



Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Maestría en Psicología

ANSIEDAD Y AUTOEFICACIA EN LA PROCRASTINACIÓN
ACADÉMICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE TRUJILLO

Tesis presentada por:

MARIETTA GEORGETTE GONZALES RODRIGUEZ

Cód. ORCID: 0000-0003-2380-4282

PATRICIA ROSA ZÚÑIGA DELGADO DE VARGAS

Cód. ORCID: 0000-0002-8711-7660

Para obtener el Grado Académico de

MAESTRA EN PSICOLOGÍA

con mención en Psicología Clínica y de la Salud

Línea de Investigación: Salud Mental

Asesor:

Jesús Hugo Montes de Oca Serpa
Código Orcid: 0000-0002-6529-6717

Lima – Perú

2023

Los miembros del jurado han aprobado el estilos y contenido de la tesis sustentada por:

MARIETTA GEORGETTE GONZALES RODRIGUEZ
PATRICIA ROSA ZÚÑIGA DELGADO DE VARGAS

Jesús Hugo Montes De Oca Serpa

Asesor: Nombre(s) y Apellidos

Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón

Presidente de Jurado: Nombre(s) y Apellidos

José Alfonso Mesía Guevara

Miembro de Jurado 1: Nombre(s) y Apellidos

Herbert Robles Mori

Miembro de Jurado 2: Nombre(s) y Apellidos

Dra. Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón
Directora de la Escuela de Posgrado

Declaratoria de Originalidad del Asesor

Escuela de Posgrado:	Escuela de Posgrado
Programa Académico:	Maestría en Psicología
Dependencia al que pertenece el docente asesor:	Departamento de Psicología
Docente asesor que verifica la originalidad:	Jesús Hugo Montes de Oca Serpa
ORCID:	0000-0002-6529-6717
Título del documento:	Ansiedad y autoeficacia en la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Trujillo
Autora(s) del documento:	Marietta Georgette Gonzales Rodriguez Patricia Rosa Zúñiga Delgado de Vargas
Mecanismo utilizado para detección de originalidad:	Software Turnitin
Nº de trabajo en Turnitin: (10 dígitos)	2213535373
Porcentaje de <u>similitud</u> detectado:	11%
Fuentes originales de las similitudes detectadas:	Fuentes de internet = 11% Publicaciones = 3% Trabajos del estudiante = 6%
<p>MARIETA Y PATRICIA</p> <hr/> <p style="color: red; font-weight: bold;">INFORME DE ORIGINALIDAD</p> <hr/> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em; color: red; font-weight: bold;">11</p> <p>%</p> <p style="font-weight: bold;">INDICE DE SIMILITUD</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em; color: red; font-weight: bold;">11</p> <p>%</p> <p style="font-weight: bold;">FUENTES DE INTERNET</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em; color: red; font-weight: bold;">3</p> <p>%</p> <p style="font-weight: bold;">PUBLICACIONES</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em; color: red; font-weight: bold;">6</p> <p>%</p> <p style="font-weight: bold;">TRABAJOS DEL ESTUDIANTE</p> </div> </div> <hr/>	
<p>El docente asesor declara ha revisado el informe de similitud y expresa que el porcentaje señalado cumple con las "Normas Internas de Investigación e Innovación" establecidas por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.</p>	
Fecha de aplicación en Turnitin: (dd-mm-aaaa)	05/12/2023

RESUMEN

Se planteó como objetivo general determinar la incidencia de la ansiedad y la autoeficacia en la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Trujillo. La muestra considerada fue de 129 alumnos, que tenían entre 18 a 30 años de edad ($M=23.4$; $DE=3.1$), dentro de los cuales el 51.9% fueron mujeres y el 48.1% hombres; asimismo, el diseño que se empleó fue correlacional causal, y se aplicaron tres instrumentos: el Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE), la Escala de Autoeficacia General (EAG) y la Escala de Procrastinación Académica (EPA). Los resultados obtenidos muestran que la ansiedad ($\beta=.54$) y la autoeficacia ($\beta=-.36$) en conjunto inciden en la procrastinación en universitarios Trujillanos ($r^2=.76$). De manera específica, la ansiedad rasgo junto a la autoeficacia explican mejor la tendencia a postergar las actividades en estos universitarios. Mientras que, la autorregulación se explica mejor por la ansiedad estado, la ansiedad rasgo y la autoeficacia. En conclusión, la presencia de ansiedad lleva a la aparición de conductas procrastinadoras mientras que, la presencia de autoeficacia previene la aparición de conductas procrastinadoras. También se muestra que, en cuanto a la ansiedad, en sus dos modalidades, prepondera el nivel alto; en la autoeficacia predomina el nivel bajo, y, en cuanto a la procrastinación: en la dimensión de postergación de actividades predomina el nivel alto y en la dimensión de autorregulación académica el nivel bajo. Las tres variables se muestran similares entre mujeres y hombres y predomina el grupo etario de 23 a 26 años. Al finalizar se argumentan los hallazgos y sus implicancias prácticas.

Palabras clave: Procrastinación, ansiedad, autoeficacia, universitarios.

ABSTRACT

The general objective was to determine the incidence of anxiety and self-efficacy in academic procrastination among university students in Trujillo. The sample considered was 129 students between 18 and 30 years of age ($M=23.4$; $SD=3.1$), 51.9% of whom were women and 48.1% men; likewise, the design used was causal correlational, and three instruments were applied: the Inventory of Trait-State Anxiety (IDARE), the General Self-Efficacy Scale (EAG) and the Academic Procrastination Scale (EPA). The results obtained show that anxiety ($\beta=.54$) and self-efficacy ($\beta=-.36$) together influence procrastination in Trujillo university students ($r^2=.76$). Specifically, trait anxiety together with self-efficacy better explain the tendency to procrastinate in these university students. Self-regulation is better explained by state anxiety, trait anxiety, and self-efficacy. In conclusion, the presence of anxiety leads to the occurrence of procrastinating behaviors, while the presence of self-efficacy prevents the occurrence of procrastinating behaviors. It is also shown that, in terms of anxiety, in its two modalities, the high level predominates; in self-efficacy, the low level predominates; and, in terms of procrastination: in the dimension of postponement of activities, the high level predominates; and in the dimension of academic self-regulation, the low level predominates. The three variables are similar among women and men, and the age group of 23 to 26 years predominates. Finally, the findings and their practical implications are discussed.

Keywords: Procrastination, anxiety, self-efficacy, university students.

RECONOCIMIENTOS / DEDICATORIA

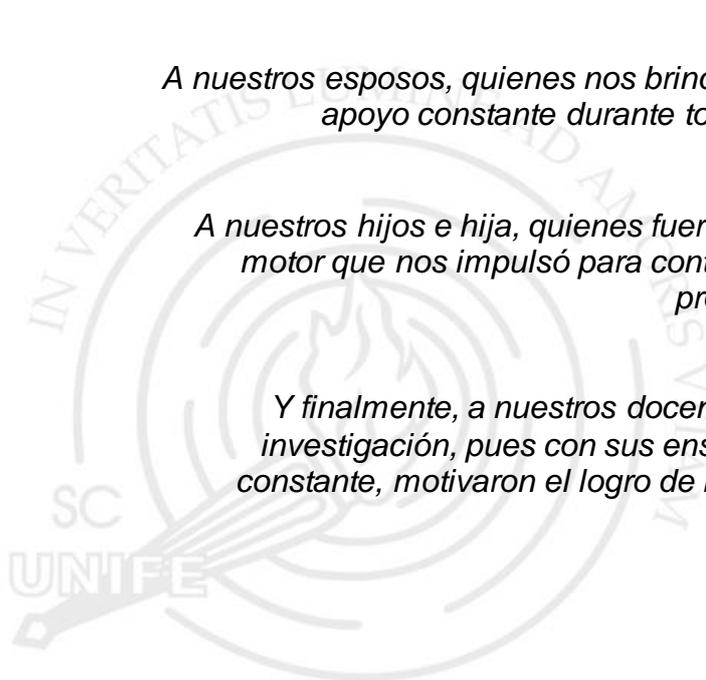
Queremos expresar nuestra gratitud a todas aquellas personas que nos acompañaron en el transcurso de esta investigación, especialmente:

A nuestros padres, quienes han sido un gran ejemplo para forjar un futuro exitoso.

A nuestros esposos, quienes nos brindaron su amor y apoyo constante durante todo este tiempo.

A nuestros hijos e hija, quienes fueron la fuerza y el motor que nos impulsó para continuar creciendo profesionalmente.

Y finalmente, a nuestros docentes y asesor de investigación, pues con sus enseñanzas y guía constante, motivaron el logro de nuestras metas.



ÍNDICE

	Página
RESUMEN / ABSTRACT.....	4
RECONOCIMIENTO / DEDICATORIA.....	5
ÍNDICE	6
LISTA DE TABLAS	8
LISTA DE FIGURAS.....	9
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	12
1.1. Planteamiento del problema.....	12
1.2. Justificación de la investigación	16
1.3. Delimitación y limitaciones de la investigación	17
1.4. Objetivos de la investigación	18
1.5. Objetivo general	18
1.6. Objetivos específicos.....	18
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	19
2.1. Antecedentes de la investigación	19
2.2. Bases teóricas.....	26
2.2.1. Procrastinación académica.....	27
2.2.1.1. Definición de procrastinación y procrastinación académica.....	27
2.2.1.2. Perspectiva teórica de la procrastinación académica.....	29
2.2.1.3. Dimensiones de la procrastinación académica	31
2.2.1.4. Tratamiento psicológico para la procrastinación	32
2.2.2. Ansiedad	35
2.2.2.1. Definición de ansiedad	35
2.2.2.2. Perspectivas teóricas de la ansiedad	36
2.2.2.3. Tratamiento psicológico para la ansiedad	39
2.2.3. Autoeficacia	40
2.2.3.1. Definición de autoeficacia.....	40
2.2.3.2. Perspectiva teórica de la autoeficacia	41
2.2.3.3. Intervención psicológica para la mejora de la autoeficacia	44
2.3. Definición de términos	44
2.4. Hipótesis	45

	Página
2.4.1. Hipótesis general.....	45
2.4.2. Hipótesis específicas	45
CAPÍTULO III: MÉTODO.....	46
3.1. Nivel, tipo y diseño de la investigación	46
3.2. Participantes	47
3.2.1. Población	47
3.2.2. Muestra.....	48
3.2.2.1. Criterios de inclusión	48
3.2.2.2. Criterios de exclusión	48
3.3. Variables de investigación	50
3.3.1. Definición conceptual.....	50
3.3.2. Definición operacional.....	51
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	52
3.4.1. Técnica	52
3.4.2. Instrumentos de recolección de datos.....	52
3.4.2.1. Instrumento para evaluar la ansiedad rasgo-estado.....	53
3.4.2.2. Instrumento para evaluar la autoeficacia general	55
3.4.2.3. Instrumento para evaluar la procrastinación académica.....	57
3.5. Técnicas de procesamiento y análisis de datos	59
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	61
4.1. Resultados descriptivos	61
4.2. Resultados de contrastación de hipótesis.....	70
4.2.1. Hipótesis general	70
4.2.2. Hipótesis específicas.....	71
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS	73
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	86
6.1. Conclusiones.....	86
6.2. Recomendaciones.....	87
REFERENCIAS	89
APÉNDICE.....	100
APÉNDICE A: Declaración Jurada de autorización de los autores.....	101
APÉNDICE B: Formato del consentimiento informado.....	102
APÉNDICE C: Modelo de carta solicitando Juicio de expertos	103

LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Distribución de la muestra según edad.....	49
2. Distribución de la muestra según género.....	49
3. Operacionalización de la ansiedad.....	51
4. Operacionalización de la autoeficacia.....	51
5. Operacionalización de la procrastinación académica.....	52
6. Estadísticas de fiabilidad de la ansiedad.....	55
7. Estadísticas de fiabilidad de dimensiones de ansiedad.....	55
8. Estadísticas de fiabilidad de autoeficacia.....	57
9. Estadísticas de fiabilidad de procrastinación académica.....	59
10. Niveles de ansiedad según género.....	64
11. Niveles de autoeficacia según género.....	65
12. Niveles de procrastinación académica según género.....	66
13. Niveles de ansiedad según edad.....	67
14. Niveles de autoeficacia según edad.....	68
15. Niveles de procrastinación académica según edad.....	69
16. Modelo de explicación de la procrastinación académica a partir de la influencia de la ansiedad y la autoeficacia.....	70
17. Modelo de explicación de la postergación de actividades a partir de la influencia de las modalidades de ansiedad y la autoeficacia....	71
18. Modelo de explicación de la autorregulación académica a partir de la influencia de las modalidades de ansiedad y la autoeficacia....	72

LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Niveles de ansiedad.....	61
2. Niveles de autoeficacia.....	62
3. Niveles de procrastinación académica.....	63



INTRODUCCIÓN

La vida universitaria, es una etapa significativa en el ser humano, ya que es cuando el estudiante adquiere nuevos conocimientos y destrezas que van a ser pieza fundamental para forjar un futuro exitoso, tanto a nivel personal, como para el bien de la sociedad; sin embargo, hay ciertas conductas que imposibilitan el cumplimiento de las metas propuestas, como es el caso de la procrastinación en el ámbito académico.

Frente a ello, se planteó como propósito de esta investigación conocer si la ansiedad y la autoeficacia, son factores que intervienen o predicen la aparición de dicho fenómeno; y ello a su vez permitirá que posteriormente se brinde un aporte para la mejora de su aprendizaje, a través de la intervención en la salud mental del estudiante.

El primer capítulo detalla el problema de investigación, a través de datos, cifras y porcentajes revelados en la realidad internacional, nacional y local. Además, se precisa la delimitación y limitaciones manifestadas durante el transcurso de este estudio; además de la propuesta de los objetivos general y específicos.

El segundo capítulo engloba lo concerniente al marco teórico, el cual inicia con los estudios previos, continuando por los sustentos teóricos de las variables y las definiciones de los términos; luego se presenta tanto la hipótesis general, como las específicas.

En el tercer apartado se detalla el método empleado, la muestra, las variables de estudio, las técnicas y herramientas utilizadas para recolectar los datos, el procedimiento llevado a cabo y su respectivo análisis.

En el cuarto capítulo, se exponen los resultados alcanzados a través de los análisis descriptivos y se verifica la veracidad de la hipótesis general y específicas.

El quinto capítulo discute los resultados, comparándolos con los antecedentes y sustentándolos con las teorías propuestas previamente.

Para concluir, el sexto capítulo se centra en resumir las conclusiones alcanzadas a lo largo del estudio y en proporcionar recomendaciones con el objetivo de abordar y mejorar la problemática identificada.



CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

La educación cada año se viene transformando y buscando alinear su propósito en el desarrollo de las diferentes sociedades del mundo; es innegable su continuo crecimiento, el cual surge debido al interés por generar innovación, conocimiento y productividad para la mejora de cada país (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021).

En relación a ello, algunos organismos propusieron brindar asistencia económica para que los jóvenes puedan lograr desarrollar nuevas competencias, valores y actitudes de utilidad, tanto para su vida personal, como para su formación académica (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2019).

Sin embargo, es importante recalcar que además de la ayuda y el aporte externo para la mejora educativa, es necesario que los estudiantes desarrollen aptitudes, habilidades, recursos personales y sobre todo psicológicos, que les permita hacer frente al estrés y las exigencias propias de la vida universitaria y laboral, ya que contar con una adecuada salud mental es parte fundamental para aprender, trabajar adecuadamente y tomar decisiones correctas (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2022).

No obstante, existen aspectos que preocupan tanto a los responsables de impartir educación, como a la comunidad científica; entre los diferentes factores que existen, se ha prestado especial atención a aquellos comportamientos en los que los estudiantes postergan sus actividades académicas, hasta poco

tiempo después de su fecha de presentación; conductas que se describen como procrastinación académica (Hong et al., 2021).

Lo anterior se puede demostrar en un estudio realizado en Estados Unidos por investigadores de The University of Kentucky, en donde se puso en evidencia que el 62,4% de un total de 354 alumnos, tuvieron un incremento de procrastinación (Usher et al., 2021). Por otra parte, en otra investigación llevada a cabo en un conjunto de universitarios españoles, se descubrió que la prevalencia de procrastinación fue de 37% en un nivel medio alto; y, además, se reveló que el 82% procrastinan en tareas semanales de lectura, 90% en hacer trabajos prácticos, 79% en estudiar para el examen, 79% en actividades académicas generales y 42% en labores de asistencia a reuniones (Estremadoiro y Schulmeyer, 2021).

Ante ello, es importante destacar que nuestro país no es ajeno a esta realidad, ya que, según los especialistas, en Perú los alumnos suelen recurrir a distracciones y optan por dejar como última opción el aspecto académico, generándose poco a poco la dilación de sus actividades y por ende la afectación en su salud mental (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2021).

Lo antes mencionado, permite dar paso a las cifras y porcentajes de la conducta procrastinadora a nivel nacional; en Lima, por ejemplo, se reveló que la procrastinación alcanza una prevalencia de un 58.33% en niveles moderados y 35.12% en niveles elevados (Castro y Mahamud, 2017); asimismo, se detalló que el 25,7% de estudiantes suelen postergar sus actividades académicas (Contreras, 2021); más del tercio de alumnos (37.7%) con frecuencia las retrasan (Marquina et al., 2016); y un 45.7% presenta un nivel alto en la dilación de sus

trabajos (Tuesta, 2018). Ahora bien, con respecto a la ciudad de Trujillo, también se encontraron datos relacionados a esta problemática, por ejemplo, una investigación determinó que un 50% de estudiantes se encontraba en un grado elevado en cuanto a esta conducta procrastinadora (Esquivel, 2020); mientras que en otro estudio se evidenció que el 45% de alumnos presentaban niveles de procrastinación promedio y 21% alcanzaba niveles altos (Quiñones, 2018).

Con lo presentado, es posible advertir la prevalencia del comportamiento procrastinador en los alumnos que cursan estudios superiores, tanto a nivel internacional, como nacional y local; no obstante, más allá de reportar la existencia de este problema académico, también surgen interrogantes referentes a qué aspectos, factores o variables están asociados, explican o predicen este comportamiento y qué factores limitan su desarrollo.

Al respecto, se han desarrollado diversos estudios, especialmente en universitarios de poblaciones peruanas, sugiriendo que la ansiedad, es un factor estrechamente relacionado con la procrastinación (Gil y Botello, 2018), incluyendo la ansiedad como rasgo de la personalidad o patrón estable característico del individuo (Cubas, 2021; Pardo et al., 2016).

Referente a eso, previamente se había concebido que la procrastinación era un recurso utilizado por un conjunto de estudiantes como resultado del temor al fracaso, comprendiéndose éste como la emoción básica disparadora de la ansiedad; es decir, si un estudiante dejaba de hacer tareas o labores académicas, era porque, estas traían consigo temores como el reprobar, hacerlo mal o fracasar; sin embargo, tenían que enfrentarse con este temor una vez más antes de presentar el trabajo, añadiéndole además la presión por el tiempo; esto

quiere decir que, el miedo se mostraba como un factor que promovía la aparición de síntomas ansiosos, y a la vez estos se incrementaban con la práctica procrastinadora, volviéndose un círculo vicioso en el estudiante (Solomon y Rothblum, 1984). A pesar de ello, para algunos investigadores, la ansiedad no es producto de la procrastinación, sino es una cualidad que el estudiante trae consigo (McCloskey, 2011).

