidad, se examinó la correlación ítem-test corregida (r-itc). Tomando como referencia el criterio de Kline (1995), quien sugiere un valor mínimo de .20 para la aceptación de los reactivos, se observó que la totalidad de los 40 ítems superaron satisfactoriamente este umbral. Los valores de correlación oscilaron entre .302 (Ítem 27) y .760 (Ítem 20), lo que evidencia que todos los reactivos discriminan adecuadamente y contribuyen a la medición consistente del constructo de ansiedad en la muestra estudiada.

ANEXO 3

Reporte de las evidencias de fiabilidad de los instrumentos empleados

Variables	Dimensiones	Alfa (α)
Escala de Procrastinación Académica	Autorregulación Académica	.774
	Postergación de actividades	.775
	Puntuación General	.820
Escala de IDARE	Ansiedad-Estado	.917
	Ansiedad-Rasgo	.886
	Puntuación General	.943

En el anexo 3 se presentan los coeficientes de fiabilidad mediante el método de consistencia interna (Alfa de Cronbach) para ambos instrumentos y sus respectivas dimensiones.

Para la Escala de Procrastinación Académica, se obtuvieron coeficientes de .774 y .775 en sus dimensiones, alcanzando un .820 en la puntuación general. Según los criterios de George y Mallery (2019), estos valores indican una consistencia interna buena y aceptable.

Por su parte, el Inventario de Ansiedad (IDARE) mostró niveles de fiabilidad superiores, con valores de .917 para la dimensión Estado, .886 para Rasgo y un coeficiente global de .943. Estos resultados denotan una consistencia interna excelente ($>.90$).

En conclusión, ambos instrumentos superan ampliamente el punto de corte mínimo de .70 sugerido por la literatura psicométrica, garantizando que las mediciones realizadas en el estudio son fiables y consistentes.

ANEXO 4

Reporte de la prueba de ajuste de los instrumentos empleados

Variables	Dimensiones	K-S	p
Escala de Procrastinación Académica	Autorregulación Académica	.143	.025
	Postergación de actividades	.178	.002
Escala de IDARE	Ansiedad-Estado	.129	.051
	Ansiedad-Rasgo	.082	.194

Nota. K-S = Kolmogorov-Smirnov; *p* = Significancia

En el anexo 4 se presentan los resultados de la prueba de normalidad aplicada a las variables de estudio mediante el estadístico de Kolmogorov-Smirnov, recomendada para muestras mayores a 50 sujetos.

Al analizar la Escala de Procrastinación Académica, se observa que en ambas dimensiones los valores de significancia (*p*) fueron de .025 y .002 respectivamente. Al ser estos valores menores al nivel de significancia teórica ($\alpha = .05$), se rechaza la hipótesis nula de normalidad, indicando que estos datos no se ajustan a una distribución normal.

Por el contrario, en el Inventario de Ansiedad (IDARE), las dimensiones de Ansiedad-Estado ($p=.051$) y Ansiedad-Rasgo ($p=.194$) obtuvieron valores superiores a .05, lo que evidencia que estas dimensiones sí presentan una distribución normal.

Dado que una de las variables principales (procrastinación) y sus dimensiones no cumplen con el supuesto de normalidad, se determinó el uso de estadística no paramétrica para el contraste de hipótesis. Específicamente, se utilizará el coeficiente de correlación Rho de Spearman.

