



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN  
EDUCACIÓN**

Procrastinación académica y ansiedad en época de COVID-19 en  
educandos de secundaria en instituciones educativas públicas y  
privadas, Lima 2022

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:  
Maestro en Educación**

**AUTOR:**

Mendez Levano, Carlos Enrique (orcid.org/0000-0002-8334-5316)

**ASESOR:**

Dr. Vega Vilca, Carlos Sixto (orcid.org/0000-0002-2755-8819)

**CO-ASESORA:**

Mgtr. Sanchez Sandoval, Sara Pamela (orcid.org/0000-0002-6134-6908)

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Evaluación y Aprendizaje

**LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:**

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

**LIMA – PERÚ**

**2023**

### **Dedicatoria**

Dedico este trabajo a mis padres Juan y Mery, quienes me estimularon a seguir en este quehacer investigativo.

### **Agradecimiento**

A la Universidad César Vallejo por haberme permitido lograr este grado.

A cada uno de los docentes que supieron motivar y entregar sus conocimientos para alcanzar la meta.

Al Dr. Vega Vilca, Carlos Sixto, por su asesoría.

A la co-asesora Dra. Sánchez Sandoval, Sara Pamela por sus consejos que permitieron tener un informe acorde con las normativas de investigación.

A las autoridades y docentes que facilitaron la recogida de la información.

A todos y cada de los participantes anónimos que de manera desinteresada dieron su tiempo para responder a las encuestas.

## Índice de contenidos

|   | Pág. |
|---|------|
| Carátula  | i    |
| Dedicatoria   | ii   |
| Agradecimiento  | iii  |
| Índice de contenidos                                  | iv   |
| Índice de tablas                                      | v    |
| Resumen   | vi   |
| Abstract  | vii  |
| I INTRODUCCIÓN  | 1    |
| II MARCO TEÓRICO                                      | 8    |
| III METODOLOGÍA                                       | 21   |
| 3.1. Tipo y diseño de investigación                   | 21   |
| 3.2. Variables y operacionalización                   | 22   |
| 3.3. Población, muestra, muestreo, unidad de análisis | 24   |
| 3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos  | 26   |
| 3.5. Procedimientos                                   | 30   |
| 3.6. Método de análisis de datos                      | 30   |
| 3.7. Aspectos éticos                                  | 31   |
| IV RESULTADOS   | 32   |
| V DISCUSIÓN   | 40   |
| VI CONCLUSIONES                                       | 46   |
| VII RECOMENDACIONES                                   | 48   |
| REFERENCIAS   |      |
| ANEXOS  |      |

## Índice de tablas

|          |  | Pág. |
|----------|--|------|
| Tabla 1  | Distribución de la población por colegios  | 24   |
| Tabla 2  | Distribución del grupo muestral por colegios   | 25   |
| Tabla 3  | Expertos validadores del instrumento PA  | 27   |
| Tabla 4  | Fiabilidad de la PA  | 28   |
| Tabla 5  | Expertos validadores del instrumento ansiedad  | 29   |
| Tabla 6  | Fiabilidad de la ansiedad  | 29   |
| Tabla 7  | Frecuencia asociativa entre PA y ansiedad  | 32   |
| Tabla 8  | Frecuencia asociativa de la dimensión búsqueda de la<br>excitación y ansiedad            | 32   |
| Tabla 9  | Frecuencia asociativa de la dimensión falta de energía y<br>autocontrol (FEA) y ansiedad | 33   |
| Tabla 10 | Frecuencia asociativa de perfeccionismo y ansiedad                                       | 34   |
| Tabla 11 | Frecuencia asociativa de ansiedad a la evaluación y ansiedad                             | 34   |
| Tabla 12 | Frecuencia asociativa de la dimensión poca asertividad y<br>confianza y ansiedad         | 35   |
| Tabla 13 | Correlación entre PA y ansiedad  | 36   |
| Tabla 14 | Correlación entre la búsqueda de la excitación vs ansiedad                               | 37   |
| Tabla 15 | Correlación entre falta de energía y autocontrol vs ansiedad                             | 37   |
| Tabla 16 | Correlación de perfeccionismo y ansiedad   | 38   |
| Tabla 17 | Correlación de ansiedad a la evaluación vs ansiedad                                      | 38   |
| Tabla 18 | Correlación entre poca asertividad y confianza vs ansiedad                               | 39   |

## Resumen

**Objetivo:** la investigación buscó determinar la relación entre la procrastinación académica y la ansiedad en época de COVID-19 en educandos de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas. **Metodología:** la investigación de tipo aplicado, con un enfoque cuantitativo y de diseño no experimental, transeccional, correlacional, contó con una población de 544 colaboradores y una muestra de 309 participantes; los cuales fueron evaluados con la “Escala de evaluación de la procrastinación-Estudiantes (PASS)” y “Cuestionario de autoevaluación A(E) STAI”. **Resultados:** los datos estadísticos informan que aquellos que tuvieron familiares con COVID-19 experimentaron alta ansiedad (59,5%) y ansiedad sobre el promedio (38,2%); asimismo, los que tuvieron familiares o amigos fallecidos por COVI-19, experimentaron alta ansiedad (57,%) y ansiedad sobre el promedio (38,4%); se evidenció que las mujeres tendían a procrastinar y ser más ansiosas que los varones; el análisis inferencial reportó una correlación significativa media entre la ansiedad y la procrastinación media y significativa ( $r=0,467^{**}$ ); de igual manera entre las dimensiones de la PA y la ansiedad. **Conclusión:** las mujeres suelen procrastinar más que los varones y son más proclives a la ansiedad teniendo como mediador la COVID-19; existe una relación moderada entre la PA y la ansiedad y sus dimensiones.

**Palabras clave:** *Ansiedad, estudiantes, procrastinación académica.*

## Abstract

**Objective:** The research sought to determine the relationship between academic procrastination and anxiety during COVID-19 in high school students in public and private educational institutions. **Methodology:** the research of applied type, with a quantitative approach and non-experimental, transectional, correlational design, had a population of 544 collaborators and a sample of 309 participants; which were evaluated with the "Procrastination Assessment Scale-Students (PASS)" and "Self-Assessment Questionnaire A(E) STAI". **Results:** statistical data report that those who had family members with COVID-19 experienced high anxiety (59.5%) and above-average anxiety (38.2%); those who had family members or friends deceased by COVID-19, experienced high anxiety (57.%) and above-average anxiety (38.4%); It was also evidenced that women tended to procrastinate and be more anxious than men; the inferential analysis reported a significant mean correlation between anxiety and mean and significant procrastination ( $r=0.467^{**}$ ); likewise between BP dimensions and anxiety. **Conclusion:** females tend to procrastinate more than males and are more prone to anxiety having COVID-19 as mediator; there is a moderate relationship between PA and anxiety and its dimensions.

**Keywords:** *Anxiety, students, academic procrastination.*

## I. INTRODUCCIÓN

La importancia de esta pesquisa radica en que se buscó encontrar la relación que puede tener la procrastinación académica (PA) con el nivel de ansiedad generado por COVID-19 durante el aislamiento obligatorio por más de un año en los estudiantes de 3<sup>ro</sup> de secundaria en instituciones públicas como privadas. Al respecto, a nivel global se observó que esta situación de ansiedad llevó al 2021 a 3 800 millones en el mundo a dedicarse a las redes sociales como un paliativo a su ansiedad dejando de lado otras actividades más importantes; es decir a procrastinar (Thomson et al., 2021).

La UNESCO (2020) informa que la presencia de la COVID-19 a nivel global ha traído consigo serias dificultades en diferentes áreas del quehacer humana y en el especial en el académico, ya que millones de estudiantes tuvieron que hacer abandono de las aulas para refugiarse en sus hogares, generando ansiedad y estrés por el enclaustramiento forzoso, el temor al contagio, el deceso de familiares y amigos y falta de contacto social amicales que la presencialidad educativa les brindaba. Por otra parte, las brechas educativas se vieron incrementadas entre aquellos que tenían acceso a la adquisición de dispositivos electrónicos de comunicación y los que no lo tenían; ya que antes de la pandemia esta brecha era de alrededor de 148 mil millones de dólares entre países desarrollados y los de bajos ingresos.

El informe proporcionado por la United Nations (2020) muestra cifras alarmantes, que indican que 1600 millones de estudiantes de diferentes niveles se vieron afectados por el Sarcov-2; además, 23,8 millones de infantes y adolescentes perturbó el normal desarrollos educativo, social, afectivo y físico por lo que verían en la necesidad de hacer abandono de sus clases. Asimismo, el informe indica que 94% de estudiantes de los estados desarrollados y 99% de bajos recursos se vieron afectados en sus aprendizajes. Este panorama tiene un denominador común, la depresión y la ansiedad que constituyen el sexto problema más grave a nivel mundial que afecta a infantes, jóvenes y adultos desde antes de la pandemia y que



se vio acrecentada con el desborde abrupto que generó el Sarcov-2 (Organización Mundial de Salud, 2017).

La literatura especializada informa que la virulencia del Sarcov-2 dio origen a altos niveles de ansiedad; este problema de salud probablemente esté relacionado con la desmotivación para asumir con responsabilidad las tareas académicas (Porrás et al., 2021). Además, se encontraron evidencias que a mayor índice de ansiedad mayor eran las consecuencias de indefensión. Por otra parte, el haber tenido la COVID-19 o el fallecimiento de familiares o amigos exacerba el incremento de la ansiedad y tiene además influencia en la labor estudiantil; así como en dilatar para después sus tareas (Alemany-Arrebola et al., 2020); asimismo, son factores relacionados con la ansiedad la edad, el sexo, el estrés y que tan vulnerable es la persona ante una situación problemática real o ficticia (Orsini et al., 2021).

La situación pandémica dio lugar a que los estados suprimieran las clases regulares para realizarlas a través de la virtualidad; esta realidad dio origen a que estudiantes se vieran obligados a utilizar las redes sociales como medio de comunicación permanente en tiempo real. Sin embargo, éstas constituyen igualmente un problema especialmente en niños y jóvenes al crear dependencia en ellos, que constituye una inclinación patológica, restringiendo su libertad de acción y de sus intereses; esta problemática se evidencia en patrones de conducta como una permanencia exagerada en el ámbito de la conectividad generando en el usuario síntomas de abstinencia; pérdida de la voluntad para ser capaces de dejar de usar este recurso; procrastinar actividades importantes a sabiendas que les es perjudicial (Cholis & Marco, 2012, citado en Caber et al., 2020). Asimismo, es importante destacar que esta patología afecta el aprendizaje, genera trastornos conductuales, proclividad a mentir de manera reiterada, auto confinamiento y retraimiento social (Heburúa, 2001; Echeburúa et al., 1998, citado en Echeburúa & de Corral, 2010). Además, se ha observado que los clientes de telefonía digital presentaban alteraciones en el sueño, estados depresivos y ansiosos, los que tuvieron mayor relación importante con la procrastinación cuando el tiempo de permanencia frente la pantalla era superior a las 7 horas diarias (Ali et al., 2021).

Estas conductas pueden convertirse en permanente y además, provocar recaídas luego de la intervención profesional para superar el problema (Carbonell et al., 2021). A nivel global, las pesquisas realizadas han dado muestras evidentes que el problema de la ansiedad se ha visto incrementada afectando la salud mental producto del Sarcov-2 debido al enclaustramiento y la soledad (Rogier et al., 2021); (Elbay et al., 2020).

Las pesquisas realizadas en el Perú, da cuenta que la ansiedad ha afectado a los participantes de la acción educativa (escolares, maestros y padres de familia) en todas sus modalidades y niveles, debido a las dificultades de interacción de enseñar-aprender en línea para lo que no estaban preparados y, por otro lado, se vieron en la necesidad de superar el desafío de aprender en poco tiempo el uso de nuevas tecnologías a la que no estaban acostumbrados. Así mismo, la precariedad económica para adquirir los equipos adecuados, llevó al estudiantado a recibir sus clases a través de smartphone y celulares mellando la calidad de sus aprendizajes (Rivera et al., 2022) generando manifestaciones ansiosas que se presentaron con sintomatologías físicas, psicológicas como cognitivas (Ledesma et al., 2021).

De lo anterior se deduce que la ansiedad provocada por el enclaustramiento forzoso estuvo ligado a una serie de condicionantes afectivos, sociales, comunicativos, entre otros que a su vez tuvo consecuencias en lo académico y el incremento de la actitud procrastinadora.

Por otra parte, la procrastinación académica se ha convertido en un problema que tiene consecuencias adversas serias en las tareas académicas de los aprendices; en la medida que difieren sus trabajos escolares por otras actividades más satisfactorias como los juegos, las reuniones sociales, paseos, entre otros (Lindblom-Ylännea et al., 2015 citado en Sanyasa et al., 2021); constituyéndose en un mediador entre la utilización de las tecnologías y los logros de los aprendizajes; de modo que a mayor uso de las redes hay mayor tendencia a diferir las actividades académicas y consecuentemente el aprendizaje académico se ve afectado (Türel & Dokumaci, 2022). Esta tendencia de diferir las actividades académicas las justifican

los procrastinadores porque las consideran aburridas, improductivas, más complejas de lo deberían ser y por su connotación de obligatoriedad (Saltürk, 2022).

Así mismo, existen evidencias que la conducta de diferir las tareas académicas afecta a los alumnos con autorregulación baja en la medida que sus aprendizajes se retrasarán en desmedro de su aprovechamiento. Además, aquellos alumnos que se consideraban poco competentes presentaron mayor tendencia a diferir las tareas de manera pasiva (Santayasa et al., 2021).

Resulta evidente que la conducta de diferir las actividades académicas está relacionada con diversas inconstantes. Así, al asociarla con el uso de del teléfono se halló que el perfeccionismo positivo tenía una relación inversa. Es decir, a mayor perfeccionismo menor uso del teléfono y consecuentemente menor procrastinación, por el contrario las personas que evidenciaban perfeccionismo negativo tendían a usar con mayor frecuencia el teléfono y además, la tendencia a diferir las tareas era mayor; cabe aclarar, que en este caso, la procrastinación cumple un rol mediador entre el tipo de perfeccionismo y el uso de los celulares inteligentes (Ayadi et al., 2021).

De lo anterior, se deduce que la literatura muestra evidencias que el procrastinar puede ser en unos casos causa, consecuencia o mediador de conductas no deseables.