Investigaciones adicionales, por su parte, han demostrado que la autoeficacia se presenta como un factor que protege contra la procrastinación; en otras palabras, se ha observado una relación inversa entre estas dos variables (Alegre, 2013). Esto sugiere que cuando los alumnos tienen altos niveles de autoeficacia, es menos probable que se involucren en comportamientos dilatorios. Sin embargo, otros estudios han señalado que algunos estudiantes pueden convertirse en procrastinadores precisamente debido a la confianza en sus habilidades; ya que tienden a posponer el cumplimiento de sus responsabilidades debido a su percepción de tener la capacidad para completarlas de manera eficiente (McCloskey, 2011). Estas ideas contradictorias han generado debates sobre si la autoeficacia realmente previene la procrastinación en los estudiantes o si, en cambio, puede llegar a estimularla.

Como se puede apreciar, hay ciertas discrepancias con respecto a la función que cumple tanto la ansiedad, como la autoeficacia en relación al comportamiento procrastinador; dicho de otro modo, la evidencia, aún no es concluyente y presenta un vacío científico que es necesario definir; es por ello que, en la presente investigación se realizará un análisis que permita no solo valorar la relación de ambas variables con respecto a la procrastinación, sino

también su capacidad predictiva, pero no de manera independiente, sino en conjunto; por tal motivo, se propone responder al siguiente problema de investigación:

¿Existe incidencia de la ansiedad y la autoeficacia en la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Trujillo?

1.2. Justificación de la investigación

Llevar a cabo este trabajo constituye un valioso aporte que se puede reconocer en cuatro criterios:

En primer lugar, el aporte teórico, el cual se centra en conseguir un conocimiento lógico, verificable y replicable, sobre cómo se vinculan las variables, y también cuál es su capacidad predictiva de la ansiedad y autoeficacia en conjunto respecto a la procrastinación, y de esta manera obtener evidencia empírica con la cual reforzar las teorías que en la actualidad existen para explicar dicha problemática, como la teoría basada en la motivación o en la autorregulación. Este conocimiento, además, adhiere información nueva sobre la comparación del nivel de las variables de estudio según género y edad.

El segundo criterio, aporta de manera práctica, esto a partir de que, con el conocimiento que se obtenga, aquellos profesionales (psicólogos, educadores y afines) podrán apreciar conceptos y sobre ellos, elaborar herramientas para modificar (reducir, si esos son sus intereses) la procrastinación en los establecimientos educativos que gestionan o en los que se desempeñan.

Así, se llega al tercer criterio, la relevancia social, la cual podrá apreciarse en la medida que se apliquen los conocimientos (conclusiones obtenidas) para optimizar la calidad educativa de los alumnos, alineándose a los objetivos que

propuso la OCDE para la educación de las sociedades de Latinoamérica. Sobre ello, hay que enfatizar que, si bien, esta investigación no ofrece una solución directa a los problemas derivados de la procrastinación, sí contribuye con fundamentos científicos (conocimientos) que ayuden a combatirlo.

Por último, el cuarto criterio hace referencia a un aporte metodológico, ya que este estudio cuenta con una revisión psicométrica actualizada de los tres instrumentos, demostrando cada uno de ellos una apropiada validez y confiabilidad en una muestra de universitarios de 18 a 30 años de la ciudad de Trujillo, matriculados en universidades particulares y del estado; por lo tanto, este estudio permite la aplicación de estos instrumentos en una población con características similares.

1.3. Delimitación y limitaciones de la investigación

El estudio se llevó a efecto con estudiantes matriculados en universidades nacionales y privadas de la ciudad de Trujillo, tanto de género femenino como masculino, con edades que fluctúan entre 18 y 30 años. Asimismo, el trabajo fue realizado aproximadamente desde el mes de septiembre de 2022 hasta junio de 2023, haciendo un total de 9 meses calendario.

Por otra parte, los datos serán recopilados por medio de tres instrumentos virtualizados: Inventario de Ansiedad: Rasgo-Estado (IDARE), Escala de Autoeficacia General (EAG) y la Escala de Procrastinación Académica (EPA); se debe tomar en cuenta que el estudio se sitúa dentro de un contexto histórico en particular, como es el retorno progresivo a las clases presenciales.

Para concluir, es considerable aludir que una de las limitaciones fue la escasa cantidad de investigaciones en estos últimos años que involucran las tres variables en conjunto.

1.4. Objetivos de la investigación

1.5. Objetivo general

- Determinar la incidencia de la ansiedad y la autoeficacia en la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Trujillo.

1.6. Objetivos específicos

- OE1: Identificar el nivel de ansiedad, autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Trujillo.
- OE2: Comparar los niveles de ansiedad, autoeficacia y procrastinación académica según género y edad.
- OE3: Determinar la incidencia de la ansiedad rasgo, la ansiedad estado y la autoeficacia en la postergación de actividades en estudiantes universitarios de Trujillo.
- OE4: Determinar la incidencia de la ansiedad rasgo, ansiedad estado y la autoeficacia en la autorregulación académica en estudiantes universitarios de Trujillo.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

Antecedentes Internacionales

En China, Zhang et al. (2023) buscaron determinar cómo el rasgo de ansiedad influye en la procrastinación en una muestra de 718 estudiantes de dos universidades públicas. Se hizo uso de los instrumentos: Escala de procrastinación (versión China) y el Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado. Además, dicha investigación tuvo un diseño transversal y correlacional causal. Con respecto a sus resultados, se halló que el rasgo de ansiedad era un predictor de la procrastinación en dichos estudiantes, con una relación directa significativa ($\beta=.350$). Finalmente, se concluyó que aquellos alumnos que presentaban síntomas propios de la ansiedad rasgo eran más propensos a tener conductas procrastinadoras.

Altamirano y Rodríguez (2021) exploraron el vínculo entre los factores propios de la procrastinación académica y la ansiedad en 50 alumnos ecuatorianos de Ciencias de la Salud, por medio de las escalas: EPA y Ansiedad de Hamilton (HAS); utilizándose por consiguiente un diseño transversal y correlacional. Los hallazgos mostraron una correlación parcial entre ambos fenómenos, debido que sólo hubo un vínculo significativo entre el factor de postergación de actividades (propio de la dilación) y la ansiedad: $r= .309$, $p<.029$, con un tamaño de efecto de: $p=.555$; pero no hubo significancia entre el vínculo de autorregulación académica (dilación) y ansiedad: $r= -0.014$ ($p=0.92$). Dado ello, se dedujo que sólo aquellos estudiantes que postergan y aplazan sus actividades experimentan sintomatología ansiosa.

En Estados Unidos, Da Silva et al. (2020) realizaron una investigación que buscó hallar el vínculo entre la autoeficacia y los tipos de procrastinación en alumnos que acudían a una universidad. Para tal objetivo, se contó con una muestra de 106 participantes que residían en el estado de Georgia. Los instrumentos utilizados fueron la Escala general de autoeficacia y la Escala de procrastinación general y activa; siendo además el diseño de investigación correlacional. Dentro de sus resultados se pudo evidenciar que la procrastinación general se correlacionó de manera inversa con la autoeficacia ($r = -.305$, $p < .01$) mientras que la procrastinación activa, es decir, aquella que se da de manera intencional, se correlacionó de manera directa con la autoeficacia ($r = .235$, $p < .05$). Por lo que se concluyó que, a mayor manifestación de conductas dilatorias, menor autoeficacia en los estudiantes; pero si dichas conductas dilatorias son realizadas premeditadamente, la autoeficacia en esos casos estará presente en los alumnos.

En España, Brando-Garrido et al. (2020), dentro de su estudio tuvieron como objetivo general determinar la asociación de la dilación académica con la competencia percibida, la autoeficacia, autoestima y el afrontamiento en 237 alumnos de enfermería de una casa de estudios de educación superior en Barcelona. El diseño empleado fue correlacional-causal y se aplicaron la: Escala de Procrastinación de Tuckman, EAG, Escala de Autoestima de Rosenberg, Escala de Competencia Personal Percibida y Escala Breve de Afrontamiento Resiliente. Con respecto a sus resultados, se obtuvo una asociación inversa y significativa ($p < .01$) entre la procrastinación y el resto de las variables; además, la competencia percibida se explica por un 21,5% de la varianza (r^2). Dado ello, se concluyó que la única variable que explica y predice el comportamiento

procrastinador es la competencia percibida, así como también el importante papel protector de las demás variables previamente mencionadas.

En Argentina, Alessio y Main (2019) tuvieron como propósito examinar el vínculo entre la ansiedad por los exámenes y la tendencia a postergar tareas generales y académicas en 171 alumnos de educación superior de primer y último año en Buenos Aires, Argentina. Se empleó un diseño descriptivo y correlacional, y se aplicaron: el Inventario Alemán de Ansiedad por los Exámenes y la Escala de Procrastinación General. Los datos revelaron un vínculo directo y significativo entre la postergación general y la ansiedad por los exámenes ($r=.273$); así como entre la postergación académica y la ansiedad por los exámenes ($r=.306$); por tanto, se concluye que, cuando la procrastinación se presenta con mayor frecuencia, afectará el nivel de ansiedad presente en los alumnos frente a la proximidad de los exámenes.

En Letonia, Saplavska & Jerkunkova (2018) efectuaron un estudio con el propósito de identificar el vínculo entre la Procrastinación Académica y la Ansiedad en una muestra de 60 universitarios de segundo año de la facultad de Ingeniería, con edades oscilantes entre 20-27 años. Se aplicaron: EPA e IDARE; siendo además el diseño utilizado: correlacional. Según los resultados se evidenció correlación directa y significativa entre la Dilación Académica y Ansiedad-Rasgo: $r=.45$, $p<0.001$, y la Dilación Académica y Ansiedad-Estado con valores de: $r=.42$, $p<0.001$. Dado ello, se concluyó que, con el aumento de los indicadores de procrastinación académica, existe una propensión al incremento de los niveles ansiógenos en dichos estudiantes.

Antecedentes Nacionales

En una universidad privada de Huancayo, Mendoza (2021) investigó el vínculo entre la procrastinación académica y la autoeficacia general entre 421 alumnos de pre y posgrado. En el estudio se empleó un diseño correlacional, utilizando también: EPA y la Escala de Percepción de Autoeficacia General. La investigación reveló una correlación inversa y significativa estadísticamente entre ambos fenómenos ($\rho = -.253$; $p < 0.01$) en estudiantes de pregrado, y ($\rho = -.350$; $p < 0.01$) en estudiantes de posgrado; por lo tanto, se concluye que, mientras más conductas dilatorias, menor será la autoeficacia; impidiendo de esta manera su desarrollo en múltiples áreas.

Asimismo, Guerra y Bobadilla (2021) efectuaron un estudio que tenía como finalidad encontrar qué vínculo tienen la procrastinación académica y la ansiedad, para ello intervinieron 143 estudiantes limeños del campo de psicología de una universidad particular. El diseño propuesto fue correlacional y para obtener los resultados, se utilizaron: EPA e IDARE. Al analizarse los hallazgos se demostró un vínculo directo y significativo entre procrastinación y ansiedad estado ($r = .230$, $p = .006$) y rasgo ($r = .235$, $p = .005$). Además, la dimensión autorregulación y ansiedad en sus dos modalidades: estado ($r = -.259$, $p = .002$) y rasgo ($r = -.270$, $p = .001$) presentó una correlación inversa; concluyéndose finalmente lo siguiente: a mayor dilación de actividades, mayor ansiedad en el alumnado; así como a mayor autorregulación en el ámbito académico, menor ansiedad estado y rasgo.

Por otro lado, Estrada y Mamani (2020) examinó la asociación entre la procrastinación académica y la ansiedad en una muestra de 220 estudiantes universitarios de Madre de Dios. Ellos emplearon un diseño no experimental,

además de correlacional, y utilizaron: EPA y la Escala de Autoevaluación de Ansiedad de Zung. El análisis arrojó un vínculo directo y significativo estadísticamente entre ambos constructos ($r_s = 0,359$; $p = 0,000 < 0,05$); así como un vínculo inverso y significativo entre la autorregulación académica (parte de la dilación) y la ansiedad ($r_s = -0,412$). Por lo tanto, se tuvo como conclusión que a medida que los estudiantes más procrastinen, mayores serán sus niveles de ansiedad, y, mientras más autorregulen su comportamiento académico y planifiquen sus tareas, sus niveles de ansiedad serán más bajos.

De igual manera, se explica el estudio de Flores (2020), que tuvo por finalidad explorar qué vínculo hay entre la autoeficacia y la procrastinación académica en 310 académicos de la carrera profesional de psicología de Tacna. El diseño de estudio empleado fue correlacional. En este estudio se utilizaron las pruebas EPA y EAG. Los datos muestran asociación entre ambos conceptos; por lo que se concluye que la procrastinación académica, cuando se da en mayor nivel, afecta directamente el desarrollo de la autoeficacia para el cumplimiento de las diversas tareas de los alumnos.

Por otra parte, Burgos y Salas (2020) investigaron el vínculo entre la procrastinación y la autoeficacia académica en 178 universitarios limeños. Por tanto, el diseño empleado fue correlacional. Se utilizó la Escala de Autoeficacia Percibida para Situaciones Académicas y la Escala de Procrastinación Académica. Los resultados mostraron relación inversa y significativa entre postergación de actividades y autoeficacia ($r = -.23$); así como correlación directa entre autorregulación académica y autoeficacia ($r = .39$). Ante ello, se concluyó que el postergar tareas interfiere en el desarrollo de la autoeficacia de los

alumnos, mientras que la regulación académica es favorable para lograr un buen nivel de autoeficacia.

Por su parte, Mamani y Aguilar (2018) investigaron principalmente qué relación existe entre la procrastinación académica y la ansiedad-rasgo en 200 alumnos limeños del primer año de educación superior de una universidad particular. El diseño de estudio fue correlacional y las pruebas empleadas fueron: EPA e IDARE. De acuerdo con sus resultados se evidenció una correlación inversa significativa entre la autorregulación académica (dimensión de la procrastinación académica) y ansiedad rasgo ($r=-.152$) y una correlación directa entre la postergación de actividades y ansiedad rasgo ($r=.158$). Finalmente, se concluyó que, cuanto más se autorregulen los alumnos en sus estudios, menos ansiosos se sentirán; y cuanto más posterguen sus tareas, más síntomas de ansiedad tendrán.

Además, Bances (2018) investigó el vínculo entre la autoeficacia y la procrastinación académica en 248 alumnos de una universidad particular de Chiclayo, usando un diseño de estudio correlacional. Para medir estas variables, se aplicó EPA y EAG. El análisis principal indicó un vínculo inverso y significativo entre autoeficacia y autorregulación académica ($\rho=-.448$; $p<.01$). Dado dichos resultados se concluyó que la autoeficacia se presentará en menor medida, si surgen comportamientos repetitivos de postergación de actividades; por tanto, la autoeficacia es una capacidad importante que disminuye la probabilidad de la aparición del comportamiento de postergación.

También se describe la investigación correlacional elaborada por Gil y Botello (2018) en la que se buscó analizar la asociación entre la procrastinación académica y la ansiedad en 290 alumnos de Ciencias de la Salud de una

universidad de la capital. Las pruebas aplicadas fueron: EPA y la Escala de Autovaloración de la Ansiedad de Zung. Los hallazgos indicaron un vínculo significativo entre la tendencia a postergar labores y el nivel de ansiedad ($p=0.00$). Concluyéndose finalmente que, a medida que los alumnos retrasan sus obligaciones, experimentarán a su vez mayores niveles de ansiedad, y aquello podría afectar el desempeño profesional y académico de dichos alumnos.

Por otro lado, se detalla el estudio correlacional de Chigne (2017) en el cual se planteó identificar qué vínculo hay entre la autoeficacia y la procrastinación académica en 160 alumnos limeños de una casa de estudios superior y del estado. Las pruebas que se aplicaron fueron: EPA y EAG. Los hallazgos demostraron correlación inversa entre las variables ($r_s=-.321$), concluyendo que, a mayor autoeficacia académica, la presencia de la procrastinación será menor en dichos estudiantes.

Antecedentes Locales

En Trujillo, Mestanza (2019) realizó un estudio no experimental y correlacional que tenía como propósito detallar el vínculo entre la ansiedad y la procrastinación académica en 172 alumnos que estudian Psicología. Se empleó como instrumentos psicológicos: IDARE y la Escala de Procrastinación Académica de Tuckman. Los resultados mostraron una asociación muy significativa entre la ansiedad y la procrastinación académica en los participantes, así como un vínculo directo moderado entre la ansiedad estado y la procrastinación académica ($r_s = 0.40, p<0.01$) y entre la ansiedad rasgo y la procrastinación académica ($r_s = 0.37, p<0.01$). En conclusión, los estudiantes que tienden a aplazar sus tareas y actividades educativas son más proclives a exteriorizar ansiedad rasgo-estado.

Del mismo modo, Yepes (2018) llevó a cabo un estudio correlacional en Trujillo para examinar el vínculo entre la procrastinación académica y la ansiedad en 239 alumnos universitarios de Administración y Marketing de una Universidad particular de esa ciudad. y los instrumentos que utilizó fueron: EPA y la escala de Reacciones Ante las Evaluaciones. El resultado detalló una correlación directa con un pequeño tamaño de efecto entre las dos variables ($\rho=.25$). Por último, se concluyó que, cuanto más se procrastina, más se manifiesta la ansiedad, que incluye pensamientos negativos y síntomas fisiológicos de malestar.

Finalmente, Khan (2017) desarrolló una investigación que tuvo como propósito principal establecer qué vínculo existe entre la autoeficacia y la procrastinación académica en estudiantes de Psicología de una universidad privada de Trujillo, con una muestra de 188 universitarios. El estudio se basó en un diseño correlacional y se emplearon EAG y EPA como instrumentos; según lo que se halló se identificó una correlación inversa muy significativa ($r=-.236^{**}$) entre las variables, dichos resultados llevan a la conclusión de que, ante la presencia de conductas procrastinadoras, tales como postergación y retraso continuo de actividades, menores serán los indicadores de autoeficacia en dichos estudiantes.

2.2. Bases teóricas

Con la revisión de la literatura se desarrollaron los fundamentos teóricos para cada variable, tanto para procrastinación académica, ansiedad y autoeficacia, enfatizando el aporte de los principales autores intervinientes.

2.2.1 Procrastinación académica

2.2.1.1 Definición de procrastinación y procrastinación académica

Etimológicamente, la procrastinación es derivada del latín “*procrastināre*”, expresión en cuyo significado se señala, dilatar voluntariamente el presentar una actividad, asimismo, deriva de la expresión griega “*akrasia*”, es decir, de realizar acciones contrarias al juicio o que generan daño propio (Steel, 2007).

La Real Academia de la Lengua Española [RAE] (2021) basada en la expresión latina de la procrastinación, conceptualiza a la palabra procrastinar como diferir o atrasar. Tomando en cuenta la lengua francesa “*procrastinate*”, que hace una mezcla del adverbio “*pro*” (que significa: hacia adelante) y la finalización “*cras*” o “*crastinus*” (que significa: para mañana), al unirse trae como significado, dejar algo que se pudo haber hecho, para el día de mañana (Schouwenburg et al., 2004).

Otros autores han referido a la procrastinación como el acto de aplazar la finalización de tareas que traen como resultado estados de insatisfacción y molestia subjetiva (Ferrari et al., 1995).

Algo característico en las diferentes definiciones sobre la procrastinación tiene que ver con su carácter consciente, es decir, la acción de procrastinar o de suspender las actividades para hacerlas después, se hace de manera voluntaria (Atalaya y García, 2019; Ferrari et al., 1995; Steel, 2007).

Autores que precisan a la procrastinación, dentro de la perspectiva de interés en esta investigación, por ejemplo, Tuckman y Sexton (1990) señalan que la procrastinación refiere a la falta o ausencia de un desempeño regulado,

es decir, la propensión a postergar o evitar completamente una actividad bajo el control de uno.