ANEXO 5

Características sociodemográficas de la muestra

Variables	Grupos	<i>f</i>	%
Edad	16	67	63.2
	17	35	33.0
	18	4	3.8
	Total	106	100.0
Aulas	A	12	11.3
	B	10	9.4
	C	17	16.0
	D	16	15.1
	E	18	17.0
	F	15	14.2
	H	18	17.0
	Total	106	100.0

Nota. *f* = frecuencias observadas; % = porcentaje de casos manifiestos

En el anexo 5 se reporta la distribución de características sociodemográficas de la muestra. En este sentido, observamos que la muestra tuvo un mayor porcentaje de estudiantes de 16 años (63.2%) y más alumnas en las secciones de 5 E y 5H (17.0%)

ANEXO 6

Escala Procrastinación Académica

Sexo:

Edad:

Grado:

Instrucciones

A continuación se presenta una serie de enunciados sobre su forma de estudiar, lee atentamente cada uno de ellos y responde (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	Pocas veces (Me ocurre pocas veces o casi nunca)
N	NUNCA (No me ocurre nunca)

N°	Item	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 la 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 tiempo de sobra					
14	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de 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					

ANEXO 7

Inventario de Ansiedad Rasgo - Estado

IDARE Instrucciones Algunas expresiones que la gente usa para describirse aparecen abajo. Lea la frase y llene en cada cuadrícula según cómo se siente ahora mismo, o sea, en este momento. No hay contestaciones buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada frase, pero trate de dar la respuesta que mejor describa a sus sentimientos de ahora.

Nº	Afirmación	No en absoluto	Un poco	Bastante	Mucho
1	Me siento calmado (a)				
2	Me siento seguro (a)				
3	Estoy tenso (a)				
4	Estoy contrariado (a)				
5	Estoy a gusto				
6	Me siento alterado (a)				
7	Estoy preocupado(a) actualmente por un posible contratiempo				
8	Me siento descansado (a)				
9	Me siento ansioso (a)				
10	Me siento cómodo (a)				
11	Me siento en confianza en mi mismo (a)				
12	Me siento nervioso (a)				
13	Me siento agitado (a)				
14	Me siento "a punto de explotar"				
15	Estoy reposado				
16	Me siento satisfecho (a)				
17	Estoy preocupado (a)				
18	Me siento muy agitado (a)				
19	Me siento alegre				
20	Me siento bien				

ANEXO 8

Instrucciones

Algunas expresiones que la gente usa para describirse aparecen abajo. Lea la frase y llene en cada cuadrícula según cómo se siente generalmente. No hay contestaciones buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada frase, pero trate de dar la respuesta que mejor describa cómo se siente generalmente.

N°	Afirmación	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Casi siempre
21	Me siento bien				
22	Me canso rápidamente				
23	Siento ganas de llorar				
24	Quisiera ser tan feliz como otros parecen serlo				
25	Pierdo oportunidades por no poder decidirme rápidamente				
26	Me siento descansado (a)				
27	Soy una persona "tranquila, serena y sossegada"				
28	Siento que las dificultades se amontonan al punto de no poder superarlas				
29	Me preocupo demasiado por cosas sin importancia				
30	Soy feliz				
31	Tomo las cosas muy a pecho				
32	Me falta confianza en mi mismo (a)				
33	Me siento seguro (a)				
34	Procuro enfrentarme a crisis y dificultades				
35	Me siento melancólico (a)				
36	Me siento satisfecho (a)				
37	Algunas ideas poco importantes pasan por mi mente y me molestan				
38	Me afectan tanto los desengaños, que no me los puedo quitar de la cabeza				
39	Soy una persona estable				
40	Cuando pienso en mis preocupaciones actuales me pongo tenso (a) y alterado (a)				