A partir de esta información, es posible formular la interrogante de investigación:

¿Qué relación existe entre la procrastinación académica y la ansiedad en época de COVID-19 en educandos de 3ro de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas, Lima 2022?

Asimismo, es posible establecer los problemas específicos que se desprenden de la interrogante general anterior: (a) ¿Qué relación existe entre la dimensión excitación y la ansiedad en época de COVID-19 en educandos de 3ro de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas, Lima 2022?, (b) ¿Qué relación existe entre la dimensión falta de energía y autocontrol y la ansiedad en

época de COVID-19 en educandos de 3ro de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas, Lima 2022?, (c) ¿Qué relación existe entre la dimensión perfeccionismo y la ansiedad en época de COVID-19 en educandos de 3ro de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas, Lima 2022?, (d) ¿Qué relación existe entre la dimensión ansiedad a la evaluación y la ansiedad en época de COVID-19 en educandos de 3ro de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas, Lima 2022?, (e) ¿Qué relación existe entre la dimensión poca asertividad y confianza y la ansiedad en época de COVID-19 en educandos de 3ro de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas, Lima 2022?

Esta acción investigativa es necesario enmarcarla dentro de la importancia que conlleva su ejecución, es por ello que ésta será abordada desde una postura, teórica, práctica y metodológica. Desde una visión teórica se justifica en la medida que brindará información relevante del afrontamiento a la ansiedad (Caballo et al., 2014; Spielberger et al., 2015); además, establecer los fundamentos que refuercen las teorías explicativas de la procrastinación en contraste con la ansiedad (Atalaya & García, 2020).

Por otra parte, desde la perspectiva práctica este trabajo investigativo se justifica en la medida que dará información valiosa y objetiva acerca de las consecuencias adversas de la procrastinación académica y la ansiedad en el marco de pandemia (Quant & Sánchez, 2012).

Finalmente, metodológicamente es justificable en cuanto brindará información que mejore lo válido y confiable que deben ser los instrumentos usados en esta pesquisa (Spielberger et al., 2015; Garzón & Gil, 2017). Además, los resultados brindarán soporte para ejecutar otras investigaciones en las se incluyan otras inconstantes.

La información anterior permite establecer los objetivos investigativos, que se plasman a continuación:

El objetivo general de esta pesquisa consiste en: Determinar la relación entre la procrastinación académica y la ansiedad en época de COVID-19 en educandos de 3ro de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas, Lima 2022.

Además, los objetivos específicos que se deberán verificar son los siguientes: (a) Determinar la relación entre la dimensión la excitación y la ansiedad en época de COVID-19 en educandos de 3ro de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas, Lima 2022, (b) Determinar la relación entre la dimensión falta de energía y autocontrol y la ansiedad en época de covid-19 en educandos 3ro de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas, Lima 2022, (c) Determinar la relación entre la dimensión perfeccionismo y la ansiedad en época de COVID-19 en educandos 3ro de Secundaria en instituciones educativas públicas y privadas, Lima 2022, (d) Determinar la relación entre la dimensión ansiedad a la evaluación y la ansiedad en época de COVID-19 en educandos de 3ro de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas, Lima 2022 y (e) Determinar la relación entre la dimensión poca asertividad y confianza y la ansiedad en época de COVID-19 en educandos de 3ro de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas, Lima 2022.

Por ello, la hipótesis general que se tendrá que procesar para ser verificada estadísticamente indica que: Existe relación entre la procrastinación académica y la ansiedad en época de COVID-19 en Educandos de Secundaria en Instituciones Educativas Públicas y Privadas, Lima 2022.

Finalmente, las hipótesis específicas que se verificarán en esta indagación, se plasman en las aseveraciones siguientes: (a) Existe relación entre la dimensión búsqueda de la excitación y la ansiedad en época de COVID-19 en educandos de 3ro de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas, Lima 2022, (b) Existe relación entre la dimensión falta de energía y autocontrol y la ansiedad en época de COVID-19 en educandos de 3ro de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas, Lima 2022, (c) Existe relación entre la dimensión perfeccionismo y la ansiedad en época de COVID-19 en educandos de 3ro de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas, Lima 2022, (d) Existe

relación entre la dimensión ansiedad a la evaluación y la ansiedad en época de COVID-19 en educandos de 3ro de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas, Lima 2022, (e) Existe relación entre la dimensión asertividad y confianza y la ansiedad en época de COVID-19 en educandos de 3ro de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas, Lima 2022.

## II. MARCO TEÓRICO

Los artículos nacionales que sirvieron para contrastarlos con los que obtuvieron en esta indagación son los que se mencionan a continuación:

Quiñones-Negrete et al. (2021) ejecutaron una investigación con el ánimo de verificar cómo las conductas ansiosas y agresivas se asociaban con problemas de trastornos de la alimentación. La investigación cuantitativa, correlacional, contó con 916 participantes de secundaria. Los resultados mostraron evidencias que aquellas participantes mujeres (66%) que tenían tendencias ansiosa-agresivas eran más proclives a presentar trastornos en la alimentación (bulimia/anorexia); además, se observó una prevalencia de ansiedad en uno de cada cuatro colaboradores. En conclusión, los rasgos ansiosos en los estudiantes se presentan con más frecuencia en las mujeres que los varones y, además, la situación de pandemia ha contribuido a incrementar la ansiedad.

Asimismo, Contreras-Mendoza et al. (2021) ejecutaron una pesquisa que tuvo como fin analizar la correlación de las variables ansiedad/depresión/estrés. El trabajo investigativo cuantitativo contó con la participación de 731 colaboradores de secundaria que fueron examinados con el DASS-21. El análisis estadístico mostró evidencias que el estrés predecía el nivel ansioso con  $r=0,88$  y una fuerza de incidencia de 76%; es decir, a mayor estrés mayor nivel de ansiedad; asimismo, se evidenció que cuanto mayor era el estrés mayor era la depresión con  $r=0,86$  y una fuerza de incidencia de 74%. En conclusión, el estrés es un estado anímico psicológico previo y permanente de las personas ansiosas y deprimidas.

Entre las indagaciones nacionales relacionadas con la PA, se consideraron a Querevalú & Echabaudes (2020), los que indagaron la relación entre la PA y la ansiedad en situación de evaluación de conocimientos; en el estudio cuantitativo, los 280 colaboradores de secundaria se sometieron a la evaluación utilizando para tal fin los cuestionarios EPA e IDASE. Las evidencias estadísticas mostraron que ambas variables (PA y ansiedad) correlacionaban baja, pero de manera significativa ( $Rho=0,118$ ; con  $p=0,050$ ). Asimismo, al asociar la dilación de actividades y la

respuesta ansiosa ante las evaluaciones correlacionaban baja, pero de manera significativa; por el contrario, el autocontrol frente a situaciones evaluativas era nula.

Por parte, el estudio de Mamani & Aguilar (2019) estuvo centrado en la verificación asociativa entre el acto procrastinador y ansiedad/rasgo; en la pesquisa cuantitativo/correlacional participaron 200 estudiantes; los que fueron evaluados con los cuestionarios EPA e IDARI. La información estadística reveló que existía una baja relación entre la PA y la ansiedad/rasgo (AR); asimismo se observó que entre la dimensión de autorregulación y AR había una correlación significativa pero baja (15,2% con  $p=0,033 < 0,05$ ); mientras que la postergar actividades y AR tenían una correlación nula ( $p=0,172 > 0,05$ ). Los autores concluyeron que al realizar la asociación de las variables de estudio solo había correlación con sexo.

Valdez et al. (2019) hicieron una indagación descriptiva-comparativa de la ansiedad/estado (AE) y ansiedad/rasgo (AR), en la que participaron 324 estudiantes en el rango 14-19 años de ambos sexos, los cuales se autoevaluaron con el test STAI; los datos estadísticos mostraron que 58,6% del grupo de indagación evidenció AR medio y 25,9% alto; mientras que 45,4% evidenció un ánimo AE medio; en tanto que 51,5% evidenció un alto nivel de AE. En conclusión, el estado de ansiedad del momento evidenció que estaba pautada por las circunstancias adversa que suele ser más alta que el estado de ánimo ansioso que nos acompaña en la vida cotidiana.

Mientras que la literatura relacionada con los antecedentes internacionales se evidencia en las siguientes investigaciones en torno a la procrastinación y la ansiedad:

Ramos-Leiva et al. (2022), llevaron a cabo una indagación con el fin de saber cómo afectaba la situación evaluativa en la ansiedad. Para ello se sometieron al trabajo descriptivo-comparativo 1093 educandos secundarios chilenos con la prueba que mide la ansiedad ante los exámenes de Spielberger y Vagg. Los resultados mostraron que había diferencias significativas entre varones y mujeres, donde la media obtenida por las mujeres era mayor (3,08) que el de los varones (2,73). Asimismo, se observó que la preocupación ante la evaluación era alta para ambos



grupos. Mientras que sentir afectado por las emociones era mayor en las mujeres. En conclusión, son las damas las que se sienten más afectadas ante las evaluaciones, mostrando niveles más altos de ansiedad ante un evento evaluativo.

Rojas-Kremer et al. (2020), la indagación llevada a cabo tuvo como finalidad establecer cómo estaban relacionados la ansiedad y la evaluación de las matemáticas. En la indagación correlacional intervinieron 536 estudiantes secundarios de escuelas públicas mexicanas, que se evaluaron con el “Test de ansiedad hacia las matemáticas”. Los resultados revelaron que había diferencias significativas inter sexo, con prevalencia de las mujeres sobre los varones en las respuestas ansiosas ante la resolución de problemas, la solución de operaciones y eventos de la vida real. En conclusión, la ansiedad ante las situaciones de evaluación parece estar pautada por el sexo, no así por las instituciones educativas en las cuales se estudia.

En Ecuador, Altimirano & Rodriguez (2021) ejecutaron una indagación que tuvo como fin la verificación de cuán relacionados estaban las inconstantes procrastinación y ansiedad; en ella participaron 50 estudiantes que fueron evaluados con cuestionario EPA y el test de ansiedad de Hamilton. La información estadística demostró que la mayoría de colaboradores tendían a una ansiedad media (52.0%); sin embargo, al contrastar por sexo, se observó que eran las mujeres que eran más proclives a la ansiedad (46.0%) en contraste con los varones (6,0%). Asimismo, de acuerdo a la severidad de la ansiedad el 26% mostraron una ansiedad grave en contraste con los varones que solo el 2.0% mostraron ansiedad grave; finalmente, la pesquisa evidencia que las variables estudiadas correlacionaban positivamente, es decir a al incrementarse la procrastinación, aumentaba la ansiedad. En conclusión, son las mujeres más proclives a la ansiedad que los varones.

Yin et al. (2022) realizaron una indagación que tenía como fin de averiguar la ansiedad y cómo les impacto en la etapa pandémica; para ello se valieron del cuestionario GAR-7 con que se evaluaron a 546 colaboradores de 9no a 12vo grado, la investigación descriptiva-comparativa permitió arribar a resultados importantes en

la que se confirma que la ansiedad suele incrementarse más en las mujeres que en los varones; con una gravedad de ansiedad moderada a severa (47% mujeres y 21% varones); los informantes afirmaron que este estado ansioso les dificultaba sus actividades escolares y otras tareas que tenían la necesidad de realizar.

Al respecto, Türel & Dokumaci (2022) ejecutaron una pesquisa con el ánimo de buscar evidencias asociativas de la utilización de los medios tecnológicos, la conducta de procrastinar en el ámbito académico y el rendimiento estudiantil; así como la mediación de la conducta de procrastinar en relación a las otras dos inconstantes investigativas; con este fin contaron con 1278 participantes de secundaria de 7° a 9° grado, entre 12 y 16 años de ambos sexos; los colaboradores contaban con teléfonos móviles, computadoras (PC/laptop) Tablet y/o telefonía inteligente; los resultados mostraron evidencias de una relación inversa entre el incremento de la utilización de medios tecnológicos y la disminución del rendimiento en el aprendizaje; es decir; que la primera inconstante tiene un efecto negativo en el aprendizaje; teniendo como inconstante mediadora a la procrastinación; así mismo, los participantes que reportaron usar la tecnología por debajo de 2 horas tenían en general un mejor rendimiento que aquellos que permanecían por encima de 3 horas veían más afectado su rendimiento.

Asimismo, Saltürk (2022) ejecutó una indagación fenomenológica orientado a desvelar las motivaciones para asumir una actitud perfeccionista y su asociación con la procrastinación; para realizar la investigación cualitativa, seleccionaron por muestreo intencional 21 estudiantes de educación media; para obtener la información pertinente a través de la entrevista se hizo uso de un cuestionario semiestructurado. Los resultados dieron luces que las expectativas de los otros eran un incentivo motivacional para el perfeccionamiento en las tareas; además, para evitar procrastinar necesitaban soporte social y vencer sus temores a fracasar. El investigador concluyó que la naturaleza de la tarea, la desmotivación, inhabilidades autorregulatorias y el temor a no ser perfectos tenía efectos en la acción procrastinadora.

Otra indagación realizada por Gonda et al. (2021) estuvo dirigida a demostrar que el uso de la clase invertida en la que se recurrió al apoyo permanente individualizado acompañado de una motivación constante podía desincentivar la actitud procrastinadora; en este experimento participaron 27 estudiantes que habían repetido la asignatura de matemática. El experimento consistió en proporcionar información en línea y foros que debían realizar. Los resultados durante la primera semana evidenciaron tendencia a la procrastinación (73% de participantes), éste fue disminuyendo paulatinamente debido a dos factores, por un lado, a los círculos de estudio centradas en la tarea, a la autoevaluación constante y por otra parte a los puntajes que obtenían en las evaluaciones totales.

La investigación de Marković et al. (2021), con 149 estudiantes secundarios serbios tuvo la intención de ver cómo se relacionaba la predisposición a diferir determinadas actividades importantes y la forma de trabajar al tomar la inconstante sexo como moderador de la conducta. Para ello, utilizaron los cuestionarios de “procrastinación irracional” (p. 94) y de “estilos de trabajo” (p. 94). La indagación mostró evidencias que la procrastinación correlacionaba significativamente con las dimensiones de trabajo duro, de prisa, fuerte, correcto y satisfacer a los otros. Además, se observó que los varones con tendencia alta a diferir el trabajo solían trabajar al final presionados por el tiempo y a la urgencia; en contraste con aquellos procrastinaban menos.