De acuerdo a Busko (1998), procrastinar es el hábito de postergar o eludir labores que se supone que se deben terminar. El mismo autor señaló que la procrastinación puede ser identificada de manera general o específica, en el campo académico. Sobre la procrastinación general el autor la describe como el experimentar, generalmente, niveles disfuncionales de ansiedad relacionados con la tendencia a dilatar.

Por otro lado, sobre la procrastinación académica, Busko (1998) refirió que es la propensión auto-informada de posponer las tareas académicas siempre o por lo menos, la mayoría de las veces. Esta modalidad de procrastinar, específicamente, se vincula a los alumnos (Ellis y Knaus, 2002).

Desde la perspectiva de Ferrari et al. (1995) este fenómeno se refiere a retrasos voluntarios en la realización de obligaciones en el entorno académico, aun cuando el estudiante manifestara intenciones de cumplir con los plazos establecidos previamente (Quant y Sánchez, 2012).

Por su parte, Brownlow y Reasinger (2000) refirieron que se caracterizaba por dificultades en la propia regulación y que los individuos que puntuaban alto en dicho fenómeno a su vez presentaban un patrón motivacional extrínseco.

En algunos estudios, la procrastinación académica ha demostrado estar asociada a niveles elevados de ansiedad (Rothblum et al., 1986), ya que es una característica común en sujetos con tendencia a la dilación y con dificultades en la regulación para el logro de sus tareas (Knaus, 1997) y, en otros estudios, se

demonstró asociación a rasgos comportamentales estables de la personalidad (Balkis et al., 2013).

2.2.1.2 Perspectiva teórica de la procrastinación académica

En la revisión de la tesis de Busko (1998) titulada "Causes and consequences of perfectionism and procrastination: a strum equation model" de la cual surge la escala de procrastinación académica. El autor plantea una propuesta teórica para comprender la dilación en el área educativa en relación con el perfeccionismo, no siendo así un modelo para explicar la procrastinación de manera independiente. Sin embargo, el autor, crea la escala de procrastinación académica basándose en la explicación que ofrecen Tuckman (1991) y Ferrari et al. (1992) sobre la procrastinación general. A las cuales le sumó la premisa de Covington & Omelich (1991) sobre la procrastinación. Este autor señaló que los individuos que posponen las cosas en situaciones cotidianas se inclinan a posponerlas en situaciones específicas (por ejemplo, una académica). En tal sentido propuso la evaluación de la procrastinación académica, especificando lo que supone la procrastinación general tal como se puede delimitar en la definición ofrecida en algunos apartados previos.

Por su parte Tuckman (1991) supuso que la procrastinación es el resultado de (a) no creerse capaz para realizar una tarea, (b) ser incapaz de aplazar la gratificación y (c) culpar a fuentes externas de la propia falta de capacidad y tendencia a no salir del "apuro". Este autor, para formular esa explicación tomó principios de teorías de corte cognitivo-conductual extraídas de investigaciones de Bandura (1986) y de Ellis y Knaus (1977). En ese sentido, es

posible afirmar que el enfoque teórico que fundamenta la propuesta de evaluación de Busko es el cognitivo conductual.

Entonces, este modelo teórico supone que las personas que son escépticas sobre su facultad para controlar su comportamiento suelen obstaculizar su esmero para hacer frente vehementemente a circunstancias que ponen a prueba o desafían sus capacidades (Bandura, 1986). Además, en la recopilación de Ferraro et al. (1995), donde se condensa información empírica y teórica de la procrastinación se presentan dos modelos teóricos cognitivo-conductuales que explican la procrastinación, según la línea de Busko:

a) Teoría de las creencias irracionales

Desde los postulados de esta teoría, la procrastinación se sustenta en el miedo irracional y la autocrítica por parte del mismo procrastinador, evidenciado ello en su falta de seguridad sobre sus capacidades en cuanto al cumplimiento de la tarea. Según este modelo, el procrastinador tiene una idea errónea de lo que implica hacer bien una tarea y siente un temor irracional a fracasar, como sabe que no podrá cumplir con los estándares tan altos que se impone, pospone el inicio de una tarea hasta que ya no hay tiempo suficiente para completarla adecuadamente; así, el procrastinador se protege de la consecuencia emocional del fracaso y puede atribuirlo a la falta de tiempo o incluso a la pereza, en lugar de su incapacidad. En resumen, el procrastinador basa su comportamiento en procesos cognitivos irracionales y retrasa el cumplimiento de sus obligaciones en los plazos establecidos (Ellis y Knaus, 1977; Ferrari et al., 1995).

b) Teoría del perfeccionismo irracional

De manera similar, o en la misma línea, el siguiente modelo supone que el deseo de alcanzar la perfección se vuelve una fuente de motivación de la procrastinación en un grupo de sujetos (Ellis y Knaus, 1977; Ferrari et al., 1992). De acuerdo con esto, los procrastinadores, realizan sus actos de aplazar a fin de (a) tener más tiempo, en la producción de mejores productos; (b) al suponer a la actividad, responsabilidad o tarea a cumplir como una que tiene altos estándares para su presentación, por lo que la presentación rápida no es probable, en la mente del procrastinador.

Ante lo mencionado previamente, se concluye que la premisa de Busko (1998) expone que este fenómeno dilatorio se debe a una falta de autorregulación y a una percepción irracional de las tareas, que se ven como difíciles, aburridas o amenazantes. Según esta teoría, la procrastinación se puede reducir mediante estrategias de manejo del tiempo, establecimiento de metas, planificación, autocontrol y reestructuración cognitiva (Busko, 1998).

2.2.1.3 Dimensiones de la procrastinación académica

La dilación en la esfera educativa desde la conceptualización y medición propuesta por Busko (1998), comprende dos dimensiones:

La **autorregulación académica**, es la aptitud del alumnado para controlar y conocer sus propios procesos cognitivos, afectivos y conductuales; esto implica que los alumnos que tienen un alto nivel de autorregulación son menos propensos a procrastinar, mientras que los que tienen un bajo nivel suelen postergar más sus tareas. (Álvarez, 2010). La autorregulación implica también la definición de objetivos académicos y la adaptación de las conductas, acciones,

emociones y motivaciones a las demandas del entorno educativo. (Adewale, 2019). Esta conducta de regulación académica puede variar y modificarse en adolescentes con ansiedad, siempre y cuando intervenga la labor motivacional positiva del docente (Raufelder et al., 2015). En efecto, la regulación supone definir metas y obligaciones estudiantiles (Domínguez et al., 2014), que se organizan por medio de comportamientos establecidos dirigidos a la solución de dichas tareas de forma idónea y eficiente (García, 2012). Además, se considera que, ante el planteamiento de metas, es necesario que los alumnos autorregulen y controlen tanto su comportamiento, como sus motivaciones, para que de esta forma se pueda lograr los objetivos propuestos inicialmente (Valle et al., 2008).

Respecto a la **postergación de actividades**, hace referencia a, en qué medida los alumnos dejan para después y retrasan sus obligaciones académicas, eligiendo otras que suelen producir placer y que no requieren de mucho esfuerzo (Álvarez, 2010). Por lo tanto, se trata de un hábito perjudicial instaurado que afecta directamente al desempeño del alumnado y de los objetivos que se buscan, resultando de comportamientos observables (Yilmaz, 2017).

2.2.1.4. Tratamiento psicológico para la procrastinación

La psicoterapia puede ayudar a las personas que sufren de procrastinación a identificar y modificar las creencias, emociones y conductas que les impiden cumplir con sus objetivos. Existen diferentes enfoques de psicoterapia para la procrastinación, como la terapia cognitivo-conductual, la terapia de aceptación y compromiso y la terapia racional emotiva conductual; estas terapias comparten algunos elementos comunes, como el establecimiento

de metas claras y realistas, el uso de técnicas de autorregulación, el manejo del estrés y la ansiedad, y el fomento de la motivación intrínseca. Algunos autores que han investigado y aplicado la psicoterapia para la procrastinación son: Steel (2007), Sirois y Pychyl (2013), Klingsieck (2013), Varona y Villar (2016) y Soler (2018). Estos autores ofrecen evidencia empírica y recomendaciones prácticas para el tratamiento de la procrastinación desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas.

Especificando las propuestas de los autores previamente mencionados, se precisa que Steel (2007) propone como objetivo modificar los factores que influyen en la procrastinación, mediante técnicas cognitivas, conductuales y emocionales. Algunas de estas técnicas son: establecer metas claras y realistas, planificar el tiempo, reforzar el autocontrol, aumentar el interés y el valor de la tarea, reducir la ansiedad y el perfeccionismo, y fomentar el autoelogio y el apoyo social.

Por su parte, Sirois y Pychyl (2013) afirman que la procrastinación depende de cómo el yo se ve en el tiempo y de cómo regula sus emociones para alcanzar metas, pues la procrastinación retrasa las tareas del yo futuro. Ellos resaltan la importancia de la regulación emocional rápida en la procrastinación, y luego muestran la relación entre el alivio emocional breve y la distancia temporal entre el yo presente y el yo futuro. También ejemplifican estos procesos intrapersonales en la comprensión de las nociones temporales del yo caracterizadas por la procrastinación, y luego vinculan estos procesos con las consecuencias negativas de la procrastinación para la salud y el bienestar.

Según Klingsieck (2013), existen diferentes tipos de intervenciones psicoterapéuticas para la procrastinación, como la terapia: cognitivo-conductual, de aceptación y compromiso, racional emotiva y la de solución de problemas. Estas intervenciones tienen como objetivo ayudar a los pacientes a desarrollar estrategias de autocontrol, planificación, organización, priorización y recompensa, así como a afrontar los miedos, las creencias irracionales y las emociones negativas que les impiden cumplir con sus metas.

Según Varona y Villar (2016), la psicoterapia para la procrastinación se basa en los cimientos de la terapia cognitivo-conductual y se compone de cuatro ciclos: evaluación, psicoeducación, intervención y seguimiento. En la evaluación, se explora el origen, las características y las consecuencias de la procrastinación en el paciente. En la psicoeducación, se le informa al paciente sobre el concepto, las causas y los efectos de la procrastinación, así como sobre las estrategias para afrontarla. En la intervención, se aplican técnicas específicas para modificar los componentes cognitivos, emocionales y conductuales que mantienen la procrastinación. Estas técnicas incluyen el establecimiento de objetivos, la planificación, el autocontrol, el manejo del tiempo, la reestructuración cognitiva, el entrenamiento en solución de problemas, el refuerzo positivo y la exposición gradual a las tareas. En el seguimiento, se evalúa el progreso del paciente y se refuerzan los logros obtenidos.

Finalmente, Soler (2018) propone un modelo de psicoterapia para la procrastinación respaldado en la terapia de aceptación y compromiso. Según este modelo, la procrastinación se entiende como una forma de evitación experiencial, es decir, un intento de escapar o reducir los pensamientos, emociones o sensaciones desagradables asociados a una tarea. La psicoterapia

se enfoca en ayudar al cliente a clarificar sus valores personales, aceptar sus experiencias internas sin juzgarlas y comprometerse con acciones congruentes con sus objetivos.

2.2.2. Ansiedad

2.2.2.1. Definición de ansiedad

La ansiedad es una emoción desapacible que surge en respuesta a algún elemento externo considerado como peligroso, esta se caracteriza por un evidente nerviosismo, preocupación constante, tensión, inquietud, temor y aprensión, según lo definieron Spielberger y Díaz-Guerrero (1975).

La definición anterior, es similar a la propuesta por Gao et al. (2012), pues ellos señalan que la ansiedad es una condición que afecta tanto al cuerpo como a la mente, con aspectos cognitivos, físicos, emocionales y conductuales, que provocan sensaciones desagradables, expresadas a través del temor, la inquietud, la angustia y el nerviosismo.

Según la Asociación Americana de Psiquiatría [APA] (2014), la ansiedad es una respuesta anticipatoria a un peligro futuro y está relacionada con rigidez muscular, comportamientos enfocados en prevenir o evitar y estar recurrentemente alerta ante cualquier situación considerada amenazante.

Beck y Clark (2012) comparten lo anterior, pues consideran a la ansiedad como un sistema de complejidad que incluye una respuesta en el proceso cognitivo, comportamental, afectivo y fisiológico, los cuales se activan cuando un individuo se adelanta a hechos considerados como repulsivos por no ser previsibles, sin algún tipo de control y que son una potencial amenaza para ellos.

De la misma manera, para Ellis (2010), la ansiedad es aquel conjunto de sensaciones incómodas, con tendencia a actuar frente a una circunstancia, que además permite percibir cuándo suceden hechos desagradables y avisa que se deben realizar acciones al respecto.

Por su parte, Gottfried (1985) señaló con evidencia empírica que esta variable se encuentra asociada inversamente a la motivación académica, resaltando que mientras menor sea el nivel de sintomatología ansiógena, mayor será el nivel de la motivación para lograr las metas trazadas, y esto se consigue por medio de la regulación en la conducta académica y/o del aprendizaje.

Finalmente, Vila (1984), hace énfasis que la ansiedad deja de considerarse normal cuando la frecuencia, intensidad e incluso la duración incrementan, afectando negativamente al bienestar emocional y al desempeño funcional de la persona, convirtiéndose así en una enfermedad.

2.2.2.2. Perspectivas teóricas de la ansiedad

La perspectiva teórica que se utilizará como fundamento para el presente estudio, será: La Teoría dimensional Rasgo-Estado de Spielberger et al., (1970), este autor tuvo en cuenta los trabajos de Lazarus y Cattell y en base a ello planteó inicialmente su teoría de la relación estado-rasgo-proceso, él explicaba en primer lugar, a la ansiedad como un estado, luego como un estado que involucraba un proceso de complejidad, el cual a su vez incluía estrés y miedo; en segundo lugar, indicaba que la ansiedad es una característica de la personalidad que varía según cada persona; posteriormente, Spielberger excluyó la ansiedad como proceso complejo, asumiendo que el estrés y el miedo eran más bien los desencadenantes para que esta aparezca y no una dimensión

de la misma; él concluyó que la ansiedad incluía un complejo proceso cognitivo, afectivo y de comportamiento, el cual aparecía por situaciones consideradas difíciles y estresantes.

Su teoría plantea que ante la existencia de ciertos estímulos interpretados de manera cognitiva como excesivamente riesgosos hace que el nivel de ansiedad estado se eleven; cabe precisar que esta dimensión estado involucra nerviosismo, cierto grado de rigidez, además de una activación del S.N. central y endocrino; entonces, al incrementar la ansiedad, se pueden originar valoraciones cognitivas y de comportamiento que reducen el nivel de ansiedad estado, y esto puede ocurrir porque el estímulo se reinterpreta, también puede que se evite la situación o se expresen mecanismos de defensa y acciones que busquen disminuirla (Spielberger y Díaz Guerrero, 1975).

Asimismo, se introduce la ansiedad rasgo, esta se define como aquellas características personales estables en la que se predispone a interpretar diferentes situaciones como peligrosas y en las que también se suele responder con altos grados de ansiedad estado; esta última presenta cierta duración e intensidad que varía según cada individuo, la cual a su vez está sujeta a la percepción cognitiva que se tenga sobre una amenaza, el grado de persistencia del estímulo y la previa experiencia a situaciones semejantes; por otra parte, este rasgo es evidente, ya que hay personas más propensas a sentirse ansiosas que otras, dependiendo también del contexto; asimismo, la ansiedad se convierte en un rasgo relativamente constante a lo largo de la vida, esto implica que dichos rasgos se relacionan con la diversidad de conceptos que se derivan de los métodos de crianza y educación que han tomado y se asocia con las situaciones transitorias o momentáneas (Spielberger y Díaz-Guerrero, 1975).

Las personas con ansiedad tienden a sentir miedo o inseguridad ante situaciones sociales que consideran peligrosas o desafiantes; así, el individuo que ha tenido ansiedad a lo largo de su vida mostrará signos de preocupación asociados a los rasgos de ansiedad, que son de tipo crónico; esto hace que tenga más facilidad para desarrollar este fenómeno, adicional de ser estimado vulnerable por presentar sintomatología correspondiente al estrés (Spielberger,1966).

En conclusión, esta teoría trata de explicar que existen dos concepciones de ansiedad: rasgo y estado, la primera se hace evidente a través de la tendencia a responder reiteradas veces de manera ansiosa, y la ansiedad estado se experimenta en una situación específica, la cual suele ser transitoria, incluyendo miedos inmediatos, espontáneos y modificables en el tiempo (Cattell y Scheier, 1961).

Por otra parte, esta investigación pretende contrastar el enfoque teórico antes mencionado con otras teorías sustentadas por autores reconocidos en cuanto a la ansiedad, dado ello consideramos las siguientes:

Hull (1952) presenta la teoría comportamental, la cual señala a la ansiedad como una reacción del cuerpo ante un estímulo, que puede ser provocada por factores externos o internos. Incluso, Sandín y Chorot (1991), relatan que es adaptativa en algunas circunstancias, pues permite estar alerta y en algunos casos motivados para el afrontamiento a diversas situaciones. Otra teoría señala que este fenómeno se adquiere mediante el aprendizaje, basándose en la evidencia del condicionamiento clásico de Watson, por medio del famoso experimento al niño Alberto, corroborando y verificando los miedos,

temores y ansiedad irracional en él (Perpiña, 2012). La siguiente teoría es la cognitiva, en ella la ansiedad surge de la interpretación de situaciones sociales que se perciben como amenazantes y que provocan emociones negativas como angustia, miedo, nerviosismo, inquietud, irritabilidad, preocupaciones, pánico y una atención sesgada hacia el peligro, exagerando su magnitud (Virgilio y Zubeidat, 2003). Por otro lado, según la perspectiva biológica, la ansiedad se origina en una base psicobiológica, ya que está vinculada con la reacción que se desencadena al estimular el Sistema Nervioso Central, que se conecta con el sistema límbico y la corteza cerebral, expresando manifestaciones concernientes al trastorno de ansiedad. (Virues, 2005).

2.2.2.3. Tratamiento psicológico para la ansiedad

Cuando se torna disfuncional, y se convierte en trastorno de ansiedad generalizada, se toman en cuenta tratamientos psicológicos, como, por ejemplo: las terapias cognitivo-conductuales (TCC), las cuales han demostrado ser las más eficaces, tanto a corto como a medio plazo, en comparación con el tratamiento habitual, la lista de espera, la terapia psicodinámica o la terapia de apoyo (Capafons, 2001). Las TCC se basan en los principios de la modificación de conducta y la reestructuración cognitiva, y tienen como objetivo ayudar a los pacientes a identificar y modificar los pensamientos y comportamientos disfuncionales que mantienen la ansiedad; algunas de las técnicas que se utilizan en las TCC son la exposición, el entrenamiento en relajación, la resolución de problemas, el autocontrol y el afrontamiento cognitivo; estas técnicas se aplican de forma individualizada y adaptada a las necesidades de cada paciente, siguiendo un protocolo estructurado y con una duración limitada (Hunot et al, 2007). Los estudios que han evaluado la efectividad de las TCC

para el TAG han encontrado que esta terapia produce una reducción significativa de la sintomatología ansiosa y depresiva, así como una mejora en la calidad de vida y el funcionamiento social de los pacientes; además, los efectos beneficiosos de las TCC se mantienen en el seguimiento a largo plazo, lo que indica que esta terapia previene las recaídas y favorece el aprendizaje de habilidades para el manejo de la ansiedad; por lo tanto, se puede concluir que las TCC son un tratamiento psicológico eficaz y recomendable para las personas que sufren de TAG (APA, 2013).