ANEXO 9

Base de datos

	AM	AN	AO	AP	AQ	AR	AS	AT	AU	AV	AW	AX	AY	AZ	BA	BB	B
1	PIA25	PIA26	PIA27	PIA28	PIA29	PIA30	PIA31	PIA32	PIA33	PIA34	PIA35	PIA36	PIA37	PIA38	PIA39	PIA40	
2	2	3	4	3	3	3	1	2	3	4	1	3	2	1	3	3	
3	3	1	3	2	4	2	4	3	2	2	3	1	2	1	2	3	
4	3	1	3	4	2	2	2	4	2	2	2	1	2	2	3	4	
5	1	4	3	1	1	1	2	2	4	3	2	3	1	1	2	4	
6	1	3	4	1	2	3	1	2	3	3	1	3	2	1	4	1	
7	4	3	4	3	4	2	3	3	2	3	1	2	3	4	1	2	
8	2	1	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2	
9	1	1	2	1	4	3	4	2	2	2	4	4	4	3	4	3	
10	2	2	2	3	1	2	1	3	2	2	1	2	3	1	1	2	
11	4	2	2	4	4	2	1	2	2	1	1	2	4	1	1	1	
12	2	3	3	2	2	2	3	1	3	2	2	2	3	3	1	3	
13	1	2	3	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	
14	2	2	3	2	1	3	3	2	3	3	1	2	2	1	3	2	
15	2	2	4	2	3	2	4	3	2	2	2	2	3	4	2	3	
16	3	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	
17	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	2	
18	2	3	3	2	1	2	2	2	2	3	1	2	1	1	2	1	
19	3	1	4	4	3	1	2	4	1	1	2	1	4	3	2	4	
20	1	2	1	1	2	3	2	2	1	3	2	1	4	2	1	1	
21	4	2	1	2	3	2	2	4	2	1	2	1	2	2	1	3	
22	2	1	2	3	2	3	2	2	3	2	1	2	3	2	3	2	
23	2	4	3	2	1	4	1	1	4	2	1	3	2	1	4	1	
24	4	4	4	4	4	4	1	2	4	2	2	4	2				
25	2	2	2	3	2	2	3	2	3	1	2	2	2				

Español (México)
Teclado Latinoamericano

1	Edad	Salon	PA1	PA2	PA3	PA4	PA5	PA6	PA7	PA8	PA9	PA10	PA11	PA12	PIA1	PIA2	PIA3
2	16	F	1	3	5	5	5	1	1	5	5	5	5	5	2	3	2
3	16	F	5	2	2	5	4	5	2	3	4	2	2	4	3	2	4
4	16	F	2	4	5	5	5	1	1	5	5	5	5	5	2	2	2
5	16	F	2	3	4	5	3	2	2	3	3	4	4	4	1	4	1
6	16	F	1	3	3	4	3	1	1	3	3	3	4	3	3	2	2
7	16	F	5	3	3	4	3	3	3	2	3	3	2	2	3	2	2
8	16	F	4	2	1	3	2	2	2	1	2	2	2	1	3	4	2
9	16	F	1	3	1	5	1	2	2	1	1	1	1	5	2	3	3
10	16	F	3	4	4	5	4	3	2	4	3	4	5	4	2	2	2
11	17	F	3	2	5	5	3	4	2	3	2	3	5	3	3	4	1
12	17	F	3	3	2	4	4	4	2	4	2	2	3	5	2	3	1
13	17	F	3	2	3	1	4	2	1	5	3	5	3	5	1	2	2
14	17	F	3	3	2	5	4	3	3	4	4	4	4	4	2	3	2
15	17	F	1	5	3	5	5	1	1	5	5	5	5	4	2	2	2
16	16	F	2	3	5	5	5	1	1	5	5	4	4	4	2	2	2
17	16	F	3	2	2	4	3	3	3	3	2	3	3	3	2	4	2
18	16	F	2	3	1	5	3	5	1	5	5	3	3	2	2	2	1
19	16	F	1	3	4	5	4	2	2	3	3	3	4	2	1	2	2
20	16	F	1	3	5	5	4	4	4	5	4	5	5	5	4	2	2
21	18	F	5	1	3	4	2	1	1	3	4	3	3	1	4	2	2
22	18	F	4	3	5	2	4	3	2	3	2	3	4	5	2	2	2
23	16	F	3	3	4	5	4	3	3	4	2	3	4	4	2	3	2
24	17	D	2	3	5	5	4	2	2	3	3	3	4	3	2	4	1
25	17	D	1	4	5	5	5	1	1	3	3	3	5	2	2	1	1