Ahmadi et al. (2017) centraron su estudio en las conductas asertivas y la ansiedad en una muestra de 48 participantes adolescentes (24 mujeres y 24 varones) que fueron sometidos a un programa experimental medidos antes y después con la “Escala de Inventario Social de Connor”. Los resultados evidenciaron diferencias importantes en el grupo de intervención y el de control ( $p=0.000<0,01$ ) tanto en los desórdenes de ansiedad social, miedo, conductas de evitación y problemas fisiológicos. Se concluyó que el programa para desarrollar conductas asertivas tiene efectos positivos para mejorar la habilidad asertiva y disminuir los trastornos ansiosos.

Mio & Matsumoto (2018) se dedicaron a estudiar la posibilidad de reducir las creencias irracionales con la finalidad de disminuir el malestar que genera la ansiedad y el estrés. Con ese fin seleccionaron 215 colaboradores adolescentes (de intervención=228 y testigo=277). Para ello, midieron a ambos colectivos con el Cuestionario de creencias irracionales y autoestima y aplicaron el programa OKS de entrenamiento cognitivo-conductual de asertividad al colectivo de intervención. El experimento demostró que las creencias irracionales disminuían, mientras que las conductas asertivas y la autoestima se incrementaban, lo cual se evidenció en un  $p=0.001<0,01$ . Se concluyó que los programas cognitivo-conductuales, pueden ser una alternativa para disminuir la ansiedad e incrementar la actitud asertiva.

A continuación, se hace un recorrido de las teorías en relación a la inconstante PA, que servirán de marco referencial y de discusión de este trabajo investigativo.

La inconstante, procrastinación académica (PA), lleva a centrar primero el concepto de PA, cual implica diferir actividades que puede ser voluntaria o no, pero que finalmente va a generar consecuencias adversas a largo plazo; esta actitud, en general se inicia en la etapa adolescente y se consolida en la adultez afectando su desempeño en el trabajo y en lo académico. Asimismo, implica la búsqueda de la excitación revelándose contra el control, asumiendo riesgos que en fondo están relacionados con el temor al éxito; por otra parte, la falta de energía y autocontrol, está relacionado por la falta de organización del tiempo influenciado por sus pares, la aversión a las tareas escolares y su dependencia a los demás. Adicionalmente, el perfeccionismo, es la idea que se tiene que las actividades deben realizarse perfectamente bien y sin errores; pero, esto lo lleva al temor al éxito: Además, otro rasgo es la ansiedad a la evaluación, es el temor que le invade al procrastinador por el hecho de que dejó para último momento para prepararse para este evento. Finalmente, la poca asertividad y confianza, implica las dificultades que debe enfrentar para tomar decisiones debido a su falta de asertividad en sus relaciones sociales y baja autoconfianza (Garzón & Gil, 2017).

Desde la postura conductual implica realizar elecciones que satisfagan las necesidades a plazo breve y al mismo tiempo evadir acciones cuyas consecuencias positivas se dan a largo plazo (Quant & Sánchez, 2012). Además, consiste en diferir actividades como un accionar insensato, que puede ser voluntaria o no, pero que finalmente va a generar consecuencias adversas a largo plazo; esta actitud, en general se inicia en la etapa adolescente y se consolida en la adultez afectando su desempeño en el trabajo y en lo académico (Alvarez, 2010, citado en Atalaya & García, 2020).

La PA, igualmente puede ser concebida como la falta de motivación para la ejecución de actividades escolares en el momento oportuno; esta forma de actuar se halla conectada a la falta de autorregulación para organizar las actividades; dando lugar a que la eficacia personal en la actividad escolar se vea afectada, alterando al mismo tiempo la autoestima; generando en casos extremos ansiedad y estrés que agudiza las dificultades académicas (Ayala et al., 2020).

El abordaje de esta actitud de diferir el accionar implica tener en cuenta tres modelos teóricos explicativos de la procrastinación del aprendizaje: el modelo psicodinámico, motivacional y conductual.

El modelo psicodinámico de Benjamín Spock explica que esta actitud de diferir las actividades prioritarias está relacionada con el temor al fracasar por lo que evaden las actividades académicas a pesar que cuentan con las capacidades cognitivas, intelectuales y otras destrezas suficientes para lograr con éxito lo que se proponen (Atalaya & García, 2020; Quant & Sánchez, 2012). Esta actitud puede ser explicada teniendo en cuenta cómo la familia que ha dejado una huella patológica engendrada por el rol frustrante y que al mismo tiempo ha dado lugar a autoestima baja desde la niñez (Atalaya & García, 2020); (Bolotova & Chevrenidi, 2017); (Baker, 1979, citado por Quant & Sánchez, 2012).

Por otra parte, el modelo motivacional de Steel y Köning, considera que el individuo realiza un conjunto de actividades que apuntan al logro del éxito; frente a esta disyuntiva, se pueden asumir dos posturas; por un lado, el temor a fracasar, siendo su elemento motivacional el de evitación en tanto que la actividad a

realizarse es considerada negativa y por otro lado la expectativa de lograr el éxito esto implica la motivación de logro; esta expectativa de lograr el éxito depende de otras inconstantes como las dificultades, la ansiedad para el logro del éxito, postergación de acciones que no garantizan el logro de una actividad, entre otras (Quant & Sánchez, 2012); (Atalaya & García, 2020). Steel y Köning plantean su teoría a partir de una ecuación que se evidencia en el siguiente modelo:

$$M = \frac{E \cdot V}{1 + I \cdot R}$$

Nota. Extraído de Steel et al. (2018, p. 2).

Dónde: M=motivación; E= expectativa; V=valor; I= impulsividad y R= retraso.

El planteamiento de esta postura es que el proceso motivacional se incrementa en la medida que su confianza o expectativa aumenta en función del logro o la recompensa (valor) es susceptible de ser alcanzado; sin embargo, el proceso motivacional se puede ver mellado en la medida que el premio sea a largo plazo (retraso) y que éste va estar afectado por el nivel de sensibilidad (impulsividad) (Steel et al., 2018). Es decir, la procrastinación académica va estar pautada por una baja motivación, una autoconfianza disminuida, dificultades organizativas y desdeñar el valor que implica realizar las tareas oportunamente (Ayala et al., 2020).

Dentro de este modelo, Steel & König, (2006) se plantean cuatro tipos de dilatadores académicos: (a) Thrill Seekers (buscadores de emociones), son dilatadores de las actividades que son imprescindibles realizarla, pero sienten placer esperar para ejecutarlas a última hora, (b) Impulsives (impetuosos), está referido a personas que son indisciplinadas y proclives a la encontrar distractores agradables para diferir las actividades escolares por otras más motivantes o fáciles para ellos, (c) Undecided (vacilantes) suelen entrar en conflicto al momento de asumir una decisión frente a las tareas impuestas, lo que les lleva a quedarse estancados en el tiempo; por lo que son incapaces de asumir su rol de estudiantes y (d) Avoiders (evasores) son aquellos que suelen estar pendiente de la opinión de los demás, por lo que evitan realizar determinadas actividades, en este caso

escolares, por el temor a estropearlo y consecuentemente, estar sujeto a la desaprobación de quien consideran superior a ellos.

En contraste con la teorías anteriores, el modelo cognitivo-conductual de Bandura considera que la procrastinación implica diferir una actividad sin un fundamento lógico; lo que lleva al procrastinador a sentir fastidio. Por ello, asume un rol de evitación frente a hechos que le impliquen un alto esfuerzo de logro y al mismo tiempo considera que tendrá pocas probabilidades de desempeño satisfactorio; por lo que asume conductas evitativas que le son satisfactorias y así escapar de aquellas que le son aversivas (Atalaya & García, 2020); (Toker & Avci, 2015); (Pittman, et al. 2008, citado en Quant & Sánchez, 2012). Asimismo, las actividades que realiza a corto plazo, son más estimulantes ya que recibirá estímulos inmediatos a su accionar; sin embargo, este proceder interfiere para poder alcanzar los objetivos importantes posteriores, lo que genera un círculo vicioso de inmediatez de la satisfacción y dilación de las actividades que le generan problemas en su salud mental (ansiedad, angustia, estrés); por parte, desde la perspectiva cognitiva existen algunos elementos subyacentes a la dilación académica: (a) la baja autoestima como una forma autoprotectora, (b) falta de autonomía para asumir decisiones que resulta finalmente una manera ineficaz y (c) creencias poco racionales que afecta la efectividad de los trabajos difíciles (Bolotova & Chevrenidi, 2017). A partir de esta postura es posible establecer el ciclo recurrente de la procrastinación: “malestar emocional-tensión alta-pensamientos negativos” (Shakhova, 1996, citado en Bolotova & Chevrenidi, 2017, 105).

Con la finalidad de realizar esta investigación relacionada con actitud procrastinadora se tuvieron en cuenta las dimensiones que proponen Garzón & Gil (2017, p.159): (a) “Búsqueda de la excitación”, está relacionada con las explicaciones que arguyen para diferir y revelarse ante la tarea; para al final realizarla sintiendo la presión de la ejecución de la actividad que debe ser resuelta o entregada, (b) “Falta de energía y autocontrol”, implica los argumentos que se generan para justificar su accionar, en este caso son la energía menoscabada; además, la proclividad a no poder ser capaz de controlarse debido a su alta

incapacidad de enfrentar las frustraciones y su recurrente aversión a las tareas impuestas, (c) “Perfeccionismo”, busca de alcanzar altos índices de desempeño que tienen como finalidad de deslumbrar a los que están en su entorno; sin embargo, la persona se siente incapaz de alcanzar esos patrones; constituyéndose en una forma de actuar relacionada con dificultades para controlar la autorregulación para hacer frente a las tareas y que llevan a una dilación pasiva que conducen a un bajo aprovechamiento en los estudios y afección de la salud psicológica (Coutinho et al., 2022), (d) “Ansiedad a la evaluación”, la persona se siente abrumada por las tareas lo que le genera temor a fracasar en las actividades encomendadas, esta situación le genera ansiedad que acrecienta sus dificultades en el momento de la evaluación a pesar que cognitivamente pueda ser capaz de realizar las tareas y (e) “Poca asertividad y confianza”, la persona se considera con pocas habilidades para decidir y relacionarse con los otros; asimismo, entiende que es incapaz de buscar información de manera acertada para poder ejecutar sus tareas de forma eficaz.

En referencia a la segunda inconstante, ansiedad en los escolares, en su forma cognitivo-fisiológica-conductual suele ir acompañada de otras patologías depresivas, agresivas, conductas fóbicas entre otras (Fernández-Sogorb et al., 2022); La ansiedad es concebida como el miedo por la creencia a tener síntomas que lleven a consecuencias somáticas, psicológicas o sociales dañinas; cuyas manifestaciones pueden ser: (a) ansiedad-rasgo que implica diferencias entre los sujetos en su disposición para responder a situaciones tensas con diferentes cantidades de ansiedad y (b) ansiedad-estado considerada como una respuesta momentánea producido por un acontecimiento estresante que la persona no es capaz de manejar (Spielberger et al., 2015).

La ansiedad es entendida como una forma de responder de una persona frente a una situación amenazante subjetiva, imprecisa o irreal; mostrándose preocupada, temerosa, aprensiva, con sudoración de las manos, ritmo cardiaco acelerado, respiración acelerada, músculos rígidos; a diferencia del miedo que constituye una forma de responder a una amenaza real y del momento (Rodríguez, 2008).



Esta situación disfuncional tiene un gran impacto en la calidad de vida de la persona, en la forma se relaciona con los demás, en la calidad del trabajo, con el perjuicio que la excesiva ansiedad puede constituirse una limitante del quehacer al igual que otras enfermedades (Bulbena et al., 2008).

La ansiedad se considera normal cuando constituye una forma usual de responder frente a ciertas circunstancias diarias que pueden ser estresantes, que de alguna manera se necesitan para adaptarse y actuar con eficacia; sin embargo, cuando este estado excede los umbrales adaptativos de manera que crean malestar con la aparición de sintomatologías perturbadoras psicofisiológicas, cognitivas o motoras, entonces estamos frente a la ansiedad patológica que mella el accionar de la persona (Bulbena et al., 2008); es por ello, que se hace mención a una ansiedad-rasgo, que lo tenemos como algo constante y necesario y una ansiedad-estado que se suscita como una reacción a una circunstancia estresante fuera de lo común, como por ejemplo pandemia (Bahrami-Samani et al., 2022).

Los síntomas que se observan en aquellos que llegan a padecer ansiedad patológica en concordancia con Rodríguez (2008) son los que a continuación se detallan: (a) Alteraciones fisiológicas: Dolores de cabeza, mareos, olvido, excesiva sudoración, boca seca, bochorno, taquicardia, presión alta, problemas al respirar y deglutir, alteraciones en la coordinación; así como, hormigueo, (b) Dificultades cognitivas: preocupación constante no justificable, miedo exagerado que no es posible justificarlo, miedos venideros considerados amenazantes, atención disminuida, olvido constante, sentimientos de inferioridad e indefensión, (c) Problemas motores: tics nerviosos (comerse las uñas, morderse los labios), falta de coordinación, irritabilidad, mostrarse agresivo, frustrable, tartamudeo, alteración para dormir, alteraciones de la alimentación (anorexia-bulimia).

En general, la ansiedad suele presentarse de tres maneras, de acuerdo con Belloch et al. (2009): (a) Subjetivo-cognitivo, se relaciona con las experiencias personales que han sido interiorizadas en función de cómo se percibe el ambiente y la como han sido valorados de subjetivamente los incentivos del entorno y las situaciones o hechos que tiene asociación con la respuesta ansiosa desagradable

semejante a un temor irracional, (b) Somato/fisiológico, en este caso, al trastorno ansioso acompañan reacciones biológicas desagradables, (c) Conductual-motor, en este se hacen evidentes reacciones faciales, posturales; pero esencialmente conductas de escapar y evitar del estímulo que genera esta sensación agobiante.