2.2.3. Autoeficacia

2.2.3.1. Definición de autoeficacia

Sobre la autoeficacia, Bandura (1997) refiere que son las ideas que tienen las personas sobre las habilidades y destrezas que poseen para poder funcionar y así influir en las circunstancias que se presentan durante su existencia. En la teoría social cognitiva, este constructo se define como la valoración que hace un individuo de sus propias capacidades, para que pueda organizarlas y ejecutarlas de acuerdo con lo que pretende lograr (Bandura, 1986).

De manera similar, Schwarzer (1999) mencionó que la confianza que tiene una persona para afrontar situaciones difíciles, se llama autoeficacia. Además, el comportamiento de las personas se relaciona de forma muy significativa con esta variable, según el estudio de Quintero et al. (2009), ya que la elección de una acción a realizar depende de si la experiencia previa fue negativa o positiva para la persona, en el área de educación, sería su rendimiento académico. Además, Palenzuela (1983) señala que, en el espacio educativo, los estudiantes

evalúan sus propias capacidades para manejar y enfrentar situaciones relacionadas con el aprendizaje.

Por otro lado, el alumnado presenta esta percepción cuando confía en su propia capacidad para diseñar y llevar a cabo estrategias de aprendizaje que le ayude a conseguir la categoría esperada en cuanto a su rendimiento académico; por ejemplo, al aprobar una evaluación (Bandura, 1986). Asimismo, Yusuf (2011) argumenta que los estudiantes que tienen este tipo de autoeficacia se sienten motivados para buscar las mejores estrategias para realizar cada labor estudiantil; esto implica que un alumno tiene confianza en su capacidad para cumplir una tarea y producir algo acorde a su potencial. La autoeficacia igualmente es un factor clave para alcanzar la excelencia en todos los campos que los estudiantes exploran; incluso en el ámbito académico (Cerezo et al., 2019).

2.2.3.2. Perspectiva teórica de la autoeficacia

La autoeficacia se explica por medio de la Teoría Social Cognitiva representada por Bandura (1986); dicha teoría señala que hay dos criterios importantes para tener en cuenta en este constructo: la motivación y el aprendizaje; ambos criterios se comprenden como el resultado de cómo interactúan los elementos personales, conductuales y ambientales en el individuo que la posee.

En base a lo anterior, se enfatiza que el ser humano tiene creencias sobre su capacidad para efectuar ciertas actividades (las cuales pueden ser positivas o negativas); dichas creencias son las que determinan su motivación, sus pensamientos y sobre todo el comportamiento del sujeto; éstas a su vez serán

evidenciadas a través de su proactividad y autorregulación; además, este modelo explica que los procedimientos psicológicos se encuentran asociados directamente con el origen o el fortalecimiento de las expectativas de eficacia de la persona, a través del convencimiento que es capaz de realizar una acción con éxito y lograr obtener resultados efectivos. (Bandura, 1978).

Esta teoría, también, precisa el comportamiento de las personas en 3 factores: Personales (características biológicas, afectivas y pensamientos), Comportamentales y Ambientales, creando de esta manera una tríada recíproca (Bandura, 1986). Con respecto a lo anterior, es importante recalcar que la autoeficacia refuerza su construcción durante la etapa de la infancia, especialmente al acudir a los centros educativos; ya que ahí es donde los niños adquieren nuevas habilidades y conocimientos (Bandura, 1994).

Asimismo, se distinguen tres fuentes específicas intervinientes. La primera, incluye el logro de ejecución, que se refiere a la preocupación del individuo por los resultados que ha obtenido en una tarea determinada, pero si el individuo tiene una alta autoeficacia, las fallas esporádicas no le perturbarán. Respecto al segundo punto: la información vicaria, se basa en la observación de las acciones de los demás, ya sean éxitos o fracasos, y en la comparación con las propias creencias; estas comparaciones van a influir en las autopercepciones de eficacia. El tercer punto: percepción social, refiere que las opiniones de la sociedad influyen en la capacidad de un individuo, ya sea positiva o negativa (Bandura, 2001).

Finalmente, es relevante precisar que el postulado de Bandura (1995) sobre la autoeficacia señala que existen dos clases de expectativas que van a

lograr cambios en la motivación de las personas, las cuales a su vez dependerán del pensamiento que tengan de sí mismas; dichas expectativas son: las de eficacia y las de resultado; la primera de ellas guarda relación con las creencias en relación a la propia capacidad para llevar a cabo una acción, en este caso se toma en cuenta a la persona y la conducta; mientras que la expectativa de resultado, también es una creencia, pero esta vez en base a que ciertas acciones llevarán a determinados resultados, en este caso se toma en cuenta la acción o conducta y los resultados.

Para Oláz (2001) las creencias de autoeficacia se construyen a partir de cuatro fuentes explicadas por Bandura (1986), la primera de ellas se refiere a las experiencias exitosas, que son todas las vivencias de la persona que van a tener un resultado esperado; la segunda se refiere a la experiencia vicaria, donde el individuo puede observar o imaginar a otros realizando con éxito determinadas actividades y creer que también es capaz de lograrlas; la tercera referida es la persuasión verbal donde se utiliza la sugestión para causar autoeficacia en los demás y la cuarta se refiere al estado fisiológico en relación a los indicadores que presenta el individuo y que pueden ser interpretados como incompetencia de una persona.

Además, es importante resaltar que existe un proceso en el que participan las creencias motivacionales, dentro de las cuales destacan las percepciones de autoeficacia o autopercepción de la capacidad frente a una tarea, por ello es importante que estas no sean negativas, ya que conllevaría a desarrollar un incumplimiento de las actividades propuestas por el individuo (Cleary y Kitsantas, 2017).

2.2.3.3. Intervención psicológica para la mejora de la autoeficacia

El tratamiento psicológico para reforzar la autoeficacia se basa en el uso de distintos procedimientos que tienen como objetivo modificar las creencias limitantes e irracionales que interfieren con el desempeño óptimo de las personas. Algunos de estos procedimientos son: la exposición graduada a las situaciones temidas, el modelado de conductas eficaces, el entrenamiento en destrezas sociales y de afrontamiento, el refuerzo positivo de los logros, la reestructuración cognitiva de los pensamientos negativos y la relajación y el control de la ansiedad. Estos procedimientos se aplican de forma individualizada y adaptada a las necesidades y características de cada persona, siguiendo un plan terapéutico acordado entre el profesional y el paciente. El tratamiento psicológico para reforzar la autoeficacia tiene como beneficios: aumentar la confianza en uno mismo, mejorar el nivel de armonía personal, facilitar el manejo de los conflictos, transformar las creencias limitantes e irracionales y favorecer el autoconocimiento (Roca, 2002).

2.3. Definición de términos

Conducta: Conjunto de acciones que ejercen los seres humanos con un fin específico, las que están moduladas por procesos internos motivacionales y psicológicos (Freixa, 2003).

Actividades académicas: Son el conjunto de tareas programadas por los educadores, se presente de manera individual o grupal (Díaz, 2020).

Motivación: Es el impulso interno que orienta el desempeño de acciones que tienen un valor personal y que implican la participación de la persona (Pereira, 2009).

Procesos cognitivos: Es el estudio de cómo se procesa mentalmente la información, ya sea por medio de la percepción, pensamiento, aprendizaje, memoria, entre otros (Groome, 2005).

2.4. Hipótesis

2.4.1. Hipótesis general

- Existe incidencia de la ansiedad y la autoeficacia en la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Trujillo.

2.4.2. Hipótesis específicas

- Existen diferencias entre los niveles de ansiedad, autoeficacia y procrastinación según género y edad en estudiantes universitarios de Trujillo.
- Existe incidencia de la ansiedad rasgo, la ansiedad estado y la autoeficacia en la postergación de actividades en estudiantes universitarios de Trujillo.
- Existe incidencia de la ansiedad rasgo, ansiedad estado y la autoeficacia en la autorregulación académica en estudiantes universitarios de Trujillo.

CAPÍTULO III: MÉTODO

3.1. Nivel, tipo y diseño de la investigación

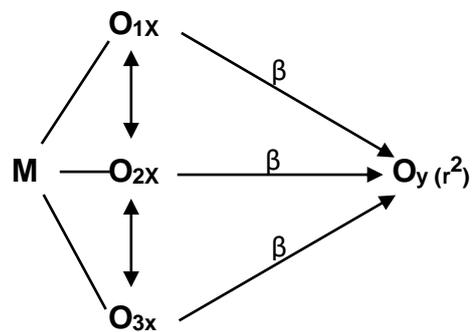
El enfoque es cuantitativo y se apoya en usar la obtención de los datos para comprobar las hipótesis planteadas inicialmente, expresándolas numéricamente mediante un detallado análisis estadístico, con el propósito de identificar patrones comportamentales en conjunto con la validación de teorías (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

El nivel de esta investigación es explicativo, ya que se procura determinar las causas de los fenómenos estudiados (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Según el tipo de investigación, es básica, ya que se orienta a la búsqueda de nuevos conocimientos, además de principios que permitan establecer una teoría científica (Sánchez et al, 2018).

Finalmente, el diseño empleado fue: no experimental, transversal y correlacional causal. No experimental, debido que no hay manipulación de las variables directamente, sólo se describen y examinan tal cual se presentan en la realidad (Sánchez et al, 2018). Transversal, porque se realizará en una población y tiempo específico, estableciendo que los hallazgos sólo serán válidos para el período de evaluación (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Y, correlacional causal, porque se pretende analizar asociaciones a partir de dos variables en un instante específico, basándose en el vínculo de causa-efecto (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Representación del diseño:



M → Estudiantes universitarios

O_{1x} → Ansiedad estado

O_{2x} → Ansiedad rasgo

O_{3x} → Autoeficacia

O_y → Procrastinación académica

β → Coeficiente Beta

r² → Coeficiente de regresión lineal (r cuadrado)

3.2. Participantes

3.2.1. Población

La población en esta investigación la conformaron estudiantes de universidades públicas y privadas de Trujillo; y al ser ésta una población desconocida, algunos investigadores la denominan: “población diana”, por no tener acceso a un registro con la cantidad exacta de participantes totales (Ventura-León, 2017).

3.2.2. Muestra

El tamaño de muestra se considerará tomando en cuenta los criterios de regresión lineal, los cuales especifican que 100 a 150 sujetos es el tamaño de muestra mínimo satisfactorio cuando se realiza un análisis multivariado (Ding, Velicer & Harlow, 1995).

Además, el método que se empleó para seleccionar a los participantes se denomina muestreo impulsado por los encuestados o RDS, esta es una técnica de muestreo o técnica de selección para plataformas online (Heckathorn, 2007). Consiste en difundir el enlace de los cuestionarios online a un conjunto de participantes identificados previamente (10 individuos) y, por medio, de estos, a quienes se pide la consigna de llegar a 10 participantes más por cada uno; los mismos que harán llegar, a otros 10 participantes más cada uno, repitiendo de esta manera el proceso, hasta que se llegue al tamaño de muestra previamente consignado.

Asimismo, se han tomado en consideración determinados criterios de selección, los cuales son los siguientes:

3.2.2.1 Criterios de inclusión

- Universitarios con edades de 18 hasta los 30 años.
- Universitarios varones y mujeres.
- Estudiantes de universidades privadas y estatales.
- Universitarios de la ciudad de Trujillo.

3.2.2.2 Criterios de exclusión

- Universitarios que no brinden su autorización para su participación.
- Alumnos que dejen algunos elementos de las escalas sin contestar.
- Universitarios que no estén en el territorio de la ciudad de Trujillo.

Siguiendo los criterios establecidos, el estudio contará con 129 estudiantes de ambos géneros, que estudian en universidades públicas y privadas de Trujillo.

En la tabla 1, se evidencia que la muestra representativa estuvo compuesta por 129 estudiantes, cuyas edades fluctúan desde los 18 hasta los 30 años, hallándose que el 38.76% estuvo conformado por estudiantes de 18 a 22 años, el 46.51% por estudiantes con edades de 23 a 26 años y finalmente, el 14.73% con edades entre 27 y 30 años.

Tabla 1

Distribución de la muestra según edad

Edad	F	%
18-22	50	38.76%
23-26	60	46.51%
27-30	19	14.73%
Total	129	100%

En la tabla 2, podemos observar que, respecto al género, la muestra estará conformada por 48.06% hombres y 51.94% mujeres respectivamente.

Tabla 2

Distribución de la muestra según género

Sexo	F	%
Masculino	62	48.06%
Femenino	67	51.94%
Total	129	100%

3.3. Variables de investigación

Se estudiarán tres variables en esta investigación: ansiedad, autoeficacia y procrastinación académica. A continuación, se hará una definición de cada una de ellas, tanto conceptual, como operacionalmente:

3.3.1. Definición conceptual

Ansiedad: Involucra a dos aspectos en los que se identifica primero un estado transitorio que surge como respuesta a un estímulo externo, con variaciones en intensidad y fluctuación temporal; y, en segundo lugar, se identifican sentimientos con características de tensión y aprensión, de las cuales se es consciente y son más estables en el tiempo (Spielberger et al., 1970).

Autoeficacia: Conjunto de creencias sobre las propias cualidades, en el marco de la organización y ejecución de acciones por medio de las cuales se conseguirán resultados (Bandura, 1997) que permitan lidiar con situaciones de alto estrés (Schwarzer y Jerusalem, 1995).

Procrastinación académica: Consiste en posponer de forma habitual o permanente las actividades académicas (Busko, 1998).

3.3.2. Definición operacional

Ansiedad: Estado emocional y rasgos estables valorados por un conjunto de 40 enunciados del Inventario de Ansiedad Estado Rasgo (IDARE) con opciones de contestación estilo Likert de 4 puntos, casi nunca, algunas veces, frecuentemente, casi siempre.

Tabla 3

Operacionalización de la ansiedad

Dimensiones	Indicadores	Ítems
Estado	Tensión transitoria	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,
	Aprensión transitoria	12,13,14,15,16,17,
	Nerviosismo transitorio	18,19,20
	Preocupación transitoria	
Rasgo	Tensión	21,22,23,24,25,26,
	Nerviosismo	27,28,29,30,31,32,
	Preocupación	33,34,35,36,37,38,
	Aprensión	39,40

Autoeficacia: Conjunto de creencias de las capacidades propias valoradas por la Escala de Autoeficacia General (EAG), por medio de 10 ítems de respuesta Likert de 4 puntos, incorrecto, apenas cierto, más bien cierto y cierto.

Tabla 4

Operacionalización de la autoeficacia

Dimensiones	Indicadores	Ítems
Unidimensional	Confianza en la propia capacidad	1,2,3,4,5,6,7,8 9,10
	Expectativas de éxito	
	Imposición de retos	

Procrastinación académica: Conjunto de conductas de autorregulación o postergación valoradas en la escala de procrastinación académica (EPA) por medio de 12 ítems con formato de respuesta Likert de 5 puntos, siempre, casi siempre, a veces, pocas veces, nunca.

Tabla 5

Operacionalización de la procrastinación académica

Dimensiones	Indicadores	Ítems
Autorregulación académica	Establecimiento de objetivos de aprendizaje Hábitos de estudio	2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11 Y 12
Postergación de actividades	Retraso de actividades y tareas encomendadas	1, 6 y 7

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.4.1. Técnica

Por medio de la “Encuesta” se recolectarán los datos de esta investigación ; dicha técnica consiste en la recolección de datos a partir del uso de procedimientos e instrumentos (p. ej. El cuestionario), los cuales están estandarizados, para facilitar que la recolección se realice de manera eficaz (Casas et al., 2003). Además, esta técnica es la de mayor uso en una serie de publicaciones de artículos especializados, por las garantías que ofrece (Gauchi, 2017).

3.4.2. Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos que serán utilizados corresponden a un inventario y dos escalas: Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE), Escala de Autoeficacia General (EAG) y la Escala de Procrastinación Académica (EPA).

3.4.2.1. Instrumento para evaluar la ansiedad rasgo-estado

a) Ficha técnica

Nombre del instrumento : Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado

Nombre original : State-Trait Anxiety Inventory

Autor de la versión original: Spielberger, Gorsuch y Lushene

Año de publicación : 1970

Adaptación al español : Spielberger y Díaz-Guerrero (1975)

Validación en Lima : Domínguez et al. (2012)

Anicama et al. (2021)

Validado en adultos-Trujillo: Bazán (2021)

b) Descripción de la prueba

El inventario fue elaborado originariamente por Spielberger, Gorsuch y Lushene (1970), en Palo Alto, California. Valora la ansiedad basada en dos supuestos, como estado transitorio resultado del momento (estado) y como una tendencia general a sentirse ansioso (rasgo); se puede completar en unos 12 a 20 minutos aproximadamente y se aplica de forma individual o grupal. Respecto a su formato, consta de 40 preguntas (versión original y traducida al español) que se dividen en dos subescalas: ansiedad estado y ansiedad rasgo, las cuales se califican en escala Likert de 4 puntos: casi nunca (1), algunas veces (2), frecuentemente (3), casi siempre (4).

c) Análisis psicométrico del inventario de ansiedad rasgo-estado

Validez y confiabilidad del Instrumento original:

Con respecto a la validez del IDARE se reportó evidencias de validez apoyada en la relación con otros instrumentos como: la validez concurrente. Se estudiaron relaciones del IDARE con la Escala de ansiedad (IPAT) obteniendo valores desde .75 a .77; relación del IDARE con la Escala de ansiedad manifiesta (TMAS) obteniendo relaciones desde .79 hasta .83; y, relación del IDARE con la Lista de adjetivos afectivos de Zuckerman (AAFL) en la cual se obtuvo valoraciones de .52 a .58. Luego, en la confiabilidad, se estimó valores de consistencia aceptables que van de .82 a .92, según el grupo de universitarios (de primer año, no graduados, bachillerato) y su género, en la ansiedad rasgo; y, de .83 a .92, también según grupo universitario y su género, en la ansiedad estado.

Validez y confiabilidad del instrumento adaptado para la población universitaria de Trujillo

Se consideró pertinente realizar la validación del instrumento para universitarios de la localidad de Trujillo. De acuerdo con la validez por contenido, se incluyó la valoración de 5 expertos para que puedan dar alcance sobre la claridad y la relevancia de los ítems; posteriormente, al obtener los resultados se utilizó la V de Aiken, encontrándose consistencia en los resultados, los cuales fluctúan entre 0.80 a 0.95, dichos resultados indican niveles de “excelente validez” (Herrera, 1998).

En cuanto a la fiabilidad, las tablas 6 y 7 muestran los índices de fiabilidad del instrumento, tanto en su totalidad, como a nivel de dimensiones: ansiedad total $\alpha = .956$; dimensión Estado $\alpha = .922$; dimensión Rasgo $\alpha = .923$; dichos hallazgos demuestran una consistencia interna excelente, según los criterios de Herrera (1998).

Tabla 6

Estadísticas de fiabilidad de la Ansiedad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,956	40

Tabla 7

Estadísticas de fiabilidad de las dimensiones de Ansiedad Rasgo-Estado

Alfa de Cronbach	Dimensiones	N de elementos
,922	Estado	20
,923	Rasgo	20

3.4.2.2. Instrumento para evaluar la autoeficacia general**a) Ficha técnica**

Nombre del instrumento : Escala de Autoeficacia General

Nombre original : Generalized Self-Efficacy scale

Autor de la versión original: Schwarzer y Jerusalem

Año de publicación : 1995

Adaptación al español : Baessler y Schwarzer (1996)

Validación en Lima : Grimaldo, Correa y Calderón-De la Cruz (2021).

b) Descripción de la prueba:

La escala fue diseñada originariamente por Schwarzer y Jerusalem (1995) en Alemania. Valora la autoeficacia a partir de creencias en las propias capacidades con las cuales lidiar en situación de alto estrés, de modo tal que se

obtengan resultados de éxito; tiene un tiempo de aplicación entre 5 y 10 minutos y puede ser administrado de manera individual y colectiva. De acuerdo con su estructura, está conformada por 10 ítems que responden a un constructo único (unidimensional), la autoeficacia. Los ítems se puntúan en respuesta Likert de 4 puntos: incorrecto, apenas cierto, más bien cierto y cierto.

c) Análisis psicométrico de la escala de autoeficacia general

Validez y confiabilidad del instrumento original

En cuanto a la validez de criterio se utilizaron medidas específicas de optimismo, ansiedad y depresión, obteniéndose correlación inversa entre depresión y autoeficacia con un valor de $r=-,42$; ansiedad y autoeficacia con un valor de $r=-,43$; también se determinó correlación directa entre optimismo y autoeficacia con un valor de $r=.57$; el autor señala que los hallazgos derivados por medio del análisis de ítems son satisfactorios. Finalmente, de acuerdo con la confiabilidad, utilizaron el coeficiente de Alfa de Cronbach, mismo que dio como resultado .81, siendo también satisfactorio.

Análisis psicométrico del instrumento adaptado para población universitaria limeña

Se revisaron evidencias de validez basadas en la estructura, la relación con otras pruebas y la confiabilidad (Grimaldo et al., 2021), reportando: en cuanto a las evidencias de la estructura, el modelo unidimensional con dos errores correlacionados reportó valores aceptables en el ajuste ($SB \chi^2 = 87.912(33)$; $RSMEA = .043$ (IC 90% = .032 - .054); $SRMR = .894$; $CFI = .982$ y $TLI = .976$); en la validez basada en la relación con otras pruebas el instrumento alcanzó correlación moderada con los afectos positivos del PANAS, .399 con afecto

positivo y -.24 con afectos negativos; y, en confiabilidad, se obtuvo coeficiente $\omega = .79$.

Validez y confiabilidad del instrumento adaptado para la población universitaria de Trujillo

Se consideró pertinente realizar la validación del instrumento para universitarios de la localidad de Trujillo. De acuerdo con la validez por contenido, se incluyó la valoración de 5 expertos para que puedan dar alcance sobre la relevancia y claridad de los ítems; posteriormente, al obtener los resultados se utilizó la V de Aiken, encontrándose resultados con una consistencia de 0.95, dichos resultados indican niveles de “excelente validez” (Herrera, 1998).

En cuanto a la fiabilidad, en la tabla 8 se muestra el índice de fiabilidad del instrumento: Autoeficacia $\alpha = ,873$; dicho hallazgo demuestra una consistencia interna excelente, según los criterios de Herrera (1998).

Tabla 8

Estadísticas de fiabilidad de la Autoeficacia

Alfa de Cronbach	N de elementos
,873	10

3.4.2.3. Instrumento para evaluar la procrastinación académica

a) Ficha técnica

Nombre del instrumento : Escala de Procrastinación Académica

Nombre original : Student Procrastination Scale

Autor de la versión original: Deborah Ann Busko

Año de publicación : 1998

Adaptación al español : Álvarez (2010)

Validación en Lima : Domínguez-Lara (2016)

b) Descripción de la prueba:

Creada originalmente por Busko (1998) en Canadá. Valora la procrastinación académica a partir de dos perspectivas, la autorregulación (de forma inversa) y la postergación de actividades; el tiempo utilizado para su aplicación varía entre 6 y 12 minutos aproximadamente y puede ser administrada de manera colectiva e individual. En cuanto a su estructura, en su versión adaptada del original se componía de 16 ítems (Álvarez, 2010), pero fue reducida sólo a doce ítems en el de Domínguez et al., (2014; citado en Moreta-Herrera y Durán-Rodríguez, 2018). Los ítems se distribuyen en un modelo de dos dimensiones (Domínguez-Lara, 2016): Autorregulación (ítems inversos) y Postergación. Asimismo, se puntúan en respuesta Likert de 5 puntos: Siempre, casi siempre, a veces, pocas veces, nunca.

c) Análisis psicométrico de la escala de procrastinación académica

Validez y confiabilidad del instrumento original

Según Busko (1998), la prueba tiene una estructura interna válida y una alta fiabilidad, demostrada por el coeficiente Alfa de Cronbach de: ,86 y un error de medición de: ,123.

Análisis psicométrico del instrumento adaptado para población universitaria limeña

Se revisaron evidencias de validez basadas en la estructura y también la confiabilidad (Domínguez-Lara, 2016), en cuanto a las evidencias de la

estructura, el modelo de dos dimensiones reportó valores aceptables en el ajuste (SB $\chi^2 = 204.976_{(53)}$; RSMEA = .063 (IC 90% = .054 - .072); SRMR = .071 y CFI = .974); y, en confiabilidad, se obtuvo coeficientes consistentes $\omega = .81$ (postergación de actividades) y $\omega = .89$ (autorregulación).

Validez y confiabilidad del instrumento adaptado para la población universitaria de Trujillo

Se consideró pertinente realizar la validación del instrumento para universitarios de la localidad de Trujillo. De acuerdo con la validez por contenido, se incluyó la valoración de 5 expertos para que puedan dar alcance sobre la claridad y la relevancia de los ítems; posteriormente, al obtener los resultados se utilizó la V de Aiken, encontrándose resultados con una consistencia de 0.95, lo cual indica un nivel de “excelente validez” (Herrera, 1998).

En cuanto a la fiabilidad, en la tabla 9 se muestra el índice de fiabilidad del instrumento: procrastinación $\alpha = .830$; dicho hallazgo demuestra una consistencia interna excelente, según los criterios de Herrera (1998).

Tabla 9

Estadísticas de fiabilidad de la Procrastinación académica

Alfa de Cronbach	N de elementos
.830	12

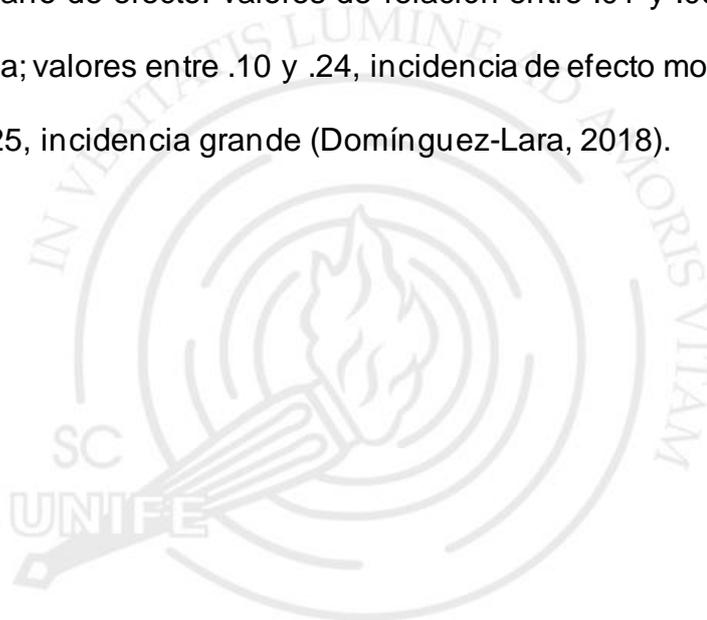
3.5. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Los datos, una vez que sean recolectados y ordenados en el programa Excel, serán pasados al software estadístico SPSS, donde se utilizarán los siguientes métodos estadísticos:

Estadísticos de validación de contenido, el coeficiente V de Aiken, para valorar la relevancia de los ítems en el cuestionario, después de ser valorados por un grupo de jueces.

Estadísticos descriptivos de dispersión para describir la prevalencia de las variables y contrastar dicha prevalencia en función del género y edad.

Luego, la relación causal o incidencia será estudiada por medio del coeficiente Beta y el coeficiente r^2 , este último interpretado por medio de los rangos de tamaño de efecto: valores de relación entre .01 y .09, incidencia de efecto pequeña; valores entre .10 y .24, incidencia de efecto moderado; valores superiores a .25, incidencia grande (Domínguez-Lara, 2018).



CAPÍTULO IV: RESULTADOS

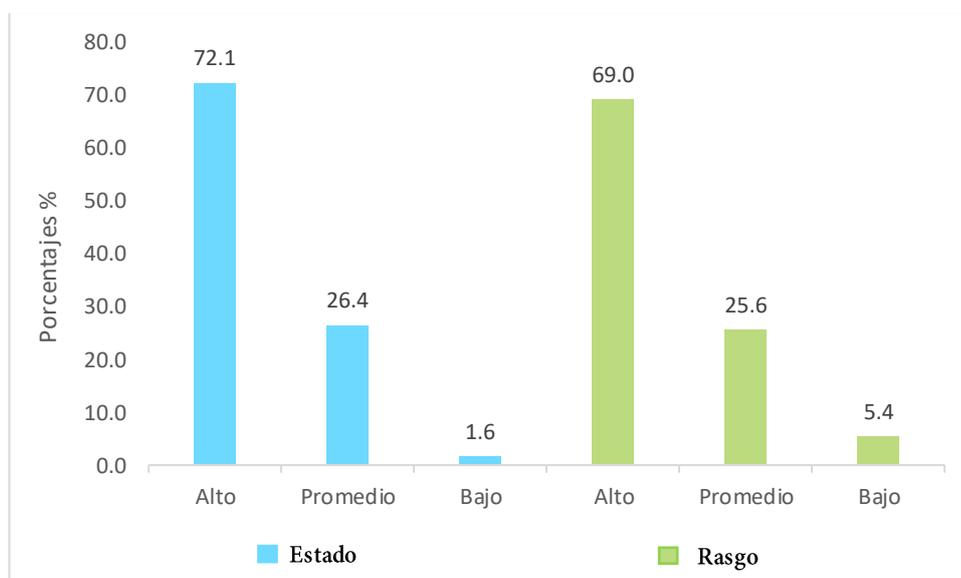
En seguida, se muestran los hallazgos de la valoración de la ansiedad y la autoeficacia en la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Trujillo. Primero, se exponen los resultados descriptivos y luego el análisis estadístico inferencial, para verificar las hipótesis propuestas en este estudio.

4.1. Resultados descriptivos

En la figura 1 se observan los niveles de ansiedad estado y rasgo que presentan los universitarios trujillanos, dentro de los cuales prevalece el **nivel alto** tanto en la dimensión estado (72.1%), como la dimensión rasgo (69%); después se ubica el nivel promedio con 26.4% y 25.6%; y finalmente, el nivel bajo con 1.6% y 5.4% en ambas modalidades de ansiedad respectivamente.

Figura 1

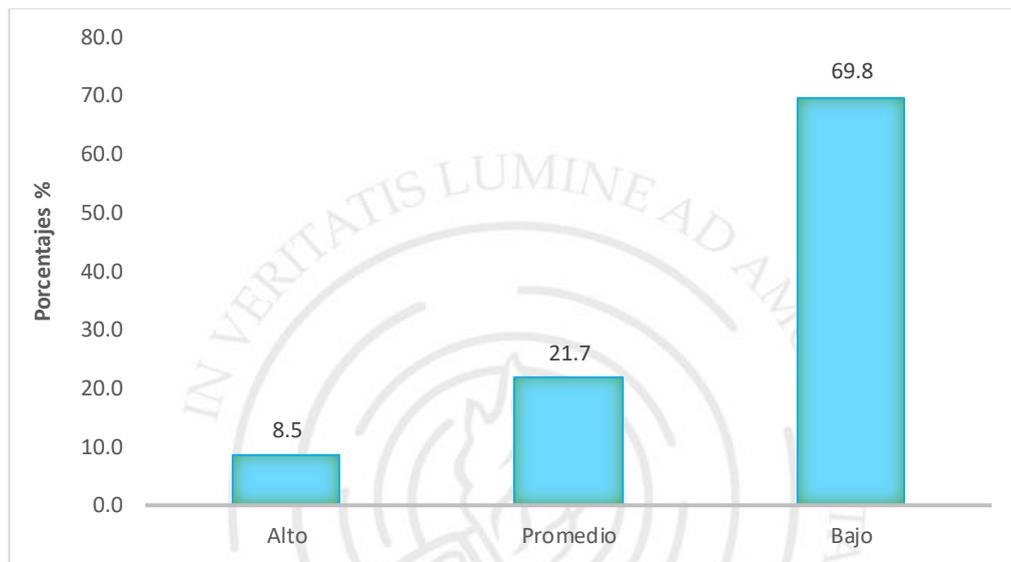
Niveles de la ansiedad estado y rasgo en estudiantes universitarios de Trujillo.



En lo correspondiente a la Autoeficacia, los resultados de la figura 2 evidencian que predomina el nivel bajo de tal variable (69.8%), continuado por el nivel promedio (21.7%) y finalmente el nivel alto (8.5%).

Figura 2

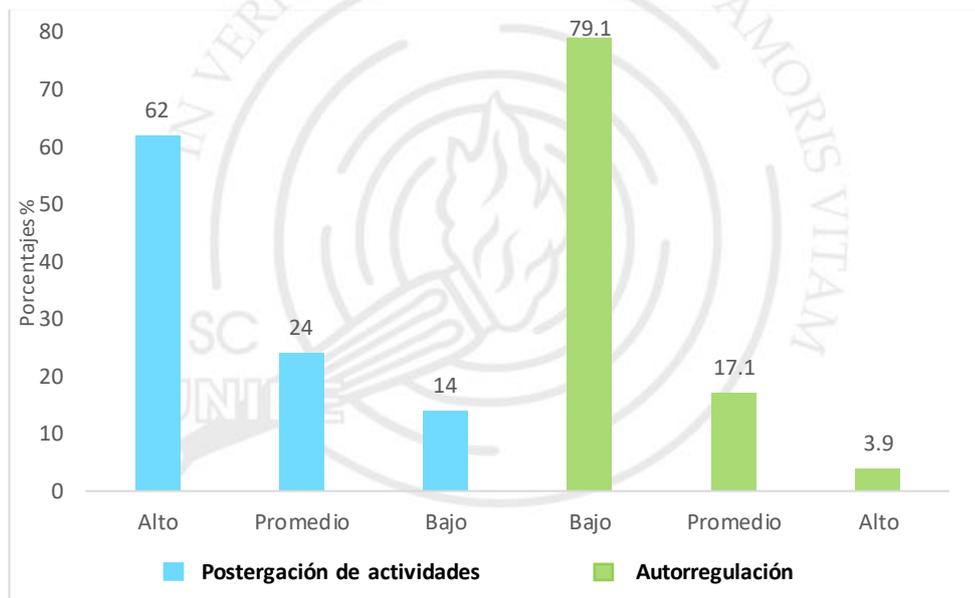
Niveles de la autoeficacia en estudiantes universitarios de Trujillo.



Por otro lado, según lo presentado en la figura 3, en lo que corresponde a **procrastinación académica**, los estudiantes demostraron mayor tendencia a la postergación de actividades: **nivel alto 62%**, continuando por el nivel promedio con un 24% y el nivel bajo con el 14%; y, por el contrario, menor tendencia a la autorregulación académica: **nivel bajo 79.1%**, promedio 3.9% y alto 17.1%.

Figura 3

Niveles de las dimensiones de procrastinación académica en estudiantes universitarios de Trujillo.



Los datos presentados en la tabla 10, demuestran que no se dan diferencias considerables en cuanto a los niveles altos de ansiedad estado **según género**, donde las mujeres llegaron a los 52.7% y los hombres a 47.3%, lo cual quiere decir que, esta modalidad de ansiedad se da de manera similar en ambos sujetos, al no ser una diferencia considerable. De igual manera sucedería con la ansiedad rasgo, donde las mujeres alcanzaron 51.7%, muy ligeramente cerca al porcentaje de varones el cual llegó a los 48.3%.

Tabla 10

Niveles de ansiedad estado y rasgo según género, en estudiantes universitarios de Trujillo.

Ansiedad		Género		Total
		Femenino	Masculino	
<i>Ansiedad estado</i>				
Alto	f	49	44	93
	%	52.7	47.3	72.1
Promedio	f	18	16	34
	%	52.9	47.1	26.4
Bajo	f	0	2	2
	%	0	100	1.6
<i>Ansiedad Rasgo</i>				
Alto	f	46	43	89
	%	51.7	48.3	69.0
Promedio	f	17	16	33
	%	51.5	48.5	25.6
Bajo	f	4	3	7
	%	57.1	42.9	5.4
Total	f	67	62	129
	%	51.9	48.1	100

En los datos presentados en la tabla 11, se pormenoriza que es ligeramente mayor el porcentaje de mujeres (52.2%) en comparación con el de hombres (47.8%), en lo que corresponde a bajos niveles de **autoeficacia**. Diferencia que no es representativa (4.4%) y lleva a advertir que tanto hombres y mujeres universitarios de Trujillo tienden a presentar similares niveles de autoeficacia, con predominancia baja.

Tabla 11

Niveles de autoeficacia según género, en estudiantes universitarios de Trujillo.

Autoeficacia		Género		Total
		Femenino	Masculino	
Alto	f	5	6	11
	%	45.5	54.5	8.5
Promedio	f	15	13	28
	%	53.6	46.4	21.7
Bajo	f	47	43	90
	%	52.2	47.8	69.8
Total	f	67	62	129
	%	51.9	48.1	100

En la tabla 12, se visualiza que la variable **procrastinación** es ligeramente mayor en el porcentaje de hombres (53.8%) en comparación con el de mujeres (46.3%) por un 7.5%, con tendencia a postergar actividades en nivel alto, pero, no con diferencias representativas. Contrario a esto, las mujeres (52%) mostraron un porcentaje ligeramente superior a los hombres (48%) por 4% en lo que corresponde a los bajos niveles de autorregulación académica. Es decir, las mujeres tienden en mayor medida a no regular sus actividades académicas con un ligero porcentaje más que los hombres, aunque, no con diferencias sustanciales.

Tabla 12

Niveles de procrastinación según género, en estudiantes universitarios de Trujillo.

Procrastinación	Género		Total	
	Femenino	Masculino		
<i>Postergación de actividades</i>				
Alto	f	37	43	80
	%	46.3	53.8	62.0
Promedio	f	21	10	31
	%	67.7	32.3	24.0
Bajo	f	9	9	18
	%	50.0	50.0	14.0
<i>Autorregulación académica</i>				
Alto	f	12	10	22
	%	54.5	45.5	17.1
Promedio	f	2	3	5
	%	40.0	60.0	3.9
Bajo	f	53	49	102
	%	52.0	48.0	79.1
Total	f	67	62	129
	%	51.9	48.1	100.0

Tomando en cuenta los niveles de ansiedad de acuerdo a la edad, los datos mostrados por la tabla 13 revelan que, en los tres grupos etarios (G1 [18 - 22 años], G2 [23 - 26 años] y G3 [27 - 30 años]) predominan los niveles altos de ansiedad estado, dentro de los cuales, el **grupo 2 [23 a 26 años]** muestra un mayor porcentaje (**83.3%**), mientras que en el grupo 3 [27 a 30 años] dicho porcentaje fue menor (68.4%). Por su parte, la ansiedad como rasgo, también mostró predominancia por los niveles altos en los tres grupos, dentro de los cuales nuevamente el **grupo 2** precisó un mayor porcentaje (**71.7%**) a diferencia del grupo 3 (57.9%). Por lo que se entiende, que los estudiantes que presentan edades entre los 23 y 26 años tienden a ser los que presentan mayor proporción de niveles de ansiedad altos en ambas modalidades (estado y rasgo).

Tabla 13

Niveles de ansiedad estado y rasgo según edad, en estudiantes universitarios de Trujillo.