El trastorno de ansiedad se visualiza desde diferentes teorías; sin embargo, en esta indagación se consideraron dos de ellas, ya que, de alguna manera, toman elementos básicos del DSMV (documento oficial de diagnóstico de OMS):

La teoría cognitivo-conductual de Bandura & Walters (1974) hace hincapié en dos momentos, por un lado, la forma cognitiva de adquisición y por otra las expectativas que conllevan a la aparición y en muchos casos a la recurrencia o permanencia de la ansiedad. Esta teoría considera que los procesos ansiosos no solo se desarrollan por los modelos que se presentan en el ambiente (aprendizaje vicario); sino que, además, los datos cognitivos pueden asumir rol importante en la adquisición patológica a través de la información verbal que lo condiciona, como por ejemplo la sola mención de araña puede llevar al temor y al condicionamiento cognitivo-semántico al relacionarlo con las consecuencias de dolor, picadura, ponzoña, deceso, entre otros, aunque no haya sido víctima directa de una picadura; aunque igualmente, el temor exagerado y permanente puede estar relacionada con una experiencia real anterior. En general, el modelo cognitivo/conductual considera que la ansiedad ante la presencia de determinados animales es muy frecuente; pero también, existen temores intrapersonales innatos. Esta teoría se centra en las posibilidades que el paciente tiene en su autoeficacia y las posibilidades; es decir, tiene en cuenta los modelos que le brinda el entorno, las experiencias mediatas relacionadas con el éxito, la capacidad persuasiva verbal y el conocimiento de se realiza la iniciación de sus emociones.

De acuerdo a la postura de Spielberger et al. (2015) la ansiedad es considerada como el miedo por la creencia a tener síntomas que lleven a consecuencias somáticas, psicológicas o sociales dañinas. Cuyas manifestaciones pueden ser como ansiedad rasgo, es decir que la persona necesita de una dosis de ansiedad para poder realizar sus actividades cotidianas, de lo contrario dejaría de

realizar trabajos sin la presión que necesita para hacerlo; por otro lado, para los autores sale a relucir otra forma perniciosa de ansiedad llamada estado que mella la integridad física y mental de la persona.

En concordancia con la postura de Spielberger et al. (2015), la ansiedad tiene dos formas de manifestarse: (a) Ansiedad estado, es una forma de actuar más o menos permanente y estable de cómo son percibidos los acontecimientos como amenazadores que tienen como antecedentes experiencias pasadas, las cuales actúan como estímulos predisponentes para ver el entorno de un modo peculiar y (b) Ansiedad rasgo, es una situación mediata por la que atraviesa la persona; en la cual experimenta emociones subjetivas que son percibidas de manera consiente, con sensación aprensiva y tensional, afectando y acelerando el sistema nervioso relacionado con la las emociones.

### III. METODOLOGÍA

#### 3.1 Tipo y diseño de investigación

##### 3.1.1 Tipo de investigación

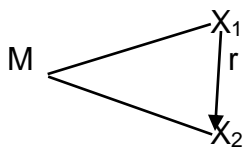
Esta indagación se enmarca en el marco de la consideradas básicas; en la medida que su ámbito no está centrada en la aplicación y utilización del conocimiento con fines pragmáticos; sino más bien en desvelar conocimientos recientes que sirvan de aval o para reforzar teorías anteriores (Ñaupas et al., 2018).

Así mismo, se le considera cuantitativa ya que las inconstantes de estudio son susceptibles de medición (Hernández et al., 2014). Además, se le considera dentro del ámbito hipotético-deductivo; hipotético, porque se inicia con aseveraciones pasibles de rebatir, a partir de ellas encontrar consecuencias que sean posibles de ser contrastados con los acontecimientos (Bernal, 2010); por otra parte, se entiende como deductiva en tanto la indagación parte de aseveraciones globales para acceder a leyes específicas (Corbetta, 2007).

##### 3.1.2 Diseño de investigación

La indagación utilizó el diseño no experimental en tanto solo se centró en el proceso observacional y analítico de los hechos de la misma manera tal como se suscitan en el ámbito natural (Hernández et al., 2014); además, es considerada transversal, ya que las circunstancias cómo fue obtenida la información fue llevada a cabo en un único momento (Hernández & Mendoza, 2018); finalmente, el diseño fue correlacional porque se establecieron las interrelaciones asociativas de las inconstantes de estudio (Ñaupas et al., 2014).

Esquema del diseño investigativo:



**Notación:**

M= Unidad de estudio

X= Inconstante PA

$X_2$ = Inconstante ansiedad

r = Relación

### **3.2. Variables y operacionalización**

Se entiende como variable a las peculiaridades susceptible de sufrir variaciones en función de determinados momentos o situaciones contextuales; además, es posible de medición (Arias, 2016).

Asimismo, la operacionalización es concebida como la traducción empírica de una teoría que se adjudica a las cosas o fenómenos definidos que aduce una acción pragmática que culmina en una acción medible (Arias, 2016), diferenciándola del concepto operacional que implica enmarcarla en la teoría (Ver anexo A).

Además, se entiende por dimensión a las partes que componen una inconstante compleja que permite su medición (Arias, 2016). Asimismo, se considera indicador a un indicio o unidad de medición que dará la pauta que permitirá la cuantificación de una dimensión o de una inconstante (Arias, 2016).

Finalmente, la escala de medición es una propiedad estadística que permite realizar el proceso de comparación de dos o más variables; las escalas pueden ser: (a) nominales, son dos o más inconstantes cualitativas a las que se les asigna un valor sin orden preestablecido, como por ejemplo sexo masculino=1 y femenino; (b) ordinales son inconstantes cualitativas en las que existe un orden jerárquico, a las cuales se les da un valor de menor a mayor, ejemplo, el desempeño (malo=0, regular=1, bueno=2, muy bueno=3), grado de estudios, relaciones sociales, entre otros; (c) de intervalo, son inconstantes cuantitativas ordinales que tienen valores numéricos de intervalo con el cero que no es indicador de que existe ausencia de la propiedad, por ejemplo la temperatura y (d) de razón, son inconstantes cuantitativas en la que el cero indica ausencia del fenómeno o hecho, donde los datos de comparación suelen ser múltiplos de uno, ejemplo la altura (Arias, 2016).

**Variable X1:** Procrastinación académica (PA).

**Definición conceptual:** implica diferir actividades que puede ser voluntaria o no, pero que finalmente va a generar consecuencias adversas a largo plazo; esta

actitud, en general se inicia en la etapa adolescente y se consolida en la adultez afectando su desempeño en el trabajo y en lo académico. Asimismo, implica Búsqueda de la excitación revelándose contra el control, asumiendo riesgos que en el fondo están relacionados con el temor al éxito; por otra parte, la falta de energía y autocontrol, está relacionado por la falta de organización del tiempo influenciado por sus pares, la aversión a las tareas escolares y su dependencia a los demás. Además, el perfeccionismo, es la idea que se tiene que las actividades deben realizarse perfecta mente bien y sin errores; pero, esto lo lleva al temor al éxito; además, otro rasgo es la ansiedad a la evaluación, es el temor que le invade al procrastinador por el hecho de que dejó para último momento para prepararse para este evento; finalmente, la poca asertividad y confianza, implica las dificultades que enfrentar para tomar decisiones debido a su falta de asertividad en sus relaciones sociales y baja autoconfianza (Garzón & Gil, 2017).

**Definición operacional:** la PA se operacionaliza con la sumatoria de cada uno de puntajes obtenidos en cada reactivo del cuestionario que permiten tener un puntaje total para su procesamiento estadístico por niveles y el análisis inferencial; asimismo, permite obtener las puntuaciones parciales de cada una de sus dimensiones: (a) búsqueda de excitación, (b) falta de energía y autocontrol, (c) perfeccionismo, (d) ansiedad a la evaluación y (e) poca asertividad y confianza.

- **Indicadores:** La inconstante PA, cuenta con tres indicadores para la dimensión (a); cinco para la (b), dos para la (c), uno para la (d) y tres para la (e). Estos se evidencian en el anexo A.
- **Escala de medición:** para la medición de la inconstante PA se tuvo en cuenta la escala ordinal, cuyos valores numéricos asignados fueron: nunca=0, a veces=1, casi siempre=3 y siempre=4 (ver anexo A).

**Variable X2:** Ansiedad

**Definición conceptual:** la ansiedad es considerada como el miedo que una persona tiene por la creencia a contraer síntomas que lleven a consecuencias somáticas, psicológicas o sociales dañinas. Cuyas manifestaciones pueden ser como ansiedad rasgo, es decir que la persona necesita de una dosis de ansiedad

para poder realizar sus actividades cotidianas, de lo contrario dejaría de realizar trabajos si la presión que necesita para hacerlo; por otro lado, para los autores es sale a relucir otra forma perniciosa de ansiedad llamada estado que mella la integridad física y mental de la persona (Spielberger et al., 2015).

**Definición operacional:** Implica la sumatoria de cada uno de los reactivos 20 reactivos de la ansiedad.

- **Indicadores:** Los indicadores de esta inconstante, están explicitados en la matriz de operacionalización del anexo A
- **Escala de medición:** para esta inconstante se consideró la escala de medida ordinal, tal como se observa en la matriz de operacionalización del anexo A

### 3.3. Población, muestra, muestreo y unidad de análisis

**3.3.1 Población:** es considerada como una reunión limitada o ilimitada de elementos que tienen similares peculiaridades, que se hace extensiva a la argumentación investigativa y que está definida por el problema y su propósito (Arias, 2016).

La población motivo de investigación estuvo integrada por 544 estudiantes de 3<sup>ro</sup> de secundaria de una institución pública y dos particulares de la UGEL 5, se obvia el nombre de las instituciones teniendo en consideración el anonimato y el reglamento vigente de la universidad (Resolución De Consejo Universitario N° 0340-2021/Ucv, 2021), las cuales se visualizan a continuación.

**Tabla 1**

*Distribución de la población por colegios.*

| Centro educativo | Total |
|------------------|-------|
| Público          | 185   |
| Privado A        | 187   |
| Privado B        | 178   |
| Total            | 550   |

Para escoger la población meta, se tuvieron en consideración los siguientes criterios de inclusión: (a) estudiantes con matrícula vigente al 2022, (b) que hayan

firmado el consentimiento (padres) y asentimiento informado (participantes), (c) que acepten participar (d) contar con PC o laptop para responder al Google Forms, (e) contar con internet y (f) contar con un correo personal.

Los criterios de exclusión estuvieron referidos a las siguientes circunstancias: (a) estudiantes de inclusión intelectual, (b) estudiantes, que no contaron con internet (c) los que, habiendo respondido, obviaron algunos items, (d) las respuestas que fueron enviadas después que se tenía la data final para su procesamiento.

**3.3.2 Muestra:** es un subconjunto poblacional de la cual se recabará la información necesaria para su análisis (Hernández & Mendoza, 2018). La muestra de investigación se considera probabilística simple, en la medida que cualquiera de los integrantes de la población objetivo tiene la posibilidad de ser elegible para la pesquisa (Ñaupas et al., 2014). La muestra de investigación estuvo conformada por 309 colaboradores adolescentes de 3<sup>er</sup> año de secundaria de tres instituciones educativas. Para ello, fue utilizada la fórmula para muestras finitas:

$$n = \frac{N * Z_c^2 * p * q}{\{(N-1) * e^2\} + Z_c^2 * p * q}$$

Para encontrar la unidad muestral por colegios, se utilizó la fórmula  $K = \frac{n}{N}$  en la que k=constante, N= población y n= muestra.

$$K = \frac{309}{550} = 0,56181818182$$

$$P = 0,56181818182 * 186 = 104.4$$

$$A = 0,56181818182 * 187 = 105.0$$

$$B = 0,56181818182 * 178 = 100$$

**Tabla 2**

*Distribución del grupo muestral por colegios.*

| Centro educativo | Total |
|------------------|-------|
| Público          | 104   |
| Privado "A"      | 105   |
| Privado "B"      | 100   |
| Total            | 309   |



**3.3.3 Muestreo:** es una técnica que es usada con la finalidad de obtener una muestra (Arias, 2016); este procedimiento en la pesquisa fue probabilística, ya que cualquiera de los 544 integrantes de población tuvo la misma posibilidad de ser elegido para la indagación (Hernández & Mendoza, 2018).

**3.3.4 Unidad de análisis:** es una característica de los elementos concretos que motivan el proceso indagativo empírico (Corbetta, 2007); en la presenta indagación, esta unidad estuvo constituida por cada uno de los integrantes de la muestra de los tres colegios de investigación.

### **3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Se considera técnicas para la recogida de la información, a los procedimientos que se ejecutan, orientados a conseguir información pertinente con el fin de lograr responder a las interrogantes investigativas (Arias, 2016), en esta indagación fue utilizada la técnica de la encuesta que consiste en manejar procesos normalizados para obtener datos escritos de una muestra (Useche et al., 2019).

Por otro lado, se considera instrumento de acopio de datos a variadas operaciones, herramientas o formatos dirigidos a recabar, proceder a su registro y su almacenamiento (Arias, 2016). En esta pesquisa, el proceso de acopio para su almacenaje en la data de Excel se ejecutó con dos cuestionarios autoaplicados sin la intervención del investigador (Arias, 2016). Los items de los instrumentos fueron adaptados al modelo Google Forms para su aplicación en línea, las que a continuación se detallan:

- A. Ficha técnica de la Escala de evaluación de la procrastinación-Estudiantes (PASS) de Garzón & Gil (2017).

Este cuestionario está compuesto por 26 reactivos distribuidos en cinco dimensiones, 5 reactivos en el primero, 10 en el 2º, 3 en el tercero y cuarto respectivamente y 5 en el último (ver anexo A). posibilita ser aplicado en forma personal, grupal o en línea. Esta herramienta hace alusión a posibilidad de diferir determinadas actividades hasta que sea estrictamente imprescindible realizarlo; elaborado en el modelo Likert con escala ordinal de cinco posibilidades de respuesta

a las que se le asignó una valoración numérica para posibilitar su procesamiento estadístico (ver anexo A). Permite una valoración total y por dimensiones (Garzón & Gil, 2017).

#### **a. Validez**

Se realizó utilizando el estadístico AFE que permitió evidenciar 5 factores con una varianza explicada de 54% y por dimensiones 12.8%; 12.7%; 9.7%; 9.6% y 9.4% respectivamente (Garzón & Gil, 2017). Así mismo, se realizó la validez de contenido, en la que los expertos concordaron que el instrumento era aplicable, los reactivos estaban relacionados con el fundamento teórico (pertinentes), los ítems representaban a las dimensiones correspondientes (relevancia), los ítems eran entendibles, precisos, exactos, concisos y directos (claridad).