Ansiedad		Edad			Total
		18 - 22	23 - 26	27 - 30	
<i>Ansiedad estado</i>					
Alto	f	30	50	13	93
	%	60.0%	83.3%	68.4%	72.1%
Promedio	f	19	10	5	34
	%	38.0%	16.7%	26.3%	26.4%
Bajo	f	1	0	1	2
	%	2.0%	0.0%	5.3%	1.6%
<i>Ansiedad Rasgo</i>					
Alto	f	35	43	11	89
	%	70,0%	71,7%	57,9%	69,0%
Promedio	f	13	15	5	33
	%	26,0%	25,0%	26,3%	25,6%
Bajo	f	2	2	3	7
	%	4,0%	3,3%	15,8%	5,4%
Total	f	50	60	19	129
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Los datos de la tabla 14, revelan que en la **autoeficacia** los tres grupos etarios muestran predominancia en el nivel bajo de la variable, y son los alumnos de 23 a 26 años los que presentan mayores porcentajes (78.3%), mientras que el grupo con menor porcentaje (60%) fue el de estudiantes de entre 18 y 22 años. Lo cual quiere decir, que en las edades que comprenden de 23 a 26 años, se tiene menor tendencia de la habilidad de autoeficacia.

Tabla 14

Niveles de autoeficacia según edad, en estudiantes universitarios de Trujillo.

Autoeficacia		Edad			Total
		18 – 22	23 - 26	27 - 30	
Alto	f	3	7	1	11
	%	6.0%	11.7%	5.3%	8.5%
Promedio	f	17	6	5	28
	%	34.0%	10.0%	26.3%	21.7%
Bajo	f	30	47	13	90
	%	60.0%	78.3%	68.4%	69.8%
Total	f	50	60	19	129
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Según la tabla 15, la cual presenta los niveles de procrastinación según edad, se observa que, tanto en postergación de actividades, como autorregulación académica, el porcentaje fue mayor en el grupo estudiantes de entre 23 y 26 años: con 66.7% en el nivel alto y 85% en el nivel bajo, respectivamente.

Tabla 15

Niveles de procrastinación según edad, en estudiantes universitarios de Trujillo.

Procrastinación		Edad			Total
		18 - 22	23 - 26	27 - 30	
<i>Postergación de actividades</i>					
Alto	f	29	40	11	80
	%	58.0%	66.7%	57.9%	62.0%
Promedio	f	15	13	3	31
	%	30.0%	21.7%	15.8%	24.0%
Bajo	f	6	7	5	18
	%	12.0%	11.7%	26.3%	14.0%
<i>Autorregulación académica</i>					
Alto	f	11	6	5	22
	%	22.0%	10.0%	26.3%	17.1%
Promedio	f	2	3	0	5
	%	4.0%	5.0%	0.0%	3.9%
Bajo	f	37	51	14	102
	%	74.0%	85.0%	73.7%	79.1%
Total	f	50	60	19	129
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

4.2. Resultados de contrastación de hipótesis

4.2.1. Hipótesis General:

En la tabla 16, se observa que la ansiedad y la autoeficacia, en conjunto, predicen el 76% de la variabilidad de la procrastinación académica en los universitarios ($r^2=.760$; $p=.000$). Además, los coeficientes estandarizados señalan que la ansiedad aporta de manera directa y significativa ($\beta = .540$, $p<.01$), mientras que, se encuentra una relación significativa e inversa al explicar la autoeficacia ($\beta = -.369$; $p<.01$); dado lo anterior, se acepta la hipótesis general.

Tabla 16

Modelo de explicación de la procrastinación académica a partir de la influencia de la ansiedad y la autoeficacia en universitarios trujillanos.

Predictores	β	t	R	R ²	R ² ajustado	Anova	
						F	p
Modelo^b de predicción de la Procrastinación							
(Constante)		4.934***	.874 ^a	0.764	0.760	203.47***	.000 ^b
Ansiedad	0.540	6.757**					
Autoeficacia	-0.369	-4.614**					

Nota. ^a. Predictores: (Constante), Autoeficacia, Ansiedad; ^b. Variable dependiente: Procrastinación.
 $p<.05^*$; $p<.01^{**}$; $p<.001^{***}$

4.2.2. Hipótesis Específicas:

En la tabla 17 se demuestra que ambas modalidades de ansiedad, en conjunto con la autoeficacia, explican el 61.8% ($r^2=.618$) de la variabilidad de la **postergación de actividades** en los universitarios. Sin embargo, los coeficientes estandarizados señalan específicamente que la ansiedad estado no aporta significativamente ($\beta = .016$, $p>.05$); a diferencia de la ansiedad rasgo, quién sí aporta de manera directa y significativa ($\beta=.557$, $p<.001$); así como también, la autoeficacia, aporta de manera inversa y significativamente ($\beta = -.249$, $p<.05$); dado lo anterior, se admite la hipótesis específica.

Tabla 17

Modelo de explicación de la postergación de actividades a partir de la influencia de las modalidades de ansiedad y la autoeficacia en universitarios trujillanos.

Predictores	β	T	R	R ²	R ² ajustado	Anova	
						F	p
Modelo^b Predicción postergación de actividades							
(Constante)		2.695**	.786 ^a	0.618	0.609	67.352***	.000 ^b
A. Estado	0.016	0.130					
A. Rasgo	0.557	4.752***					
Autoeficacia	-0.249	-2.433*					

Nota. ^a. Predictores: (Constante), Autoeficacia, A. Rasgo, A. Estado; ^b. Variable dependiente: Postergación de actividades.
 $p<.05^*$; $p<.01^{**}$; $p<.001^{***}$

En la tabla 18, se demuestra que ambas modalidades de ansiedad en conjunto con la autoeficacia, explican el 70% ($r^2=.700$) de la variabilidad de la **autorregulación académica** en los universitarios; a su vez, los coeficientes estandarizados señalan específicamente que la ansiedad estado aporta de manera inversa ($\beta = -.222$, $p<.05$) al igual que la ansiedad rasgo ($\beta=-.276$, $p<.01$). Finalmente, se observa que la autoeficacia aporta de manera directa ($\beta = .390$, $p<.001$); dado ello, se admite la segunda hipótesis específica.

Tabla 18

Modelo de explicación de la autorregulación académica a partir de la influencia de las modalidades de ansiedad y la autoeficacia en universitarios trujillanos.

Predictores	β	T	R	R ²	R ² ajustado	Anova	
						F	p
Modelo^b Predicción de la autorregulación académica							
(Constante)		6.557***	.836 ^a	0.700	0.692	97.030***	.000 ^b
A. Estado	-0.222	-2.069*					
A. Rasgo	-0.276	-2.658**					
Autoeficacia	0.390	4.299***					

Nota. ^a. Predictores: (Constante), Autoeficacia, A. Rasgo, A. Estado; ^b. Variable dependiente: Postergación de actividades
 $p<.05^*$; $p<.01^{**}$; $p<.001^{***}$

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Se realizó esta investigación con el fin de explicar la incidencia de las variables ansiedad y autoeficacia con respecto a la conducta procrastinadora en universitarios pertenecientes a la ciudad de Trujillo; además, se encontró evidencia sobre la presencia de estas tres variables, lo cual permitió recolectar datos variados para realizar el estudio y responder a los objetivos.

En referencia al **objetivo general**, los resultados alcanzados mostraron que ambas variables (**la ansiedad y la autoeficacia**) son potenciales predictores de la existencia de conductas procrastinadoras en los participantes; en conjunto ambas variables explicaron con una magnitud de efecto grande, su incidencia sobre la procrastinación académica ($r^2 = .76$). Por un lado, la **ansiedad** explicaba a la procrastinación de manera directa; es decir, aquellos estudiantes con puntuaciones altas de ansiedad también mostraron puntuaciones altas en la procrastinación ($\beta = .54$), mientras que, aquellos alumnos con puntuaciones bajas de ansiedad, en procrastinación también tuvieron puntuaciones bajas. Estos resultados demuestran que la ansiedad es un factor de riesgo para predecir la aparición de conductas procrastinadoras; en otras palabras, si un estudiante muestra conductas ansiosas es probable que en un futuro muestre la falta de una conducta regulada en cuanto al cumplimiento de sus responsabilidades académicas, llegando por ello a posponer o evitar realizar sus tareas o deberes.

Los datos obtenidos, se alinean con la evidencia encontrada en otros estudios, en los cuales se llegó a la conclusión que la ansiedad de manera general guarda relación con la procrastinación desarrollada por universitarios de

diferentes formaciones profesionales como psicología (Mestanza, 2019), administración y marketing (Yepes, 2018). De manera similar, otra investigación demostró que la procrastinación también se asocia con la ansiedad experimentada al momento de rendir exámenes académicos (Alessio y Main, 2019). Asimismo, la procrastinación demostró relacionarse con la ansiedad, independientemente del género, es decir, tanto estudiantes varones como mujeres que viven experiencias de ansiedad frente a la realización de sus tareas tenderán a procrastinar de manera similar (Gil y Botello, 2018). En conjunto, tanto los estudios mencionados previamente, como la evidencia aportada en esta investigación consolidan la idea de que la procrastinación puede explicarse por la conducta ansiosa de los universitarios, sea esta frente a cualquier tarea o frente a exámenes e independiente del género; el aporte de esta investigación se aprecia en cuanto a un análisis que permite no solo valorar la relación de la ansiedad sino su capacidad predictiva, pero no de manera independiente, sino en conjunto con la autoeficacia.

Al respecto, existen sustentos teóricos que permiten comprender lo anterior; si se toma en cuenta que la ansiedad es una variable que deriva de la presencia de miedo extremo a ciertos estímulos externos a los que la mente del individuo interpreta como peligrosos (Spielberger y Díaz-Guerrero, 1975) y, la procrastinación, descrita por Tuckman (1991) responde a la ausencia de capacidades para responder a las tareas; entonces, se entendería que un universitario llegará a procrastinar por miedo a no ser capaz (porque así lo cree) de cumplir con la tarea, por lo que pospondrá su inicio, para evitar experimentar el miedo. Esto también fue advertido en la teoría de las creencias irracionales, sobre las cuales se asienta la procrastinación; esta perspectiva señala que en la

mente del procrastinador existe miedo irracional, es decir, un concepto inapropiado sobre la tarea; por lo que, antes de hacerlo, su mente concluye que el fracaso es inevitable; de esta manera, para evadir la consecuencia emocional retrasa lo más que se pueda el cumplimiento de la tarea (Ferrari et al., 1995).

En la misma línea, según los resultados, cuando la **autoeficacia** no está desarrollada en el estudiante, implica la aparición de la conducta procrastinadora; además, los datos señalan que los universitarios que obtuvieron puntajes bajos en la percepción propia de su autoeficacia, a su vez, puntuaron alto en la presencia de conducta procrastinadora; y, al contrario, quienes presentaban una mayor percepción de autoeficacia, eran menos procrastinadores ($\beta = -.37$). Estos datos advierten que, si los estudiantes poseen la capacidad de confiar en sus propias habilidades, incluso en situaciones adversas y pueden actuar por sí mismos, entonces tendrán mayor iniciativa en el cumplimiento de sus tareas académicas, y en plazos adecuados se autorregularán en dichas labores y no postergarán el cumplimiento de ellas para el final.

Estos hallazgos también son coherentes con lo reportado en otras investigaciones en las que se evidencian relaciones inversas entre la autoeficacia y la procrastinación (Bances, 2018; Brando-Garrido et al., 2020, Flores, 2020). Sin embargo, otros estudios, concluyeron que a medida que el estudiante es más procrastinador será menos auto eficaz o viceversa (Khan, 2017), es decir, estudiaron el vínculo entre las variables en un orden contrario a lo planteado en esta investigación, considerando a la procrastinación como el factor predictor. Mientras que, por otro lado, Mendoza (2021) hace referencia que la autoeficacia explica la conducta procrastinadora, pero cuando la conducta

procrastinadora se incrementa, la autoeficacia empeora con ella, viéndose de esta manera, afectada.

Para entender estas diferencias y sustentar el rol de la autoeficacia como predictor, es necesario revisar dos criterios: la teoría y la preferencia científica (vista en los estudios publicados). Con respecto a la teoría, en este caso, de la procrastinación, Tuckman y Sexton (1990) señalan que es un comportamiento que se describe por la incapacidad de autorregularse o no tener control sobre uno mismo. Ahora, en cuanto a la autoeficacia, Bandura (1997) en su teoría social, señala que la persona auto eficaz es capaz de autorregular sus propias acciones; por lo tanto, al vínculo de ambas teorías, se entiende que, si un individuo (p. ej. universitario) desarrolló la capacidad de autoeficacia, esta capacidad le permitirá regular sus actos (p. ej. funciones o cumplimiento de obligaciones) evitando su procrastinación; entonces, teóricamente, quién adoptaría el rol predictor sería la autoeficacia o competencia percibida de uno mismo. En segundo lugar, sobre la preferencia científica, la autoeficacia se estudia en mayor medida como predictora (Bances, 2018; Brando-Garrido et al., 2020, Flores, 2020); lo cual sugiere que la comunidad científica considera a la autoeficacia como variable con la cual se explica la procrastinación. En conjunto, ambos criterios aportan evidencia para esclarecer el rol de la autoeficacia como predictora de la conducta procrastinadora.

Descubierta la incidencia de la ansiedad y la autoeficacia sobre la procrastinación, se pasó a estudiar las variables a través de sus dimensiones. Así, en referencia al **objetivo específico**, con el que se busca explicar la incidencia de la ansiedad en base a sus dos modalidades (estado y rasgo) y la autoeficacia sobre la **postergación de actividades** en los alumnos, los

resultados señalan que es la ansiedad-rasgo, aquella que en conjunto con la autoeficacia explican la postergación de actividades ($r^2=.61$), excluyendo al pobre impacto de la ansiedad-estado. Según estos datos, los estudiantes cuya ansiedad forma parte de ellos como **rasgo** o patrón de personalidad, son los que en mayor medida presentan conductas de postergación de tareas ($\beta=.557$). Contrario a ello, aquellos estudiantes que presentan la ansiedad como una reacción emocional que surge de manera ocasional y pasajera (**estado**), no muestran la aparición de conductas de postergación de actividades ($\beta=.016$). En tanto, los estudiantes que tienden a reportar bajos niveles de **autoeficacia**, a la vez presentan altos niveles de postergación de actividades ($\beta=-.249$).

En referencia a las dimensiones de la ansiedad, al comparar los hallazgos con los antecedentes, se encuentran datos similares en el vínculo entre la ansiedad-rasgo y la tendencia a postergar las tareas (Mestanza, 2019; Saplavaska & Jerkunkova, 2018); lo cual sirve de respaldo a la investigación.

Además, para explicar estos resultados, recurrimos a la teoría de las creencias irracionales de Ferrari et al. (1995), la cual señala que el miedo permanente que presentan los procrastinadores surge de una creencia irracional de no ser lo suficientemente bueno para realizar tareas o fracasar al intentarlo, y al ser permanente, es muy probable que se haya asentado en el universitario como una característica de la personalidad; por lo que, la ansiedad en este caso se alinea bajo la modalidad de rasgo, descrita además por Ries et al. (2012) como diferencias individuales propias de un sujeto, que son estables, como un patrón caracterológico.

La ansiedad-estado, en esta investigación, contrario a la ansiedad rasgo, no muestra capacidad predictiva de la postergación de la tarea. Las investigaciones precedentes, sin embargo, muestran datos diferentes: p.ej.: Mestanza (2019) y Saplavska & Jerkunkova (2018) concluyen que a mayor ansiedad estado será mayor la tendencia a postergar actividades, además, en ambos casos las variables se encuentran relacionadas. La diferencia encontrada con respecto a este estudio supone que el rol de la ansiedad-estado no queda claro y puede diferenciarse por algún factor externo aún no tomado en cuenta en cada investigación. Otra explicación, puede derivarse de la premisa de las creencias irracionales en la cual se afirma que la procrastinación surge de un miedo irracional (creencia) que se aloja en procesos cognitivos no racionales (Ferrari et al., 1995), el cual esclarece que los miedos que explican la procrastinación suelen ser estables, diferentes a los miedos que surgen en una ansiedad de modalidad estado, los cuales son espontáneos inmediatos y modificables en el tiempo (Cattell y Scheier, 1961).

Otro sustento teórico relevante es la teoría cognitiva de Bandura (1997), según la cual, los procesos cognitivos son parte de los seres humanos, alojados a través de las experiencias de aprendizaje que tuvieron lugar en las primeras etapas de vida; dichas experiencias, al mantenerse estables en el tiempo, pueden configurar rasgos de personalidad, si la experiencia se acompaña con emociones de miedo frente a labores académicas, entonces el estudiante tendría un rasgo de personalidad caracterizado por el miedo a realizar tareas. Dicho miedo, al configurarse como rasgo, no desaparece y se mantiene estable en cada oportunidad que aparecen estímulos relacionados a tareas académicas. Entonces, el acto de procrastinar surge como una forma de evitar el efecto

emocional negativo del miedo, surgido a partir de verse frente a tareas. Contrario a ello, la ansiedad estado, no surge directamente de un proceso cognitivo, sino derivado de algunos estímulos externos que tuvieron lugar de manera específica y circunstancial en la vida del individuo y no se repiten en frecuencia y tiempo. Entonces, según lo planteado, hace más sentido que sea la ansiedad rasgo quién explique o tenga incidencia en la procrastinación, ya que, el estudiante reconoce cognitivamente las creencias que lo llevan a aplazar las tareas mientras que en la ansiedad estado, no sucede de esa manera, sino surge de un estímulo aleatorio e inesperado.

Por otra parte, en referencia a la **autoeficacia**, los estudios existentes reportan evidencia que lleva a similares interpretaciones a las de esta investigación, la presencia de autoeficacia en los estudiantes incide en ausencia de tendencia a postergar las actividades y viceversa (Bances, 2018; Burgos y Salas, 2020; Khan, 2017). Además, la evidencia añade un respaldo empírico y supuestos teóricos importantes para explicar que la autoeficacia puede limitar el desarrollo de conductas de postergación de actividades, la evidencia empírica muestra que la autoeficacia es uno de los principales determinantes para alcanzar éxito académico (Cerezo et al, 2019) y desde la teoría sociocognitiva, según Bandura (2000), existe un proceso a partir del cual los sujetos orientan la implementación y refinación de estrategias o tácticas para encaminarse a lograr metas personales. En ese proceso participan, entre otros elementos, las creencias motivacionales, dentro de las cuales destacan las percepciones de autoeficacia o autopercepción de la capacidad frente a una tarea (Cleary y Kitsantas, 2017). Partiendo de la evidencia y los postulados teóricos, los alumnos participantes del estudio tienden a postergar sus actividades a razón de tener

creencias motivacionales negativas en cuanto a su capacidad sobre la tarea, caracterizándose por ver un rol pobre o incapaz al intentar cumplir con las tareas asignadas.

Luego, sobre el **objetivo específico** en el que se busca explicar la incidencia de la ansiedad en base a sus dos modalidades (estado y rasgo) y la autoeficacia sobre la autorregulación académica en los alumnos, los resultados de la investigación reportaron que los tres predictores: ansiedad estado, ansiedad rasgo y autoeficacia, explican el comportamiento de autorregulación académica en los universitarios ($r^2 = .70$).

Además, los datos demuestran que la incidencia de la ansiedad tanto en rasgo ($\beta = -0.276$) como en estado ($\beta = -0.222$) es inversa, es decir, que su presencia reduce la probabilidad que los estudiantes se autorregulen. Mientras que la autoeficacia ejerce una incidencia directa ($\beta = 0.390$), eso quiere decir que, al estar ausente, también estará ausente la capacidad de autorregularse.

Al comparar estos hallazgos con otros estudios previos, se encontraron dos posiciones científicas: algunas que **difieren** con los resultados de esta investigación y otras, en cambio que guardan **semejanza**. Con respecto a la primera posición científica, se determinó que la ansiedad actúa de manera independiente y no relacionada con la autorregulación académica (Altamirano y Rodríguez, 2021); mientras que, en otra investigación se concluyó que la regulación académica puede cambiar en adolescentes ansiosos, pero, siempre y cuando sea mediada por la labor motivacional positiva presentada por los docentes (Raufelder et al., 2015), y, además otro estudio reportó que la ansiedad rasgo ejerce un rol predictor de importancia sobre la procrastinación, sea este de manera directa o inversa (Zhang et al., 2023). Con respecto a la segunda

posición científica, sí se precisa la presencia de un vínculo inverso entre la ansiedad y la autorregulación académica (Estrada y Mamani, 2020); la ansiedad-rasgo y la autorregulación académica (Mamani y Aguilar, 2018) y la ansiedad (estado y rasgo) y la autorregulación académica (Guerra y Bobadilla, 2021). Como se puede apreciar, la evidencia empírica mencionada anteriormente referente a estos hallazgos es divergente.

A pesar que la literatura científica, con respecto a estas dimensiones, aún no abarca el estudio de la incidencia que tiene la ansiedad en sus modalidades rasgo y estado en la autorregulación académica, existen sustentos teóricos que guardan conexión con los resultados de esta investigación, no obstante, antes de mencionarlos es importante recalcar que la autorregulación académica, entendida por Brownlow y Reasinger (2000) como parte fundamental para evitar la conducta procrastinadora, es un proceso en el cual los alumnos se plantean metas en cuanto a su aprendizaje, y para ello es necesario que regulen y controlen sus motivaciones y actos para lograr sus objetivos (Valle et al., 2008). Dicho lo anterior, Knaus (1997) señaló que la ansiedad es una característica común presente en las personas con tendencia procrastinadora o con fallas en la autorregulación. Por otra parte, al comprenderse que la motivación es pieza fundamental para la autorregulación académica, Gottfried (1985) estableció una importante relación inversa entre la ansiedad y la motivación académica, destacando que mientras menor sea la manifestación de ansiedad, mayor será la motivación para el logro de objetivos, alcanzada a través de la regulación en la conducta académica y/o del aprendizaje.

En cuanto a la **autoeficacia**, la evidencia reportada en estudios previos es contraria a los datos obtenidos en este trabajo; pues señala que la

autoeficacia presenta correlación inversa con la autorregulación académica, es decir, que la presencia de un comportamiento auto eficaz en los estudiantes aparece con relación a un comportamiento de no regulación académica (Bances, 2018; Burgos y Salas, 2020). Mientras que en esta investigación los datos sugieren que la falta de un comportamiento eficaz es quién explica la falta de un comportamiento regulado en el cumplimiento de tareas.

Al respecto, existen dos teorías que ofrecen una explicación lógica para respaldar los hallazgos de esta investigación y esclarecer la evidencia encontrada. En los esfuerzos para explicar el aprendizaje autorregulado, la teoría sociocognitiva de Bandura (2000), sugiere que existen varios procesos que explican la presencia de autorregulación; en estos procesos participan los siguientes elementos: (a) comportamientos estratégicos, (b) creencias de motivación y (c) factores contextuales, y es en los elementos de creencias y motivación en los cuales, se identifica el rol de la autoeficacia, entendida como una percepción positiva o negativa sobre la capacidad para realizar una tarea. Estas percepciones, explicadas desde la perspectiva de las creencias irracionales de la procrastinación, se fundamentan en un conjunto de creencias que, para dar aparición a la procrastinación (mostrada en ausencia de comportamientos regulados) suelen ser irracionales; es decir, el estudiante presenta creencias negativas sobre su capacidad y desempeño, o mejor dicho sobre su autoeficacia (p. ej. “no seré capaz”, “esto es difícil para mí”, etc.) (Ferrari et al., 1995). De esta manera, combinando la teoría sociocognitiva y de las creencias irracionales, se esclarece que la autoeficacia al estar presente regula el comportamiento académico y su ausencia limita que este sea regulado.

Finalmente, en referencia a los objetivos orientados a contrastar los niveles de las tres variables (ansiedad, autoeficacia y procrastinación) en los participantes, según el género y edad se obtuvo datos similares. Referente al **género**, la ansiedad estado presenta datos similares en ambos géneros (p. ej. nivel alto 52.7% en mujeres y 47.3% en varones), de igual manera en la ansiedad rasgo (p.ej. nivel alto 51.7% en mujeres y 48.3% en varones), en la autoeficacia (p. ej. nivel bajo 52.2% en mujeres y 47.8% en varones), en la postergación de actividades (p. ej. nivel alto 46.3% en mujeres y 53.8% en varones) y en autorregulación académica (p. ej. nivel bajo 52% en mujeres y 48% en varones). En función a grupos de **edad**, los datos mostraron resultados variados en las tres variables. En el nivel alto de ansiedad estado el predominio fue en universitarios de 23 a 26 años (83.3%) con una marcada diferencia a los otros grupos. En el nivel alto de ansiedad rasgo predominaron los alumnos de entre 23 y 26 años (71.7%) con una diferencia cercana al grupo de 18 a 22 años. En el nivel bajo autoeficacia predominó el grupo de universitarios con edades de entre 23 y 26 años (78.3%) con marcada diferencia sobre los otros grupos de edad. En el nivel alto de postergación de actividades, el predominio del grupo de entre 23 y 26 años (66.7%) se hizo notorio (66.7%) con pequeñas diferencias sobre los otros grupos de edad. El nivel bajo de autorregulación académica también fue predominante en alumnos de 23 a 26 años (85%) con pequeñas diferencias sobre los otros grupos. De acuerdo con los datos, se advierte que, según la edad, tanto la ansiedad como la autoeficacia y la procrastinación puede presentarse de manera diferente.

Estos datos sugieren que la ansiedad, la autoeficacia y la procrastinación (incluyendo la postergación de tareas o autorregulación del comportamiento) se

presenta de la misma forma en función de género siendo similar en hombres y mujeres. Mientras que, las tres, se manifiestan con mayor frecuencia en los alumnos de 23 a 26 años, lo que sugiere que esta edad es más propensa a experimentar ansiedad, baja autoeficacia, postergación y poca autorregulación en el contexto universitario de Trujillo. No existe evidencia, sobre estas variables, publicada en estudios que ayuden en el contraste de los hallazgos. Por lo cual, esta evidencia se convierte en un precedente para ser replicado y contrastado en investigaciones futuras.

Finalmente, por los datos obtenidos se concluye que la ansiedad y la autoeficacia explican la procrastinación en estudiantes Trujillanos. De manera específica, la ansiedad rasgo junto a la autoeficacia explican mejor la tendencia a postergar las actividades en estos universitarios. Mientras que, la autorregulación se explica mejor por la ansiedad estado-rasgo y la autoeficacia. El rol de la ansiedad es negativo, su presencia lleva a la aparición de conductas procrastinadoras mientras que, la autoeficacia presenta un rol protector, su presencia previene la aparición de conductas procrastinadoras.

Los hallazgos tienen una implicancia directa en el ámbito pedagógico universitario, ya que, aportan conocimiento útil que esclarece los factores que afectan el comportamiento procrastinador en los estudiantes de estas universidades. Con este conocimiento, se estimula a desarrollar y proponer estrategias orientadas a trabajar la ansiedad (en mayor medida la ansiedad estado), también a desarrollar estrategias o programas de entrenamiento en capacidades de autoeficacia; dado que, de hacerlo, será posible mejorar la competencia académica de los universitarios, la cual está directamente relacionada al comportamiento autorregulado académico, es decir, el

comportamiento de cumplimiento oportuno de tareas y ausencia de procrastinación. No obstante, es preciso señalar que los hallazgos aún con la rigurosidad metodológica tienen una limitación respecto a la generalización de los hallazgos, es decir, los datos permiten extrapolar las conclusiones únicamente para los participantes del estudio. Para que esto sea comprendido en un contexto mayor es aconsejable considerar una muestra mayor en futuros estudios.



CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A continuación, se hace la presentación de las conclusiones a las que se llega en este estudio, y posteriormente las recomendaciones que derivan del análisis del problema abordado.

6.1. Conclusiones

1. Se determinó la incidencia de la ansiedad y la autoeficacia en la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Trujillo; asimismo, se evidenció que la ansiedad explica en mayor medida a la conducta procrastinadora. Se demostró que la ansiedad presenta una incidencia directa (su presencia predice la aparición de conductas procrastinadoras) y la autoeficacia presenta una incidencia inversa (su ausencia incide en la presencia de conductas procrastinadoras).
2. Se identificó el nivel de ansiedad, autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Trujillo: En ansiedad estado y rasgo prevalece el nivel alto (72.1% y 69%, respectivamente). En la autoeficacia prevalece el nivel bajo (69.8%). En la procrastinación, prevalece el nivel alto de postergación de actividades (62%) y el nivel bajo en autorregulación académica (79.1%).
3. Se encontraron diferencias débiles y no significativas entre los niveles de ansiedad, autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Trujillo, según género; ya que las tres variables estudiadas

mostraron similitud de prevalencia en los niveles predominantes en cuanto al género. En cuanto a edad, sin embargo, las tres variables prevalecen en universitarios con edades entre los 23 y 26 años.

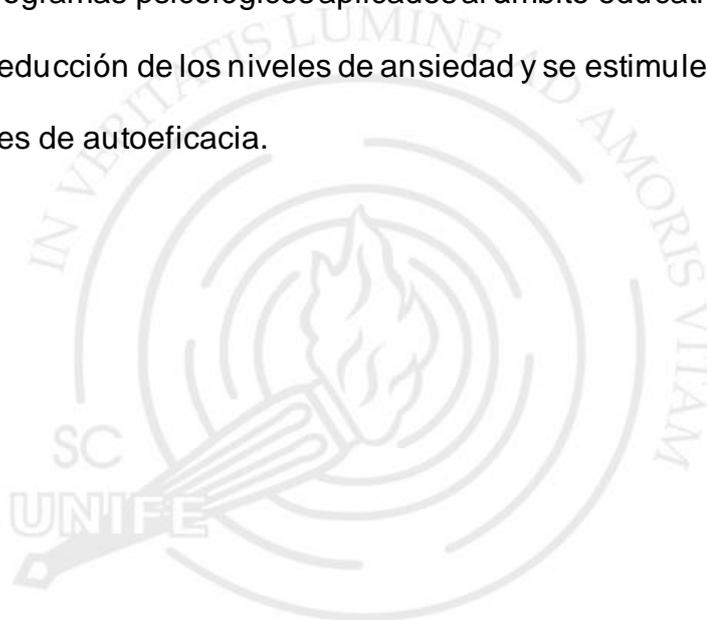
4. Se determinó la incidencia de la ansiedad rasgo y la autoeficacia (exceptuando la ansiedad estado) en la postergación de actividades en estudiantes universitarios de Trujillo. Es decir, mientras que la ansiedad rasgo aumenta la probabilidad de postergar las tareas, la autoeficacia puede predecir la extinción de estos comportamientos.
5. Se determinó la incidencia de la ansiedad (rasgo y estado) y la autoeficacia en la autorregulación académica en estudiantes universitarios de Trujillo. Es decir, mientras que la ansiedad limita una adecuada autorregulación, la autoeficacia podría garantizar que los estudiantes comiencen a regularse académicamente.

6.2. Recomendaciones

Tomando en cuenta las conclusiones del estudio se recomienda:

1. Establecer un diagnóstico más amplio de las variables de este estudio que comprenda todos los grados académicos para realizar programas, orientado al afrontamiento de la ansiedad de los universitarios y elevar sus capacidades de autoeficacia, de tal manera que sea posible reducir las prácticas procrastinadoras y con ello elevar las probabilidades de éxito académico.

2. Desarrollar futuras investigaciones considerando otras variables que expliquen la procrastinación, como, por ejemplo: la motivación, el estrés y los intereses académicos, para profundizar en el conocimiento de la variable.
3. Replicar el estudio sobre las mismas variables, considerando una mayor población estudiantil para lograr la generalización de los resultados.
4. Desarrollar estudios de naturaleza cuasi experimental, como ya se viene realizando en otros países, en los cuales se ponga a prueba la eficacia que tendrían programas psicológicos aplicados al ámbito educativo en los que se trabaje la reducción de los niveles de ansiedad y se estimule el desarrollo de capacidades de autoeficacia.



REFERENCIAS

- Adewale, A. (2019). The impact of procrastination on students academic performance in secondary schools. *International Journal of Sociology and Anthropology Research*, 5(1), 17-22. <https://www.eajournals.org/wp-content/uploads/The-Impact-of-Procrastination-on-Students-Academic-Performance-in-Secondary-Schools.pdf>
- Alegre, A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 1 (2), 57-82. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.29>
- Alessio, A. y Main, L. (2019). *Ansiedad ante exámenes y procrastinación general y académica en estudiantes universitarios de primer y último año de la carrera*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica de Argentina]. Repositorio de la Universidad Católica de Argentina. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/10603/1/ansiedad-examenes-procrastinacion-general.pdf>
- Altamirano, C. y Rodríguez, M. (2021). Procrastinación académica y su relación con la ansiedad. *Revista Eugenio Espejo*, 15(3), 16-28. <https://eugenioespejo.unach.edu.ec/index.php/EE/article/view/338/35>
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona*, 13(1), 159-177. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118212009.pdf>
- Anicama, J., Pizarro, R., Pineda, C., Vallenás, F., Aguirre, M. y Villanueva, L. (2021). Evidencias psicométricas del inventario ansiedad estado-rasgo: IDARE en universitarios de Lima en tiempos de COVID-19. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 15(2), 49-62. <https://doi:10.21500/19002386.5911>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5a ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5*. (5a ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Atalaya, C., y García, L. (2019). Procrastinación: Revisión Teórica. *Revista de Investigación en Psicología*, 22(2), 363-378. <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v22i2.17435>
- Baessler, J. y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: adaptación española de la Escala de Autoeficacia general. *Ansiedad y Estrés*, 2 (1), 1–8. <https://psycnet.apa.org/record/1999-00958-001>
- Balkis, M., Duru, E., y Bulus, M. (2013). Analysis of the relation between academic procrastination, academic rational/irrational beliefs, time

- preferences to study for exams, and academic achievement: a structural model. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 825–839. <http://www.jstor.org/stable/23581524>
- Bances, G. (2018). *Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada de Chiclayo*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Señor de Sipán]. Repositorio de la Universidad Señor de Sipán. <https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/7227/Bances%20Rojas%20Giuliana%20Lisset.pdf?sequence=1>
- Bandura, A. (1978). Reflections on self-efficacy. *Advances in Behavior Research and Therapy*. 1, 237-269.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). La teoría cognitiva social de la comunicación de masas. En J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Efectos de los medios: Avances en la teoría y la investigación* (61–90).
- Bandura, A. (1995). *Autoeficacia en sociedades cambiantes*. Prensa de la Universidad de Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of Control*. Freeman: New York Academic.
- Bandura, A. (2000). Ejercicio de la agencia humana a través de la eficacia colectiva. *Direcciones actuales en ciencia psicológica*, 9 (3), 75–78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>
- Bandura, A. (2001). *Guía para la construcción de escalas de autoeficacia*. <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/effguideSpanish.html>
- Bazán, L. (2021). Adaptación, validez y fiabilidad del inventario ansiedad rasgo-estado para adultos de la ciudad de Trujillo. *Revista de Investigación en Psicología*, 24 (1), 101 – 116. <https://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v24i1.20614>
- Beck, A. y Clark, D. (2012). *Terapia cognitiva para trastornos de ansiedad*. Editorial Desclée de Brouwer, S.A. https://drive.google.com/file/d/1X1Z9yvPZkFWbBbVwebtAS_6YE4HOqe4e/view?fbclid=IwAR3t3KtoWxfmrLVSnFNDNANvoRlbqSyRG-8x8Qschp6dCCrFx5QTA5RoOd4
- Brando-Garrido, C., Montes-Hidalgo, J., Limonero, J., Gómez-Romero, M., Tomás-Sábado, J., (2020). *Enfermería Clínica*, 30(6), 398-403. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2019.07.012>
- Brownlow, S., y Reasinger, R. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 15-34. <https://psycnet.apa.org/record/2002-10572-002>

- Burgos, K. y Salas, E. (2020). Procrastinación y autoeficacia académica en estudiantes universitarios limeños. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), 1-16. <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v8n3/2310-4635-pyr-8-03-e790.pdf>
- Busko, D. (1998). Causes and consequences of perfectionism and procrastination: a strum equation model [Tesis de master, Programa de filosofía y letras, University of Guelph]. University of Guelph Repository. <https://atrium.lib.uoguelph.ca/xmlui/handle/10214/20169>
- Capafons, A. (2001). Tratamientos psicológicos eficaces para la ansiedad generalizada. *Psicothema*, 13(3), 442-446.
- Casas, J., Repullo, J. y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*, 31 (8), 527 – 538. <https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-la-encuesta-como-tecnica-investigacion--13047738>
- Castro, S. y Mahamud, K. (2017). Procrastinación académica y adicción a internet en estudiantes universitarios de lima metropolitana. *Avances en Psicología*. 25(2), 189 – 197. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2017.v25n2.354>
- Cattell, R. y Scheier, I. (1961). *The meaning and measurement of neuroticism and anxiety*. Ronald Press
- Cerezo, R., Fernández, E., Amieiro, N., Valle, A., Rosário, P., y Núñez, J. (2019). Mediating Role of Self-efficacy and Usefulness Between Self-regulated Learning Strategy Knowledge and its Use. *Revista de psicodidáctica*, 24(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.08.001>
- Cleary, T., y Kitsantas, A. (2017). Motivation and Self-Regulated Learning Influences on Middle School Mathematics Achievement. *School Psychology Review*, 46(1), 88-107. <https://doi.org/10.17105/SPR46-1.88-107>
- Contreras, I. (2021). *Procrastinación académica en estudiantes universitarios de una universidad privada en Lima Metropolitana* [Tesis de Licenciatura, Universidad Privada del Norte]. <https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/27953/Contreras%20Orrego%2c%20Ingrid%20Evelyne.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Covington, M. & Omelich, C. (1991) Need achievement revisited: verification of Atkinson's original 2 X 2 model, in: C. D. Spielberger, I. G. Sarason, Z. Kulcsár & G. L. Heck (Eds) *Stress and Emotion: anxiety, anger, curiosity*. Vol. 14, (pp. 85-105). Hemisphere
- Cubas, H. (2021). *Procrastinación académica y ansiedad rasgo en estudiantes de psicología de una universidad privada de Trujillo* [Tesis de grado, Programa de Licenciatura en Psicología, Universidad Privada Antenor Orrego]. Reportorio de la Universidad Privada Antenor Orrego. <https://repositorio.upao.edu.pe/handle/20.500.12759/7206>