#### **Tabla 3**

*Expertos validadores del instrumento PA.*

| Experto                                | Suficiencia | Aplicabilidad |
|--|-------------|---------------|
| Dra. Mildred Jenica Ledezma cuadros    | Si          | Aplicable     |
| Dra. Fatima del Socorro torres Caceres | Si          | Aplicable     |
| Dr. Sebastian Sanchez Diaz             | Si          | Aplicable     |

#### **b. Confiabilidad**

Se estableció la fiabilidad de cada una de sus dimensiones “búsqueda de excitación=0.81; falta de energía y autocontrol=0.80; perfeccionismo=0.71; ansiedad a la evaluación=0.72 y poca asertividad y autocontrol=0.76” (Garzón & Gil, 2017, p. 156).

Para esta indagación se procedió a verificar la confiabilidad del instrumento, cuyo resultado indicó que es muy fuerte y positiva (Hernández & Mendoza, 2018), la que se expresa a continuación:

**Tabla 4***Fiabilidad de la PA.*

| <i>Inconstante</i>               | <i>N° de reactivos</i> | <i>Coficiente de confiabilidad</i> |
|----------------------------------|------------------------|------------------------------------|
| <i>Procrastinación académica</i> | 26                     | 0.891                              |

**c. Cómo aplicar**

Al igual que cualquier situación evaluativa se requiere de un contexto tranquilo, con una iluminación suficiente, sin ruidos ni distractores que alteren el proceso autoevaluativo; en este caso, con el Google Forms en la que no que quepan dudas en la instrucción y con reactivos con la opción obligatorio de suerte que no se dé la posibilidad de pasar de uno a otro reactivo sin antes haber respondido al precedente.

**d. Cómo calificar**

Para obtener la información cuantitativa total del instrumento se realiza la sumatoria de los puntajes obtenidos en cada reactivo de suerte que se tiene una evidencia de cómo es la forma de diferir las actividades; asimismo, se ejecutan las sumatorias parciales para cada dimensión de acuerdo a la escala que se presenta en la matriz de operacionalización del anexo A.

**B. Ficha técnica del Cuestionario de ansiedad de Spielberger et al. (2015).**

Esta herramienta de 20 reactivos unidimensional, es posible de ejecutarse de manera personal o grupal, en tiempo promedio de 15 minutos incluida las indicaciones previas; el cuestionario hace alusión a situaciones a los estados de ansiedad, las cuales se presentan en primera persona en formato Likert, por lo que se hace necesario asigne una valoración numérica que haga posible su procesamiento estadístico (ver anexo A). No es considerada escala aditiva en tanto la sumatoria de los valores que alcanza el evaluado da solo sumas parciales

(Hernández et al., 2014). Esta indagación solo asumió cómo se encontraba el colaborador en el momento de la evaluación.

### a. Validez

La validez que corresponde al contenido llevada a cabo por autores, realizado a través de peritos expertos evidenció ser adecuada; así mismo, la validez de constructo a través del AFE evidenció una organización independiente de cada dimensión (Spielberger et al., 2015). Así mismo, se realizó la validez de contenido, en la que los expertos concordaron que el instrumento era aplicable, los reactivos estaban relacionados con el fundamento teórico (pertinentes), los items representaban a las dimensiones correspondientes (relevancia), los items eran entendibles, precisos, exactos, concisos y directos (claridad).

**Tabla 5**

*Expertos validadores del instrumento ansiedad.*

| Experto                                | Suficiencia | Aplicabilidad |
|--|-------------|---------------|
| Dra. Edith Gissela Rivera Arellano     | Si          | Aplicable     |
| Dra. Fatima del Socorro torres Caceres | Si          | Aplicable     |
| Dr. Sebastian Sanchez Diaz             | Si          | Aplicable     |

### b. Confiabilidad

La fiabilidad Alpha total del instrumento mostró evidencias de ser muy fuerte (0.930) para A/E (Spielberger et al., 2015).

**Tabla 6**

*Fiabilidad de la ansiedad.*

| Ansiedad         |                |
|------------------|----------------|
| Alfa de Cronbach | N de elementos |
| .930             | 20             |

### **c. Cómo aplicar**

Al igual que cualquier situación evaluativa se requiere de un contexto tranquilo, con una iluminación suficiente, sin ruidos ni distractores que alteren el proceso autoevaluativo; en este caso, con el Google Forms en la que no que quepan dudas en la instrucción y con reactivos con la opción obligatorio de suerte que no se dé la posibilidad de pasar de uno a otro reactivo sin antes haber respondido al precedente.

### **d. Cómo calificar**

Para obtener la información cuantitativa total del instrumento se realiza la sumatoria de los puntajes obtenidos en cada reactivo de suerte que se tiene una evidencia de cómo es la ansiedad/estado; asimismo, se ejecutan las sumatorias parciales de acuerdo a la escala que se presenta en la matriz de operacionalización del anexo A.

## **3.5. Procedimientos**

El proceso de acumular los datos requirió la realización de entrevistas previas con los responsables de las instituciones en donde se iba a ejecutar el trabajo investigativo. Una vez obtenida la aprobación se procedió a formalizar el proceso con la carta emitida por la autoridad pertinente de universidad, a partir de ello se cronogramó las coordinaciones con tutores para la entablar comunicación con padres a través Google Forms para realizar la evaluación previo consentimiento (padres) y asentimiento informado (estudiantes). El envío del Google Forms se realizó a finales de octubre de 2022, las que fueron respondidas entre el 2 y 10 de noviembre del 2022. La información recaba fue pasada a una data en Excel para su procesamiento con el paquete estadístico SPSS-25 entre el 15 y 17 de noviembre del 2022.

## **3.6. Método de análisis de datos**

La información obtenida fue ingresada a la data Excel con la exclusión de los participantes en relación a los criterios establecidos; a continuación se codificó, se ingresaron las inconstantes intervinientes, luego los items de cada variable de estudio; con esta información se procedió a establecer la normalidad de los datos

utilizando para ello la prueba de Kolmogorov-Smirnov (Bee & Mohd, 2011); sus resultados indicaron que se debería utilizar una prueba no paramétrica; en este caso en la medida que la correlación era simple se utilizó el estadístico Rho de Spearman (De la Fuente, 2011). Así mismo, para el análisis descriptivo se utilizaron las tablas de contingencia para verificar la asociación entre las variables y sus correspondientes dimensiones; asimismo, se verificó cómo afectó la COVID-19 en la ansiedad.

### **3.7. Aspectos éticos**

Los investigadores de las diferentes disciplinas deben tener en consideración las pautas que se han establecido para hacer investigaciones con seres vivos y en especial con personas; estas normas como en este caso cuando se va a trabajar con personas, indican que se debe ser escrupuloso en tener en cuenta de salvaguardar su integridad mental y física, evitar que corran riesgos que mellen su dignidad; además, es necesario que éste debe implicar respeto y consideración al otro, por lo que todo acto investigativo debe conllevar el consentimiento y el estar informado para qué y cómo debe ser el procedimiento (World Medical Association, 2013). En consecuencia, el protocolo o el instrumento investigativo debe incluir en su parte inicial de manera puntual la explicación del motivo de investigación, así como un apartado dedicado a la firma de que la persona está de acuerdo con las razones explícitas del acto investigativo (Resolución De Consejo Universitario N° 0340-2021/Ucv, 2021). Por otra parte, la ética también debe estar relacionada con la literatura que fundamenta el trabajo, por lo que se hace necesario que todo texto sea textual o con paráfrasis deben incluir al autor tanto en la cita como en las referencias (Código de Ética Profesional Del Psicólogo Del Perú, 2017). Finalmente, los que asumen el rol investigador deben ostentar un nivel alto investigativo que garantice el proceso y publicación de los trabajos en el campo; comprometiéndose hacer entrega de los resultados finales a las autoridades de la instituciones en las cuales se ejecutó la pesquisa guardando en reserva el lugar donde fue realizada (Resolución De Consejo Universitario N° 0340-2021/Ucv, 2021; Código de Ética Profesional Del Psicólogo Del Perú, 2017; World Medical Association, 2013).

## IV. RESULTADOS

### 4.1 Análisis descriptivo

**Tabla 7**

*Frecuencia asociativa entre PA y ansiedad.*

|                           |            |          | Ansiedad |                       |          |                |        | Total |
|---------------------------|------------|----------|----------|-----------------------|----------|----------------|--------|-------|
|                           |            |          | Bajo     | Tendencia al promedio | Promedio | Sobre promedio | Alto   |       |
| Procrastinación académica | Baja       | Recuento | 1        | 6                     | 0        | 17             | 8      | 32    |
|                           |            | %        | 0,3%     | 1,9%                  | 0,0%     | 5,5%           | 2,6%   | 10,3% |
|                           | Media      | Recuento | 0        | 10                    | 2        | 89             | 122    | 223   |
|                           |            | %        | 0,0%     | 3,3%                  | 0,6%     | 28,8%          | 39,5%  | 72,2% |
|                           | Alta       | Recuento | 0        | 0                     | 1        | 7              | 46     | 54    |
|                           |            | %        | 0,0%     | 0,0%                  | 0,3%     | 2,3%           | 14,9%  | 17,5% |
| Total                     | Recuento   | 1        | 16       | 3                     | 113      | 176            | 309    |       |
|                           | % Ansiedad | 0,3%     | 5,2%     | 1,0%                  | 36,6%    | 57,0%          | 100,0% |       |

La información de frecuencias de la tabla 7 indica que de los 309 participantes; 57% tiene alta ansiedad; 36,6% ansiedad sobre el promedio; 1% promedio, 5,2% con tendencia al promedio y 0,3% baja ansiedad. Por otra parte, del total de participantes, 10,3% tiende a una PA baja; 72,2% PA media y 17,5% PA alta. Asimismo, de 54 participantes con una PA alta: 14,9% tienen una alta ansiedad; 2,3% ansiedad sobre el promedio y 0,3% ansiedad promedio. Asimismo, de los 223 con PA media: 39,5% tienen ansiedad alta; 28,8% ansiedad sobre el promedio; 0,6% promedio y 3,3% ansiedad con tendencia al promedio. Finalmente, de 32 que evidencian PA baja: 5,5% tienen ansiedad sobre el promedio; 2,6% alta ansiedad; 1,6% con tendencia al promedio y 0,3% baja ansiedad.

**Tabla 8**

*Frecuencia asociativa de la dimensión búsqueda de la excitación y ansiedad.*

|                           |            |          | Ansiedad |                       |          |                |        | Total |
|---------------------------|------------|----------|----------|-----------------------|----------|----------------|--------|-------|
|                           |            |          | Bajo     | Tendencia al promedio | Promedio | Sobre promedio | Alto   |       |
| Búsqueda de la excitación | Baja       | Recuento | 1        | 9                     | 1        | 45             | 69     | 125   |
|                           |            | %        | 0,3%     | 2,9%                  | 0,3%     | 14,6%          | 22,3%  | 40,4% |
|                           | Media      | Recuento | 0        | 7                     | 1        | 66             | 91     | 165   |
|                           |            | %        | 0,0%     | 2,3%                  | 0,3%     | 21,4%          | 29,4%  | 53,4% |
|                           | Alta       | Recuento | 0        | 0                     | 1        | 2              | 16     | 19    |
|                           |            | %        | 0,0%     | 0,0%                  | 0,3%     | 0,6%           | 5,2%   | 6,2%  |
| Total                     | Recuento   | 1        | 16       | 3                     | 113      | 176            | 309    |       |
|                           | % ansiedad | 0,3%     | 5,2%     | 1,0%                  | 36,6%    | 57,0%          | 100,0% |       |

La información de la tabla 8, que de los 309 participantes; 57% tiene alta ansiedad; 36,6% ansiedad sobre el promedio; 1% promedio, 5,2% con tendencia al promedio y 0,3% baja ansiedad. Además, del total de participantes, 40,4% tiende a la búsqueda de excitación baja; 53,4% tiende a la búsqueda de excitación media y 6,2% alta búsqueda de excitación. De 19 estudiantes con alta búsqueda de excitación de PA: 5,2% reportan alta ansiedad; 0,6% ansiedad sobre el promedio y 0,3% ansiedad promedio. De 165 que reportaron búsqueda de excitación media: 2,3% indicaron tener ansiedad alta; 14,6% sobre el promedio; 0,3% promedio y 2,3% ansiedad con tendencia al promedio. Asimismo, de 125 con búsqueda de excitación baja: 22,3% manifestó tener alta ansiedad, 14,6% sobre el promedio; 0,3% ansiedad promedio; 2,9% ansiedad con tendencia al promedio y 0,3% baja ansiedad.

**Tabla 9**

*Frecuencia asociativa de la dimensión falta de energía y autocontrol (FEA) y ansiedad.*

|                                      |            |          | Ansiedad |                       |          |                |        | Total |
|--------------------------------------|------------|----------|----------|-----------------------|----------|----------------|--------|-------|
|                                      |            |          | Bajo     | Tendencia al promedio | Promedio | Sobre promedio | Alto   |       |
| Falta de energía y autocontrol (FEA) | Baja       | Recuento | 0        | 5                     | 0        | 20             | 26     | 51    |
|                                      |            | %        | 0,0%     | 1,6%                  | 0,0%     | 6,5%           | 8,4%   | 16,5% |
|                                      | Media      | Recuento | 1        | 10                    | 2        | 82             | 99     | 194   |
|                                      |            | %        | 0,3%     | 3,3%                  | 0,6%     | 26,5%          | 32,0%  | 62,8% |
|                                      | Alta       | Recuento | 0        | 1                     | 1        | 11             | 51     | 64    |
|                                      |            | %        | 0,0%     | 0,3%                  | 0,3%     | 3,6%           | 16,5%  | 20,7% |
| Total                                | Recuento   | 1        | 16       | 3                     | 113      | 176            | 309    |       |
|                                      | % ansiedad | 0,3%     | 5,2%     | 1,0%                  | 36,6%    | 57,0%          | 100,0% |       |

Al asociar en la tabla 9, que de los 309 participantes; 57% tiene alta ansiedad; 36,6% ansiedad sobre el promedio; 1% promedio, 5,2% con tendencia al promedio y 0,3% baja ansiedad. asimismo, del total de colaboradores, 16,5 evidencian FEA baja; 62,8% FEA media y 20,7% FEA alta. Por otra parte, Al asociar la dimensión FEA y ansiedad se halló que de 64 con alta FEA: 16,5% tendían a una alta ansiedad; 3,6% ansiedad sobre el promedio; 0,3% promedio y 0,3% con tendencia al promedio. Por otro lado, de 194 con FEA media: 32,0% tenían alta ansiedad; 26,5% ansiedad sobre el promedio; 0,6% promedio; 3,3 con tendencia al promedio y 0,3% baja



ansiedad. Además, de 51 participantes con baja FEA: 8,4% reportaron tener alta ansiedad; 6,5% sobre el promedio y 1,6% con tendencia al promedio.