- Da Silva, S., Smith, A. y Facciolo, M. (2020). Relations between self-efficacy and Procrastination types in college students. *Journal Moderns Psychological Studies* 25(2), 1-24. <https://scholar.utc.edu/mps/vol25/iss2/6/>
- Díaz, K. (2020). *Un marco de acción que enriquece la actividad académica*. <https://www.javeriana.edu.co/documents/12789/11767440/P%C3%A1g.+8.+La+actividad+acad%C3%A9mica.+HJ+junio+2020+web.pdf/a410a26d-6be3-4d09-b383-c2eb9a6f3757>
- Ding, L., Velicer, W. y Harlow, L. (1995). Efectos de los métodos de estimación, número de indicadores por factor y soluciones inadecuadas en los índices de ajuste del modelo de ecuaciones estructurales. Modelado de ecuaciones estructurales. *Revista multidisciplinaria*, 2, 119-143. <https://doi.org/10.1080/10705519509540000>
- Domínguez, S., Villegas, G., Sotelo, N. y Sotelo, L. (2012). Psychometric review inventory state-trait anxiety (STAI) in a sample of university of lima metropolitan. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 1(1), 45-54. https://www.uigv.edu.pe/fileadmin/facultades/psicologia/documentos/revista_2012_1_completa.pdf
- Domínguez, S., Villegas, G. y Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: Validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v20n2/a10v20n2.pdf>
- Domínguez-Lara, S. (2016). Datos normativos de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de psicología de Lima. *Evaluar*, 16 (1), 20 – 30. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v16.n1.15715>
- Domínguez-Lara, S. (2018). Magnitud del efecto, una guía rápida. *Educación médica*, 19(4), 251-254. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.07.002>
- Ellis, A. (2010). *Cómo controlar la ansiedad antes de que le controle a usted*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Ellis, A. y Knaus, W. (2002). *Overcoming procrastination*. Editorial Signet
- Ellis, A., y Knaus, W. (1977). *Overcoming Procrastination*. Institute for Rational Living
- Esquivel, L. (2020). *Adicción a las redes sociales y procrastinación en estudiantes de una universidad privada de Trujillo* [Tesis de Licenciatura, Universidad Privada Antenor Orrego]. https://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/20.500.12759/6988/1/REP_PSIC_LIDIA.ESQUIVEL_ADICC%C3%93N.REDES.SOCIALES.PROCRASTINACI%C3%93N.ESTUDIANTES.UNIVERSIDAD.PRIVADA.TRUJILLO.pdf
- Estrada, E. y Mamani, H. (2020). Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes universitarios de Madre de Dios, Perú. *Revista Apuntes Universitarios*, 10 (4), 322–337. <https://doi.org/10.17162/au.v10i4.517>

- Estremadoiro, B. y Schulmeyer, M. (2021). Procrastinación académica en estudiantes universitarios. *Revista Aportes de la Comunicación y la Cultura*, 30, 51 - 65. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2306-86712021000100004#:~:text=Las%20razones%20por%20las%20que,y%20mujeres%20procrastinan%20son%20diferentes.
- Ferrari, J., Parker, J. & Ware, C. (1992). Academic procrastination: Personality correlates with Myers-Briggs types, self-efficacy, and academic locus of control. *Journal of Social Behavior & Personality*, 7(3), 495–502.
- Ferrari, J., Johnson, J. y McCown, W. (1995). *Procrastination and task avoidance*. Plenum Press.
- Flores, C. (2020). *Autoeficacia y procrastinación académica en los estudiantes de la carrera profesional de psicología de la Universidad Privada de Tacna*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Privada de Tacna]. Repositorio de la Universidad Privada de Tacna. <https://repositorio.upt.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12969/1355/Flores-Rosado-Cristina.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Freixa, E. (2003). ¿Qué es la conducta? *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 3(3), 595-613. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33730310.pdf>
- Gao, Y., Pan, B., Sun, W., Wu, H., Wang, J., & Wang, L. (2012). Anxiety symptoms among Chinese nurses and the associated factors: a cross sectional study. *BMC Psychiatry*, 12(1), 141-156. <https://doi.org/10.1186/1471-244x-12-141>
- García, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje. *Profesorado*, 16(1), 203 – 222. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART12.pdf>
- Gauchi, V. (2017). Estudio de los métodos de investigación y técnicas de recolección de datos utilizadas en bibliotecología y ciencia de la información. *Revista Española de Documentación Científica*, 40 (2), e175. <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2017.2.1333>
- Gil, L. y Botello, V. (2018). Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de Ciencias de la Salud de una Universidad de Lima Norte. *Casus: Revista de Investigación y Casos de Salud*, 3(2), 89-96. <https://doi.org/10.35626/casus.2.2018.75>
- Gottfried, A. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77, 631-645. https://hdfsresourceguide2014.weebly.com/uploads/2/7/6/2/27625615/academic_intrinsic_motivation.pdf
- Grimaldo, M., Correa, J. y Calderón-De la Cruz, G. (2021). Evidencias psicométricas de la Escala de Autoeficacia General (EAG) en universitarios

- Groome, D. (2005). *Introducción a la psicología cognitiva*. https://www.terapia-cognitiva.mx/pdf_files/psicologa-cognitiva/clase1/Introduccion%20a%20la%20psicologia%20cognitiva.pdf
- Guerra, F. y Bobadilla, X. (2021). Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de psicología de una universidad privada del distrito de Cercado de Lima-2021 [Tesis de Licenciatura, Universidad Privada del Norte].
<https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/29722/Bobadilla%20Ugaz%2c%20Ximena%20Rocio%20-%20Guerra%20Paredes%2c%20Fabiola%20Lissette.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Heckathorn, D. (2007). Extensions of Respondent-Driven Sampling: Analyzing Continuous Variables and Controlling for Differential Recruitment. *Sociological Methodology*, 37 (1), 151-208. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9531.2007.00188.x>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). McGraw-Hill.
- Herrera, A. (1998). *Notas sobre psicometría*. Universidad Nacional de Colombia.
- Hong, J. C., Lee, Y. F., & Ye, J. H. (2021). Procrastination predicts online self-regulated learning and online learning ineffectiveness during the coronavirus lockdown. *Personality and Individual Differences*, 174. <https://doi.org/10.1016/J.PAID.2021.110673>
- Hull, C. L. (1952). *A Behavior system*. New Haven
- Hunot, V., Churchill, R., Teixeira, V., & Silva de Lima, M. (2007). Psychological therapies for generalised anxiety disorder. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (1), CD001848.
- Khan, T. (2017). Procrastinación académica y autoeficacia en estudiantes de Psicología de una universidad privada de Trujillo [Tesis de Licenciatura, Universidad Privada del Norte].
<https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/11419/Khan%20Castro%20Tania%20Aisha%20-%20parcial.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination: When good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18(1), 24–34. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000138>
- Knaus, J. (1997). Superar el hábito de posponer. *Revista de Toxicomanías*, 13, 19-22. https://www.cat-barcelona.com/uploads/rets/RET13_3.pdf
- Mamani, S. y Aguilar, A. (2018). Relación entre la procrastinación académica y ansiedad-rasgo en estudiantes universitarios pertenecientes al primer año de estudios de una universidad privada de Lima Metropolitana. *Revista*

- Marquina, R., Gómez-Vargas, L., Salas-Herrera, C., Santibáñez-Gihua, S. y Rumiche-Prieto, R. (2016). Procrastinación en alumnos universitarios de Lima Metropolitana. *Revista Peruana Obstetra Enfermería* 12(1), 1-8. https://www.researchgate.net/publication/349287902_PROCRASTINACION_EN_ALUMNOS_UNIVERSITARIOS_DE_LIMA_METROPOLITANA
- McCloskey, J. (2011). *Academic procrastination* [Thesis of master, Master of Science In Psychology, University of Texas At Arlington]. University of Texas at Arlington Repository. <https://rc.library.uta.edu/uta-ir/handle/10106/9538>
- Mendoza, G. (2021). *Procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de pre y posgrado de una universidad privada de Huancayo*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Continental]. Repositorio de la Universidad Continental. https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/11058/1/1V_FHU_501_TE_Herqu%C3%ADnigo_Mendoza_2021.pdf
- Mestanza, E. (2019). *Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de una universidad privada de la ciudad de Trujillo* [Tesis de Licenciatura, Universidad Privada del Norte]. Repositorio de la Universidad Privada del Norte. <https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/23187/Mestanza%20Narvaez%20Ena%20Flor%20de%20Mar%c3%ada.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación del Perú (2021). Procrastinación académica en tiempos de pandemia [Webinar]. <https://www.facebook.com/mineduperu/videos/730614357585222/>
- Moreta-Herrera, R. y Durán-Rodríguez, T. (2018). Propiedades psicométricas de la escala de procrastinación académica (EPA) en estudiantes de psicología de Ambato, Ecuador. *Salud & Sociedad*, 9(3), 236-247. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2018.0003.00003>
- Chigne, C. (2017). *Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de una Universidad Nacional de Lima Metropolitana*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/8556/Chigne_MCO.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Oláz, F. (2001). *La Teoría Social Cognitiva de la Autoeficacia. Contribuciones a la Explicación del Comportamiento Vocacional*. <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/olaz.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). Calidad, internacionalización y reconocimiento de derechos en la agenda de la investigación sobre la educación superior. Una mirada desde

- las conferencias regionales. *Revista Educación Superior y Sociedad* 33(1), 57-84.
- Organización Mundial de la Salud. (17 de junio de 2022). *Salud mental: fortalecer nuestra respuesta*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Organización para Cooperación y el Desarrollo Económico (2019). *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias*. OCDE. <https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>
- Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21), 185-219. https://www.researchgate.net/profile/David-Palenzuela/publication/232599327_Construccion_y_validacion_de_una_escala_de_autoeficacia_percibida_especifica_de_situaciones_academicas_Construction_and_validation_of_a_scale_of_perceived_self-sufficiency_for_academic_situations/links/55eb2f3408ae21d099c5e68e/Construccion-y-validacion-de-una-escala-de-autoeficacia-percibida-especifica-de-situaciones-academicas-Construction-and-validation-of-a-scale-of-perceived-self-sufficiency-for-academic-situations.pdf
- Pardo, D., Perilla, L. y Salinas, C. (2016). Relación entre procrastinación académica y ansiedad-rasgo en estudiantes de psicología. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 14(1), 31-44. <https://doi.org/10.18270/chps.v14i1.1343>
- Pereira, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista de Educación*, 33(2), 153-170. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>
- Perpiña, J. (2012). *Adaptación de una versión corta de la subescala estado del "State-Trait Anxiety Inventory" de Spielberger (STAI) en pacientes españoles conectados a ventilación mecánica invasiva*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Alianca]. Repositorio de la Universidad de Alianca.
- Quant, D. y Sánchez, A. (2012). Procrastinación, Procrastinación académica: concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica*, 3(1), 45-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815146>
- Quiñones, M. (2018). *Procrastinación y adicción a las redes sociales en estudiantes de administración de una universidad privada de Trujillo* [Tesis de grado, Programa de Licenciatura en Psicología, Universidad Privada Antenor Orrego]. Reportorio Nacional Digital ALICIA. <http://200.62.226.186/handle/20.500.12759/4371>
- Quintero, M., Pérez, E. y Correa, S. (2009). La relación entre la autoeficacia y la ansiedad ante las ciencias en estudiantes del nivel medio superior.

- Raufelder, D., Hoferichter, F., y Schneeweiss, D. (2015). The power of social and motivational relationships for test-anxious adolescents' academic self-regulation. *Psychology in the Schools*, 52(5), 447-462. <https://doi.org/10.1002/pits.21836>
- Real Academia de la Lengua Española (2021). *Diccionario de la lengua española*, 23ª ed. <https://dle.rae.es/procrastinar>
- Ries, F., Castañeda, C., Campos, M., y Del Castillo, O. (2012). Relaciones entre ansiedad-rasgo y ansiedad-estado en competiciones deportivas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12 (2), 9-12. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-84232012000200002
- Roca, M. (2002). Autoeficacia: su valor para la psicoterapia cognitivo conductual. *Revista Cubana de Psicología*, 19(3), 1-9.
- Rothblum, E., Solomon, L. y Murakami, J. (1986). Diferencias afectivas, cognitivas y conductuales entre los procrastinadores altos y bajos. *Revista de Psicología de Consejería*, 33 (4), 387-394. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.4.387>
- Sánchez, H. Reyes, C., y Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística* (1ra Ed). Universidad Ricardo Palma.
- Sandín, B., y Chorot, P. (1991). *Psicopatología de la ansiedad. Manual de psicopatología*. Manual Moderno.
- Saplavska, J. & Jerkunkova, A. (2018). Academic Procrastination and Anxiety among students. Engineering for rural development-International Scientific Conference 2018, 1192-1197. <https://doi.org/10.22616/ERDev2018.17.N357>
- Schouwenburg, H., Lay, c., Pychyl, T., y Ferrari, J. (2004). *Counseling the procrastinator in academic settings*. American Psychological Association.
- Schwarzer, R. (1999). *General perceived self-efficacy in 14 cultures*. <http://userpage.fu-berlin.de/~health/world14.htm>
- Schwarzer, R., y Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio*. Causal and control beliefs, 35-37
- Sirois, F., & Pychyl, T. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(2), 115-127. <https://doi.org/10.1111/spc3.12011>

- Soler, R. (2018). Psicoterapia para la procrastinación: Un enfoque integrador basado en la evidencia. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 27(1), 85–95.
- Solomon, L. y Rothblum, E. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Spielberger, C., Gorsuch, R. y Lushene, R. (1970). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C., y Díaz-Guerrero, R. (1975). *IDARE Inventario de ansiedad: rasgo estado - manual e instructivo*. Manual moderno.
- Spielberger, C. (1966). *Tensión y Ansiedad*. Hamper & Row latinoamericana S.A de C.V.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-Analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Tuckman, B. (1991). The Development and Concurrent Validity of the Procrastination Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 473 – 480. <https://doi.org/10.1177/0013164491512022>
- Tuckman, B. & Sexton, T. (1990). The relation between self-beliefs and self-regulated performance. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5, 465–472.
- Tuesta, J. (2018). *Procrastinación académica en estudiantes universitarios de quinto ciclo de la carrera de Psicología de una Universidad de Lima Metropolitana* [Tesis de Licenciatura, Universidad Inca Garcilaso de la Vega]. <http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/2920/TRAB.SUF.PROF.Tuesta%20Choque%2c%20Jessica.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Usher, E. L., Golding, J. M., Han, J., Griffiths, C. S., McGavran, M. B., Brown, C. S., & Sheehan, E. A. (2021). Psychology students' motivation and learning in response to the shift to remote instruction during COVID-19. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*. <https://doi.org/10.1037/STL0000256>
- Valle, A., Núñez J., Cabanach, R., González-Pienda, J., Rodríguez, S., Rosário, P., Cerezo, R. & Muñoz-Cadavid, M. (2008). Self-regulated profiles and academic achievement. *Psicothema*, 20(4), 724-731. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11941/1/Self-regulated%20profiles%20and%20academic%20achievement.pdf>
- Ventura-León, J. (2017). ¿Población o muestra?: Una diferencia necesaria. *Revista Cubana de Salud Pública*, 43 (4). <http://www.revsaludpublica.sld.cu/index.php/spu/article/view/906/948>

- Vila, J. (1984). *Manual de modificación de conducta*. Madrid: Alhambra.
- Virgilio, O. y Zubeidat, I. (2003). *Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar*. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S151861482003000100002&script=sci_arttext
- Virues, R. A. (2005). Estudio sobre ansiedad. *Revista Psicología Científica*, 7(8), 12-19. <https://www.psicologiacientifica.com/ansiedad-estudio/>
- Yepes, A. (2018). Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de la carrera de Administración y Marketing de una Universidad [Tesis de Licenciatura]. Repositorio de la Universidad Privada del Norte. <https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/14026/Yepes%20Morante%20Ana%20Sof%c3%ada.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Yilmaz, B. (2017). The relation between academic procrastination of university students and their assignment and exam performances: the situation in distance and face-to-face learning environments. *Journal of Education and Training Studies*, 5(9), 1-12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1151937.pdf>
- Yusuf, M. (2011). *Un estudio de modelos motivacionales integrados: estudiantes de pregrado y sus logros académicos*. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing.
- Zhang, C., Meng, D., Zhu, L., Ma, X., Guo, J., Fu, Y., Zhao, Y., Xu, H. y Mu, L. (2023). El efecto del rasgo de ansiedad en la procrastinación a la hora de acostarse: el papel mediador del autocontrol. *Int.J. Comportamiento Medicina*. 30, 260–267. <https://doi.org/10.1007/s12529-022-10089-3>

APÉNDICE

- A : AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES
- B : FORMATO DEL CONSENTIMIENTO INFORMADO
- C : MODELO DE CARTA SOLICITANDO JUICIO DE EXPERTOS



APÉNDICE A

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES

Marietta Georgette Gonzales Rodriguez y Patricia Rosa Zúñiga Delgado de Vargas, psicólogas y tesis de la Maestría en Psicología con mención en Psicología Clínica y de la Salud, declaramos contar con las autorizaciones de los autores para la utilización de los tres instrumentos psicológicos: Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado, Escala de Autoeficacia General y Escala de Procrastinación Académica.

De lo cual damos fe.



Marietta Georgette Gonzales Rodriguez
Lic. en Psicología
C.Ps.P.38385

Patricia Rosa Zúñiga Delgado
Lic. en Psicología
C.Ps.P.38306

APÉNDICE B

FORMATO DEL CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado(a) participante:

La presente investigación es realizada por Marietta Georgette Gonzales Rodriguez y Patricia Rosa Zúñiga Delgado de Vargas, egresadas de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, para optar por el título profesional de Maestría en Psicología Clínica y de la Salud, tiene como objetivo determinar la incidencia de la ansiedad y la autoeficacia en la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Trujillo. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. Si accedes a participar, se te pedirá responder preguntas que tomarán aproximadamente 15 minutos. Tus respuestas a los cuestionarios serán codificadas usando un número de identificación y por ello, serán totalmente anónimas. La información obtenida será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de esta investigación. No hay ningún problema o riesgo que pueda causar esta actividad. De poder presentarse alguna duda, inquietud o sugerencia sobre el estudio, podrás escribirme a marietta.patricia.unife@gmail.com, estaremos enormemente agradecidas con tu participación.

Gracias.

En base a lo mencionado ¿Deseas participar voluntariamente en la presente investigación?

Si

No

APÉNDICE C

MODELO DE CARTA SOLICITANDO JUICIO DE EXPERTOS

Fecha:

Mg./ Dr.

Nombres y apellidos del experto

Presente.-

De nuestra consideración:

Es grato dirigirnos a usted para saludarlo cordialmente. Nuestros nombres son: Marietta Georgette Gonzales Rodriguez y Patricia Rosa Zúñiga Delgado de Vargas, egresadas de la Maestría en Psicología con mención en Psicología Clínica y de la Salud, de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.

Tenemos el agrado de comunicarle que, actualmente, nos encontramos desarrollando la tesis para la obtención del grado de magister, con el título “Ansiedad y Autoeficacia en la Procrastinación académica en estudiantes universitarios de Trujillo”, teniendo como asesor al Dr. Jesús Hugo Montes de Oca Serpa.

En tal sentido, es necesario la validación de los instrumentos que utilizaremos para nuestra investigación, los cuales son: el “Inventario de Ansiedad: Rasgo-Estado”, la “Escala de Autoeficacia General” y la “Escala de Procrastinación académica”, mediante la evaluación de docentes investigadores y/o especialistas en el tema expuesto. Por tal motivo, le solicitamos a usted su colaboración en este proceso, para lo cual adjuntamos a la presente, las definiciones correspondientes, así como los ítems para cada dimensión evaluada, de esta manera, usted podrá señalar si éstos son relevantes en el área y si gozan de claridad en su redacción. En caso de considerar que pueden ser mejorados, sírvase brindar sus comentarios en la columna de observaciones.

Agradeciendo de antemano su gentil colaboración, aprovechamos la oportunidad para expresarles los sentimientos de nuestra más alta estima.

Atentamente,

Marietta Georgette Gonzales Rodriguez

Patricia Rosa Zúñiga Delgado de Vargas