**Tabla 10**

*Frecuencia asociativa de perfeccionismo y ansiedad.*

|                |            |          | Ansiedad |                       |          |                |        | Total |
|----------------|------------|----------|----------|-----------------------|----------|----------------|--------|-------|
|                |            |          | Bajo     | Tendencia al promedio | Promedio | Sobre promedio | Alto   |       |
| Perfeccionismo | Baja       | Recuento | 0        | 6                     | 1        | 26             | 25     | 58    |
|                |            | %        | 0,0%     | 1,9%                  | 0,3%     | 8,4%           | 8,1%   | 18,8% |
|                | Media      | Recuento | 1        | 10                    | 2        | 68             | 65     | 146   |
|                |            | %        | 0,3%     | 3,2%                  | 0,6%     | 22,0%          | 21,0%  | 47,2% |
|                | Alta       | Recuento | 0        | 0                     | 0        | 19             | 86     | 105   |
|                |            | %        | 0,0%     | 0,0%                  | 0,0%     | 6,1%           | 27,8%  | 34,0% |
| Total          | Recuento   | 1        | 16       | 3                     | 113      | 176            | 309    |       |
|                | % ansiedad | 0,3%     | 5,2%     | 1,0%                  | 36,6%    | 57,0%          | 100,0% |       |

La información que se evidencia en la tabla 10, que de los 309 participantes; 57% tiene alta ansiedad; 36,6% ansiedad sobre el promedio; 1% promedio, 5,2% con tendencia al promedio y 0,3% baja ansiedad. Además, del total de colaboradores, 18,8% evidenció bajo perfeccionismo, 47,2% perfeccionismo medio y 34,0% alto perfeccionismo. De 105 evaluados con alto perfeccionismo: 27,8% reportaron alta ansiedad y 6,1% ansiedad sobre el promedio. De 146 evaluados con perfeccionismo medio: 21,0% reportaron alta ansiedad; 2,0% ansiedad sobre el promedio; 0,6% promedio; 3,2% tendencia al promedio y 0,3% baja ansiedad. Por otra parte, de 58 colaboradores con bajo nivel de perfeccionismo: 8,1% indicó que tenía alta ansiedad; 8,4% ansiedad sobre el promedio; 0,3% promedio y 1,9% ansiedad con tendencia al promedio.

**Tabla 11**

*Frecuencia asociativa de ansiedad a la evaluación y ansiedad.*

|                          |            |          | Ansiedad |                       |          |                |        | Total |
|--------------------------|------------|----------|----------|-----------------------|----------|----------------|--------|-------|
|                          |            |          | Bajo     | Tendencia al promedio | Promedio | Sobre promedio | Alto   |       |
| Ansiedad a la Evaluación | Baja       | Recuento | 1        | 2                     | 2        | 27             | 26     | 58    |
|                          |            | %        | 0,3%     | 0,6%                  | 0,6%     | 8,7%           | 8,4%   | 18,8% |
|                          | Media      | Recuento | 0        | 13                    | 1        | 63             | 80     | 157   |
|                          |            | %        | 0,0%     | 4,2%                  | 0,3%     | 20,4%          | 25,9%  | 50,8% |
|                          | Alta       | Recuento | 0        | 1                     | 0        | 23             | 70     | 94    |
|                          |            | %        | 0,0%     | 0,3%                  | 0,0%     | 7,4%           | 22,7%  | 30,4% |
| Total                    | Recuento   | 1        | 16       | 3                     | 113      | 176            | 309    |       |
|                          | % ansiedad | 0,3%     | 5,2%     | 1,0%                  | 36,6%    | 57,0%          | 100,0% |       |

La información asociativa de la tabla 11 entre la dimensión ansiedad a la evaluación de la PA y la ansiedad, indica que, de los 309 participantes; 57% tiene alta ansiedad; 36,6% ansiedad sobre el promedio; 1% promedio, 5,2% con tendencia al promedio y 0,3% baja ansiedad. asimismo, del total de colaboradores, 18,8 evidenció baja ansiedad hacia la evaluación; 50,8% ansiedad media a la evaluación y 30,4% alta ansiedad a la evaluación. Por otra parte, de los 94 con alta ansiedad a la evaluación: 22,7% reportan alta ansiedad; 7,7% sobre el promedio y 0,3% con tendencia al promedio. Se observa también, que de 157 con ansiedad media a la evaluación: 25,9% reportan ansiedad alta; 20,4% sobre el promedio; 0,3% ansiedad promedio y 4,2% ansiedad con tendencia al promedio. Así mismo, de 58 colaboradores con baja ansiedad a la evaluación: 8,4% reportan alta ansiedad; 8,7% ansiedad sobre el promedio; 0,6% promedio; 0,6% ansiedad con tendencia al promedio y 03% baja ansiedad.

**Tabla 12**

*Frecuencia asociativa de la dimensión poca asertividad y confianza y ansiedad.*

|                              |            |          | Ansiedad |                       |          |                | Total  |       |
|------------------------------|------------|----------|----------|-----------------------|----------|----------------|--------|-------|
|                              |            |          | Bajo     | Tendencia al promedio | Promedio | Sobre promedio | Alto   |       |
| Poca asertividad y confianza | Baja       | Recuento | 1        | 13                    | 2        | 60             | 54     | 130   |
|                              |            | %        | 0,3      | 4,2%                  | 0,6%     | 19,4%          | 17,5%  | 42,1% |
|                              | Media      | Recuento | 0        | 3                     | 1        | 50             | 96     | 150   |
|                              |            | %        | 0,0%     | 1,0%                  | 0,3%     | 16,2%          | 31,1%  | 48,5% |
|                              | Alta       | Recuento | 0        | 0                     | 0        | 3              | 26     | 29    |
|                              |            | %        | %        | %                     | %        | 1,0%           | 8,4%   | 9,4%  |
| Total                        | Recuento   | 1        | 16       | 3                     | 113      | 176            | 309    |       |
|                              | % ansiedad | 0,3%     | 5,2%     | 1,0%                  | 36,6%    | 57,0%          | 100,0% |       |

El contraste asociativo en la tabla 12, indica que, de los 309 participantes; 57% tiene alta ansiedad; 36,6% ansiedad sobre el promedio; 1% promedio, 5,2% con tendencia al promedio y 0,3% baja ansiedad. Del total de participantes, 42,1% evidencia baja asertividad y confianza; 48,5% asertividad y confianza media y 9,4% alta asertividad y confianza. Entre la poca asertividad y confianza y la ansiedad da evidencias que de 29 colaboradores con un nivel alto de poca asertividad y confianza: 8,4% reportó tener alta ansiedad y 1,0% ansiedad sobre el promedio.

Además, de 150 evaluados con poca asertividad y confianza media: 31,1% reportó tener alta ansiedad; 16,2% sobre el promedio; 0,3% promedio y 1% ansiedad con tendencia al promedio. Además, de 130 con un nivel medio de poca asertividad y confianza: 17,5% reportó alta ansiedad; 19,4% sobre el promedio; 0,6% ansiedad promedio; 4,2% con tendencia al promedio y 0,3% baja ansiedad.

## 4.2 Análisis inferencial

### Pruebas de hipótesis

#### Hipótesis general

**Ho:** No existe relación entre la procrastinación académica y la ansiedad en época de COVID-19 en educandos de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas, Lima 2022.

**Ha:** Existe relación entre la procrastinación académica y la ansiedad en época de COVID-19 en educandos de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas, Lima 2022.

**Tabla 13**

*Correlación entre PA y ansiedad.*

|                 |          |      | PA     | Ansiedad |
|-----------------|----------|------|--------|----------|
| Rho de Spearman | PA       | r    | 1,000  | ,467**   |
|                 |          | Sig. | .      | ,000     |
|                 | Ansiedad | r    | ,467** | 1,000    |
|                 |          | Sig. | ,000   | .        |
|                 |          | N    | 309    | 309      |

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La información estadística de la tabla 13 indica que PA y ansiedad tienen una  $r=0,467^{**}$ ; “directa, altamente significativa, media” (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018, p. 346), con  $p<0,01$ ; con nivel de significancia de 99%. En consecuencia, la Ho es rechazada y se admite Ha. Es decir, existe relación entre PA y la ansiedad. Por lo que al incrementarse la PA, la ansiedad también se elevará.

#### Hipótesis específica 1

**Ho:** No existe relación entre la dimensión búsqueda de la excitación y la ansiedad.

**Ha:** Existe relación entre la dimensión búsqueda de la excitación y la ansiedad.

**Tabla 14**

*Correlación entre la búsqueda de la excitación vs ansiedad.*

|                 |                           | Búsqueda de la excitación |        | Ansiedad |
|-----------------|---------------------------|---------------------------|--------|----------|
| Rho de Spearman | Búsqueda de la excitación | r                         | 1,000  | ,512**   |
|                 |                           | Sig.                      | .      | ,000     |
|                 |                           | N                         | 309    | 309      |
|                 | Ansiedad                  | r                         | ,512** | 1,000    |
| Sig.            |                           | ,000                      | .      |          |
| N               |                           | 309                       | 309    |          |

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Los datos estadísticos de Spearman-r de la tabla 14, muestra evidencias que la búsqueda de la excitación de la PA y la ansiedad tienen una  $r=0.512^{**}$ ; “directa, altamente significativa, media” (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018, p. 346), con  $p<0,01$ ; con 99% de significancia. Se colige que, Ho es rezada y Ha aceptada.

### Hipótesis específica 2

**Ho:** No existe relación entre dimensión la falta de energía y autocontrol y la ansiedad.

**Ha:** Existe relación entre dimensión la falta de energía y autocontrol y la ansiedad.

**Tabla 15**

*Correlación entre falta de energía y autocontrol vs ansiedad.*

|                 |                                | Falta de energía y autocontrol |        | Ansiedad |
|-----------------|--------------------------------|--------------------------------|--------|----------|
| Rho de Spearman | Falta de energía y autocontrol | r                              | 1,000  | ,308**   |
|                 |                                | Sig.                           | .      | ,000     |
|                 |                                | N                              | 309    | 309      |
|                 | Ansiedad                       | r                              | ,308** | 1,000    |
| Sig.            |                                | ,000                           | .      |          |
| N               |                                | 309                            | 309    |          |

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Los datos de Spearman-r en la tabla 15, dan evidencias que la falta de energía y autocontrol vs la ansiedad tienen una  $r=0,308^{**}$ , por lo que se asume que ésta es “directa, altamente significativa, media” (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018, p.

346); con  $p < 0,01$  y una significancia de 99%. De la información se colige que  $H_0$  es rechazada y  $H_a$  es aceptada.

### hipótesis específica 3

**Ho:** No existe relación entre la dimensión perfeccionismo y la ansiedad

**Ha:** Existe relación entre la dimensión perfeccionismo y la ansiedad

**Tabla 16**

*Correlación de perfeccionismo y ansiedad.*

|                 |                |      | Perfeccionismo | Ansiedad |
|-----------------|----------------|------|----------------|----------|
| Rho de Spearman | Perfeccionismo | r    | 1,000          | ,435**   |
|                 |                | Sig. | .              | ,000     |
|                 |                | N    | 309            | 309      |
|                 | Ansiedad       | r    | ,435**         | 1,000    |
|                 |                | Sig. | ,000           | .        |
|                 |                | N    | 309            | 309      |

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Los datos de Spearman-r en la tabla 16, muestran evidencias que el perfeccionismo y la ansiedad tienen una  $r=0,435^{**}$ , lo cual indica que ésta es “directa, altamente significativa, media” (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018, p. 346); con  $p < 0,01$  y una significancia de 99%. De ello se asume que  $H_0$  es rechazada y  $H_a$  aceptada.

### Hipótesis específica 4

**Ho:** No existe relación entre la dimensión ansiedad a la evaluación y la ansiedad.

**Ha:** Existe relación entre la dimensión ansiedad a la evaluación y la ansiedad.

**Tabla 17**

*Correlación de ansiedad a la evaluación vs ansiedad.*

|                 |                          |      | Ansiedad a la Evaluación | Ansiedad |
|-----------------|--------------------------|------|--------------------------|----------|
| Rho de Spearman | Ansiedad a la Evaluación | r    | 1,000                    | ,372**   |
|                 |                          | Sig. | .                        | ,000     |
|                 |                          | N    | 309                      | 309      |
|                 | Ansiedad                 | r    | ,372**                   | 1,000    |
|                 |                          | Sig. | ,000                     | .        |
|                 |                          | N    | 309                      | 309      |

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Los datos de Spearman-r de la tabla 17, dan evidencias que la ansiedad a la evaluación y la ansiedad tiene una  $r=0,372^{**}$ , lo que indica que es “directa, altamente significativa, media” (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018, p.346); con una  $p<0,01$  y una significancia de 99%. De ello se concluye que  $H_0$  es rechazada y  $H_a$  aceptada.

### Hipótesis específica 5

**Ho:** No existe relación entre la dimensión asertividad y confianza y la ansiedad

**Ha:** Existe relación entre la dimensión asertividad y confianza y la ansiedad

**Tabla 18**

*Correlación entre poca asertividad y confianza vs ansiedad.*

|                 |                              |      | Poca asertividad y confianza | Ansiedad |
|-----------------|------------------------------|------|------------------------------|----------|
| Rho de Spearman | Poca asertividad y confianza | r    | 1,000                        | ,434**   |
|                 |                              | Sig. | .                            | ,000     |
|                 |                              | N    | 309                          | 309      |
|                 | Ansiedad                     | r    | ,434**                       | 1,000    |
|                 |                              | Sig. | ,000                         | .        |
|                 |                              | N    | 309                          | 309      |

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La información de Spearman-r de la tabla 18, indican que la poca asertividad y confianza de la PA y la ansiedad tienen una  $r=0,434^{**}$ , lo que evidencia que ésta es “directa, altamente significativa, media” (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018, p. 346), con un  $p<0,01$  y una significancia de 99%. Por lo que se asume que  $H_0$  es rechazada y  $H_a$  aceptada.

## V. DISCUSIÓN

La indagación se orientó a hallar evidencias entre la actitud de diferir las actividades académicas para último momento y la asociación con la ansiedad en un contexto de pandemia, que evidentemente constituye un mediador robusto en el incremento de la ansiedad y la actitud procrastinadora de los estudiantes de secundaria; el análisis previo muestra evidencias que aquellas personas que participaron de la investigación que tuvieron familiares con COVID-19; así como aquellas que sufrieron la pérdida de familiares o amigos durante la pandemia mostraron ansiedad alta o ansiedad por sobre el promedio; así mismo, se observó que las mujeres reportaron sentir un nivel de ansiedad más alta y sobre el promedio que los varones; esto es un indicativo que la pandemia melló el estado emocional de los participantes y en especial en las mujeres. Al respecto, los estudios de Yin et al. (2022) que estudiaron el impacto de la pandemia en la ansiedad, los informantes afirmaron que este estado ansioso les dificultaba sus actividades escolares y otras tareas que tenían la necesidad de realizar; siendo las mujeres más afectadas que los varones. En la misma línea, Quiñones-Negrete et al. (2021) encontraron evidencias que el contexto de pandemia incrementó la ansiedad especialmente en las mujeres.

La pandemia, no solo trajo desolación y muerte; sino que además cambió los hábitos comunicativos; en ello tuvo un auge inimaginable en pocas semanas la tecnología de las redes sociales; al respecto, Türel & Dokumaci (2022) al contrastar el uso de la tecnología y la procrastinación encontraron evidencias de una relación inversa entre el incremento de la utilización de medios tecnológicos y la disminución del rendimiento en el aprendizaje; es decir; que la primera inconstante tiene un efecto negativo en el aprendizaje; teniendo como inconstante mediadora a la procrastinación; así mismo, los participantes que reportaron usar la tecnología por debajo de 2 horas tenían en general un mejor rendimiento que aquellos que permanecían por encima de 3 horas veían más afectado su rendimiento.

Estos resultados son explicados por Bulbena et al. (2008); en la medida que la ansiedad es una forma cotidiana de responder a situaciones que generan

malestar y hacen posible la aparición de sintomatologías psicofisiológicas, cognitivas o motoras propias de una ansiedad patológica; que en este caso el contexto que lo provoca está constituido por la pandemia.

El análisis de los resultados de la hipótesis principal buscó responder a la afirmación que la PA y la ansiedad estaban relacionadas; al respecto se halló que existía una correlación directa, media y altamente significativa entre estas inconstantes, con un margen de error de 1% y una significancia de 99%; es decir, si PA se incrementa la ansiedad también se incrementa y a la inversa, si la PA es baja, también la ansiedad tiende a disminuir. En contraste con lo anterior, Querevalú & Echabaudes (2020), hallaron que una correlación baja aunque significativa entre PA y la ansiedad con  $r=0,118$  que indica una correlación débil (Hernández & Mendoza, 2018); muy por debajo a los que se encontró en la investigación que realizamos ( $r=0,467^{**}$ , correlación media); así mismo, encontraron una relación nula entre PA y la dimensión autocontrol frente a situaciones evaluativas de la ansiedad. En la misma línea, la indagación de Mamani & Aguilar (2019) mostraron que había una correlación nula entre PA y la ansiedad/rasgo, esto es explicable en la medida que la ansiedad/rasgo es un estado emocional que las personas lo tienen como permanente y que sirve como incentivo para afrontar situaciones cotidianas y necesaria para realizar las actividades con eficiencia.

Sin embargo, los resultados de nuestra indagación concuerda con los estudios de Altimirano & Rodriguez (2021), quienes encontraron evidencias que al incrementarse la PA también aumentaba la ansiedad; pero además, eran las mujeres que tendían a la PA y a la ansiedad más que los varones.

Abundando en el comportamiento de la ansiedad, Contreras-Mendoza et al. (2021) encontraron que la ansiedad estaba afectada por otras inconstantes como el estrés; en la que igualmente había una relación directa y muy potente (76%); además, se encontraron evidencias que el estrés es un estado psicológico previo y permanente en las personas ansiosas y deprimidas; de ello, se deduce que probablemente, los colaboradores no solo estaban ansiosos sino también estresados; lo que lleva a plantear que siguientes investigaciones incluyan el estrés



como una variable adicional que permita tener una mejor visión de lo que sucede cuando alguien tiende a procrastinar.

La hipótesis específica 1, estuvo orientada a probar que la dimensión búsqueda de la excitación de la PA y la ansiedad estaban relacionadas; los resultados evidenciaron  $r=0.512^{**}$ ; “directa, altamente significativa, media” (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018, p. 346); esto indicaría que a mayor búsqueda de excitación mayor sería el nivel de ansiedad y a la inversa; si tenemos en cuenta que esta situación se da en un contexto de pandemia; entonces es previsible que el estado emocional del colectivo de estudio estaba afectado por una situación sui géneris, no prevista y abrupta. Esta postura es avalada por Valdez et al. (2019) quienes encontraron evidencias que el estado de ansiedad del momento evidenció que estaba pautada por las circunstancias adversas que suele ser más alta que el estado de ánimo ansioso que nos acompaña en la vida cotidiana.

En concordancia con lo anterior, la indagación de Saltürk (2022), cuyo fin era desvelar las motivaciones para asumir una actitud perfeccionista y su asociación con la procrastinación; halló que las expectativas de los otros eran un incentivo motivacional para el perfeccionamiento en las tareas; además, para evitar procrastinar necesitaban soporte social y vencer sus temores a fracasar; asimismo, halló evidencias que la naturaleza de la tarea, la desmotivación, inhabilidades autorregulatorias y el temor a no ser perfectos tenía efectos en la acción procrastinadora.

La hipótesis específica 2, pretendió conocer cómo estaban correlacionadas la falta de energía y el autocontrol con la ansiedad; las evidencias estadísticas mostraron que éstas tenían una  $r=0,308^{**}$ , “directa, altamente significativa, media” (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018, p. 346); eso indica, que si la falta de energía y autocontrol eran altas, la ansiedad también sería alta y viceversa. En relación a estos resultados, la investigación de Gonda et al. (2021), cuya propuesta fue que el apoyo permanente individualizado acompañado de una motivación constante podía desincentivar la actitud procrastinadora; los resultados le dieron la razón; ya que, los círculos de estudio centradas en la tarea, a la autoevaluación

constante y por otra parte a los puntajes que obtenían en las evaluaciones totales hicieron que disminuyera la PA.

La hipótesis específica 3 tuvo como fin probar que el perfeccionismo de la PA estaba relacionado con la ansiedad; el análisis estadístico evidenció que estas dos inconstantes están relacionadas directa y significativamente con  $r=0,435^{**}$ ; eso indicó que, a la mayor tendencia al perfeccionismo de la PA, la ansiedad también se incrementaría; de igual manera a menor proclividad al perfeccionismo académico menor ansiedad. Marković et al. (2021), al relacionar la predisposición a diferir determinadas actividades importantes y la forma de trabajar al tomar la inconstante sexo como moderador de la conducta, encontraron que la procrastinación correlacionaba significativamente con las dimensiones de trabajo duro, de prisa, fuerte, correcto y satisfacer a los otros; además, se observó que los varones con tendencia alta a diferir el trabajo solían trabajar al final presionados por el tiempo y a la urgencia; en contraste con aquellos procrastinaban menos.

Hay que recordar que esta investigación se ejecuta en un contexto de Sarcov-2, lo cual le da un cariz especial al comportamiento que asumen las personas y en especial el colectivo investigado; en esta medida, la tendencia al perfeccionismo como una forma de diferir el trabajo asignado, en ocasiones lleva al fracaso y a la desmotivación y como consecuencia a la ansiedad frente a la indefensión (Alemany-Arrebola et al., 2020), que lo presenta como vulnerable ante una situación real o ficticia (Orsini et al., 2021).

La hipótesis específica 4, estaba destinada a la verificación cómo se relacionaban la dimensión ansiedad a la evaluación de PA y la ansiedad; los resultados proporcionaron información que ambas variables estaban relacionadas directa y significativamente con una  $r=0,372^{**}$ , considerada media, con un margen de error de 1% y una significancia de 99% (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018); esta información muestra evidencias que si la ansiedad a la evaluación de la PA se eleva, también la ansiedad se incrementará; por el contrario, si la ansiedad ante la evaluación es baja, entonces la ansiedad del participante igualmente disminuirá. En concordancia con estos resultados, Marković et al. (2021), mostró evidencias

que la procrastinación correlacionaba significativamente con las dimensiones de trabajo duro, de prisa, fuerte, correcto y satisfacer a los otros. Los trabajos de Ramos-Leiva et al. (2022), mostraron que había diferencias significativas entre varones y mujeres, donde la media obtenida por las mujeres era mayor (3,08) que el de los varones (2,73) por la preocupación ante la evaluación y sentían más afectadas por las emociones. En la misma línea, Rojas-Kremer et al. (2020) hallaron que al ser sometidos los estudiantes a eventos evaluativos matemáticos habían diferencias importantes intersexo, con prevalencia de altos niveles de ansiedad de las mujeres sobre los varones, en especial en la resolución de problemas y la solución de operaciones matemáticas independientemente en la institución educativa en la estuvieran estudiando.

La hipótesis específica 5, tenía como finalidad establecer cómo estaban relacionadas la asertividad y confianza de la PA con la ansiedad; la información estadística reveló que había una relación directa, media y altamente significativa con una  $r=0,434^{**}$ , con un margen de error de 1% y una significancia del 99%. En consecuencia, se asume que, al incrementarse la asertividad y confianza de la PA, igualmente la ansiedad se vería aumentada o viceversa. Al respecto, esto es explicado en la medida que implica que aquellas personas que tienen dificultades para enfrentar a la toma de decisiones, es debido a su falta de asertividad en sus relaciones sociales y baja autoconfianza (Garzón & Gil, 2017). Además, los estudios de Ahmadi et al. (2017) estuvieron destinados a contrarrestar los trastornos de ansiedad a través de un programa para incrementar las conductas asertivas y cómo estas pueden tener efecto en la disminución de la ansiedad; los hallazgos al contrastar al colectivo de intervención y el testigo mostraron que diferencias importantes entre ambos grupos ( $p=0.000<0,01$ ), observándose una disminución en los desórdenes de ansiedad social, miedo, conductas de evitación y problemas fisiológicos; al mismo tiempo que se observó un incremento en las habilidades asertivas en el contacto social.

En la misma línea, Mio & Matsumoto (2018), al ejecutar el programa OKS con la finalidad de disminuir la ansiedad y el estrés, halló evidencias que las

consecuencias del programa demostraban que, al disminuir las conductas irracionales, las habilidades asertivas en el contacto social y la autoestima se veían incrementados con un  $p=0,000<0,01$ . Por ello, resulta importante que se implementen programas que ayuden a tener las herramientas para enfrentar con eficiencia los estragos que genera la ansiedad, especialmente en este contexto de pandemia y post pandemia.

En general, el análisis de los resultados brinda un panorama en la que la actitud de procrastinar académicamente lleva a los adolescentes que suelen tener este problema a experimentar estados de ansiedad de nivel medio; además, esta relación permite asumir que al incrementarse la PA va a generar que la ansiedad igualmente se incremente. Esta situación, también se observa al correlacionar cada una de las dimensiones de la PA (búsqueda de la excitación, falta de energía y el autocontrol, el perfeccionismo, ansiedad a la evaluación, asertividad y confianza) con la ansiedad. Es decir, al incrementarse cada una de las dimensiones de la PA, también aumenta el nivel de ansiedad.

## V. CONCLUSIONES

Al analizar los resultados estadísticos de las correlaciones de la procrastinación académico y sus dimensiones con la ansiedad se concluye:

Primera:

La información del objetivo general demostró que existía relación entre la actitud de procrastinar en eventos académicos y la ansiedad ( $r=,467^{**}$ ), con un nivel de confianza del 99% y un margen de error del 1%.

Segunda:

El primer objetivo específico se centró en determinar si existía relación entre la búsqueda de la excitación y la ansiedad en los estudiantes de 3ro de secundaria; los resultados mostraron evidencias que estas dos variables tenían una correlación media, directa y significativa ( $r=,512^{**}$ ), con un margen de error de 1% y una confianza de 99%.

Tercera:

El segundo objetivo específico estuvo orientado a la verificación de la relación entre la falta de energía y autocontrol y la ansiedad en los estudiantes de 3ro de secundaria, los resultados evidenciaron a que estas dos inconstantes tenían una correlación media, directa y significativa ( $r=,308^{**}$ ), con una significancia de 99% y un margen de error del 1%.

Cuarta:

El tercer objetivo específico, buscó de determinar la relación entre perfeccionismo de PA y la ansiedad. La información inferencial mostró que existía  $r=,435^{**}$ . Lo cual indicó que la relación entre las variables era directa, media y altamente significativa. Con un margen de error de 1% y una significancia de 99%.

Quinta:

El objetivo específico cuarto, estuvo orientado a determinar la relación entre la ansiedad a la evaluación y la ansiedad en estudiantes de 3ro de secundaria. Los resultados demostraron que existía  $r=,372^{**}$ . Esto evidenció que existía una relación altamente significativa, media y directa entre las variables contrastadas, con un margen de error del 1% y 99% de significancia.

Sexta:

El objetivo específico 5, pretendió determinar la relación entre asertividad y confianza y la ansiedad. Los resultados mostraron una  $r=,434^{**}$ , altamente significativa, media y directa, con 1% de error y 99% de significancia.

## **VI. RECOMENDACIONES**

Primera:

Las instituciones deben implementar programas para hacer frente a la ansiedad y la tendencia cada vez frecuente a la PA, lo que ayudaría a mejorar la calidad de vida de los estudiantes y de la comunidad educativa en general.

Segunda:

Se hace imprescindible que las autoridades de las instituciones educativas establezcas convenios con las de salud, para hacer un diagnóstico que permite una intervención multidisciplinar en la comunidad educativa que involucre a profesores, niños y adolescentes, autoridades y padres de familia.

Tercera:

Se deben realizar talleres y programas de sensibilización para los padres, de “cómo realizar el afrontamiento de la ansiedad y la tendencia a la PA” que afectan no solo la salud mental, sino también el rendimiento académico y las relaciones sociales.

Cuarta:

Se debe capacitar a los docentes en el uso de técnicas y estrategias cognitivo-conductuales para que sean capaces de realizar el afrontamiento adecuado y oportuno de la ansiedad y la PA, con la participación permanente y comprometida de los familiares.

## REFERENCIAS

- Ahmadi, H., Daramadi, P. S., Asadi-Samani, M., Givtaj, H., & Sani, M. R. M. (2017). Effectiveness of group training of assertiveness on social anxiety among deaf and hard of hearing adolescents. *International Tinnitus Journal*, 21(1), 14–20. <https://doi.org/10.5935/0946-5448.20170004>
- Alemaný-Arrebola, I., Rojas-Ruiz, G., Granda-Vera, J., & Mingorance-Estrada, Á. C. (2020). Influence of COVID-19 on the Perception of Academic Self-Efficacy, State Anxiety, and Trait Anxiety in College Students. *Frontiers in Psychology*, 11, 1–7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.570017>
- Ali, B. T. A., Saleh, N. O., Mreydem, H. W., Hammoudi, S. F., Lee, T., Chung, S., Hallit, S., & Salameh, P. (2021). Screen Time Effect on Insomnia, Depression, or Anxiety Symptoms and Physical Activity of School Students During COVID-19 Lockdown in Lebanon: A Cross Sectional Study. *Sleep Medicine Research*, 12(2), 101–109. <https://doi.org/10.17241/SMR.2021.01109>
- Altimirano, C. E., & Rodríguez, M. L. (2021). Procrastinación académica y su relación con la ansiedad. *Rvista Eugenio Espejo*, 15(3), 596–614. <https://doi.org/10.37135/ee.04.12.03>
- Arias, F. G. (2016). *El Proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Editorial Episteme.
- Atalaya, C., & García, L. (2020). Procrastinación: Revisión Teórica. *Revista de Investigación En Psicología*, 22(2), 363–378. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v22i2.17435>
- Ayadi, N., Pireinaladin, S., Shokri, M., Dargahi, S., & Zarein, F. (2021). Investigating the mediating role of procrastination in the relationship between positive and negative perfectionism and mobile phone addiction in gifted students. *Iranian Journal of Psychiatry*, 16(1), 30–35. <https://doi.org/10.18502/ijps.v16i1.5375>
- Ayala, A. S., Rodríguez, R. Y., Villanueva, W., Hernández, M., & Campos, M. (2020). La procrastinación académica: teorías, elementos y modelos. *Revista Muro de La Investigación*, 5(2), 40–52. <https://doi.org/10.17162/rmi.v5i2.1324>
- Bahrami-Samani, S., Firouzbakht, M., Azizi, A., & Omidvar, S. (2022). Anxiety, Depression, and Predictors amongst Iranian Students Aged 8 to 18 Years during the COVID-19 Outbreak First Peak. *Iranian Journal of Psychiatry*, 17(2), 187–195. <https://doi.org/10.18502/ijps.v17i2.8909>
- Bandura, A., & Walters, R. R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza Universidad.



- Bee, Y., & Mohd, N. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1), 21–33. [https://www.nbi.dk/~petersen/Teaching/Stat2017/Power\\_Comparisons\\_of\\_Shapiro-Wilk\\_Kolmogorov-Smirn.pdf](https://www.nbi.dk/~petersen/Teaching/Stat2017/Power_Comparisons_of_Shapiro-Wilk_Kolmogorov-Smirn.pdf)
- Belloch, A., Sandín, B., & Ramos, F. (2009). *Manual de psicopatología*. McGraw Hill.
- Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Pearson.
- Bolotova, A. K., & Chevrenidi, A. A. (2017). Time Modus of Procrastination in Retrospect: Types, Predictors and Consequences. *Cultural-Historical Psychology*, 13(4), 101–108. <https://doi.org/10.17759/chp.2017130411>
- Bulbena, A., Rafael, C., de Santiago, M. L., del Cura, M. I., Petra, D., García, A., García, J., Pereira, M., Pozo, M. C., Suarez, V., Tello, M. E., & Torralba, V. (2008). *Guía de practica clínica para el manejo de pacientes con trastornos de ansiedad en atención primaria*. Unidad de Evaluación de Tecnologías Sanitarias.
- Caballo, V. E., Salazar, I. C., & Antonio, C. J. (2014). *Manual de psicopatología y trastornos psicológicos*. Pirámide.
- Caber, J., Martínez, S., Valenvia, R., Leiva, J. P., Orellana, M. L., & Harvey, I. (2020). Students addiction to online social networks: A study in the latin american context. *Revista Complutense de Educacion*, 31(1), 1–12. <https://doi.org/10.5209/rced.61722>
- Carbonell, X., Calvo, F., Panova, T., & Beranuy, M. (2021). Consideración crítica de las adicciones digitales. *Digital Education Review*, 39, 4–22. <https://doi.org/10.1344/DER.2021.39.4-22>
- Código de ética profesional del psicólogo del Perú, 1 (2017).
- Contreras-Mendoza, I., Olivás-Ugarte, L. O., & De La Cruz-Valdiviano, C. (2021). Escalas abreviadas de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21): validez, fiabilidad y equidad en adolescentes peruanos. *Revista de Psicología Clínica Con Niños y Adolescentes*, 8(1), 24–30. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2021.08.1.3>
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw Hill.
- Coutinho, M. V. C., Menon, A., Ahmed, R. H., & Fredricks-Lowman, I. (2022). The association of perfectionism and active procrastination in college students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 50(3), 82–89. <https://doi.org/10.2224/sbp.10611>

- De la Fuente, S. (2011). *Regresión Logística* (pp. 1–29). <http://www.estadistica.net/ECONOMETRIA/CUALITATIVAS/LOGISTICA/regresion-logistica.pdf>
- Echeburúa, E., & de Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Revista Adicciones*, 22(2), 91–96. [https://www.eoepmolina.es/wp-content/gallery/MasPadres/Adiccion\\_redes\\_sociales-echeburúa.pdf](https://www.eoepmolina.es/wp-content/gallery/MasPadres/Adiccion_redes_sociales-echeburúa.pdf)
- Elbay, R. Y., Kurtulmuş, A., Arpacioğlu, S., & Karadere, E. (2020). Depression, anxiety, stress levels of physicians and associated factors in Covid-19 pandemics. *Psychiatry Research*, 290, 113130. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113130>
- Fernández-Sogorb, A., Sanmartín, R., Vicent, M., González, C., Ruiz-Esteban, C., & García-Fernández, J. M. (2022). School anxiety profiles in Spanish adolescents and their differences in psychopathological symptoms. *PLoS ONE*, 17(1 January), 1–13. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0262280>
- Garzón, A., & Gil, J. (2017). Propiedades psicométricas de la versión en español de la prueba Procrastination Assessment Scale-Students (PASS). *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(43), 149–163. [https://doi.org/10.21865/RIDEP43\\_149](https://doi.org/10.21865/RIDEP43_149)
- Gonda, D., Pavlovičová, G., Tirpáková, A., & Ďuriš, V. (2021). Setting up a flipped classroom design to reduce student academic procrastination. *Sustainability (Switzerland)*, 13(15). <https://doi.org/10.3390/su13158668>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.
- Hernández, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Ledesma, M., Reynosa, E., Méndez, J., Rivera, E., Torres, F., & Sánchez, S. (2021). Estrés y ansiedad en cuatro docentes peruanas después de haber padecido COVID-19. *Educación Médica Superior*, 35(0), e2984. <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/2984>
- Mamani, S. E., & Aguilar, A. (2019). 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 Psicológica Herediana*, 11(2), 1–9. <https://doi.org/10.20453/rph.v11i2.3627>
- Marković, Z., Stoilkovska, B. B., & Nedeljković, J. (2021). Procrastination and working styles in high school students: Does gender moderate this relationship?

- Mio, M. G., & Matsumoto, Y. (2018). A single-session universal mental health promotion program in Japanese schools: A pilot study. *Social Behavior and Personality*, 46(10), 1727–1743. <https://doi.org/10.2224/sbp.7157>
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E., & Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de tesis*. Ediciones de la U.
- Ñaupas, H., Valdivia, M. R., Palacios, J. J., & Romero, H. E. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de tesis*. Ediciones de la U.
- Organización Mundial de Salud. (2017). Depresión y otros trastornos mentales comunes. In *Organización Panamericana de la Salud*. <http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/34006/PAHONMH17005-spa.pdf>
- Orsini, A., Corsi, M., Pedrinelli, V., Santangelo, A., Bertelloni, C., Dell'Oste, V., Cordelli, D., Perrone, A., Parini, L., Lanari, M., Massimetti, G., Bonuccelli, A., Foiadelli, T., Trabatti, C., Savasta, S., Marseglia, G., Striano, P., Peroni, D. G., Dell'Osso, L., & Carmassi, C. (2021). Post-traumatic stress, anxiety, and depressive symptoms in caregivers of children tested for COVID-19 in the acute phase of the Italian outbreak. *Journal of Psychiatric Research*, 135, 256–263. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2021.01.024>
- Porras, M. M., Ortega, F. H., Porras, M. M., & Ortega, F. H. (2021). Procrastinación, ansiedad ante los exámenes y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 38(2), 243–258. <https://doi.org/10.16888/637>
- Quant, D. M., & Sánchez, A. (2012). Procrastinación , Procrastinación Académica : Concepto e Implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica*, 3(1), 45–59. [http://www.academia.edu/10370305/PROCRASTINACIÓN\\_PROCRASTINACIÓN\\_ACADÉMICA\\_CONCEPTO\\_E\\_IMPLICACIONES](http://www.academia.edu/10370305/PROCRASTINACIÓN_PROCRASTINACIÓN_ACADÉMICA_CONCEPTO_E_IMPLICACIONES)
- Querevalú, F., & Echabaudes, R. (2020). Procrastinación académica y ansiedad frente a los exámenes en estudiantes de 3° a 5° del nivel secundario en colegios de Lima. *Revista Científica de Ciencias de La Salud*, 13(1), 79–87. <https://doi.org/10.17162/rccs.v13i1.1350>
- Quiñones-Negrete, M., Arhuis-Inca, W., Pérez-Moran, G., Coronado-Fernandez, J., & Cjuno, J. (2021). Síntomas de ansiedad, conductas agresivas y trastornos alimentarios en adolescentes del norte de Perú. *Apuntes Universitarios*, 12(1), 92–107. <https://doi.org/10.17162/au.v11i5.917>

- Ramos-Leiva, L., Quintana-Lara, M., Díaz-Irenas, C., Tagle-Ochoa, T., Riquelme-Sanderson, M., & Alarcón-Hernández, P. (2022). La ansiedad hacia la evaluación en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes de enseñanza media. *Leguas Modernas*, 29, 9–29. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=158687064&lang=es&site=ehost-live>
- Rivera, E., Méndez, J., Huayta, Y., Garro, L., Vela, L., & Reynosa, E. (2022). Inclusive Education and COVID-19: a phenomenological study Educación inclusiva y COVID-19: un estudio fenomenológico. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 41(1), 2442. <http://www.revibiomedica.sld.cu/index.php/ibi/article/view/2442/1089>
- Rodríguez, P. (2008). *Ansiedad y sobreactividad*. Declée de Brouwer.
- Rogier, G., Zobel, S. B., & Velotti, P. (2021). COVID-19, Loneliness and Technological Addiction: Longitudinal Data. *Journal of Gambling Issues*, 47(47), 108–120. <https://doi.org/10.4309/JGI.2021.47.4>
- Rojas-Kremer, C. A., Moreno-garcía, E., & Venegas-Martínez, F. (2020). Anxiety Determinants Towards Mathematics in Mexican High School Students. *European Journal of Contemporary Education*, 9(4), 866–877. <https://doi.org/10.13187/EJCED.2020.4.866>
- Saltürk, A. (2022). A Qualitative Study among Self-Identified Perfectionists and Procrastinators in Academic Tasks. *Participatory Educational Research*, 9(2), 1–24. <https://doi.org/10.17275/PER.22.26.9.2>
- Santayasa, I. W., Agustini, K., & Pratiwi, N. W. E. (2021). Project based e-learning and academic procrastination of students in learning chemistry. *International Journal of Instruction*, 14(3), 909–928. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14353a>
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (2015). *Manual del Cuestionario de ansiedad Estado-Rasgo - STAI*. TEA Ediciones.
- Steel, P., & König, C. J. (2006). Integrating theories of motivation. *Academy of Management Review*, 31(4), 889–913. <https://doi.org/10.5465/AMR.2006.22527462>
- Steel, P., Svartdal, F., Thundiyil, T., & Brothen, T. (2018). Examining procrastination across multiple goal stages: A longitudinal study of temporal motivation theory. *Frontiers in Psychology*, 9, 1–16. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2018.00327/BIBTEX>
- Thomson, K., Hunter, S. C., Butler, S. H., & Robertson, D. J. (2021). Social media 'addiction': The absence of an attentional bias to social media stimuli. *Journal*

of *Behavioral Addictions*, 10(2), 302–313.  
<https://doi.org/10.1556/2006.2021.00011>

Toker, B., & Avci, R. (2015). Effect of cognitive-behavioral-theory-based skill training on academic procrastination behaviors of university students. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 15(5), 1157–1168.  
<https://doi.org/10.12738/estp.2015.5.0077>

Türel, Y. K., & Dokumaci, Ö. (2022). Use of media and technology, academic procrastination, and academic achievement in adolescence. *Participatory Educational Research*, 9(2), 481–497. <https://doi.org/10.17275/PER.22.50.9.2>

UNESCO. (2020). Educación y Pandemia. Una visión desde la universidad. *Cátedra Unesco*, 6(3), 25–34.

United Nations. (2020). Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond. [Resumen de políticas: Educación durante COVID-19 y más allá]. *Policy Bried: Education during COVID-19 And*, 26, e12.

Resolución De Consejo Universitario N° 0340-2021/Ucv, 1 (2021). [https://uvcv.edu.pe/pluginfile.php/1142623/mod\\_resource/content/0/RCUN°0340-2021-UCV-Aprueba-Modificacion-Codigo-Etica-en-Investigacion.pdf](https://uvcv.edu.pe/pluginfile.php/1142623/mod_resource/content/0/RCUN°0340-2021-UCV-Aprueba-Modificacion-Codigo-Etica-en-Investigacion.pdf)

Useche, M. C., Artigas, W., Queipo, B., & Perozo, É. (2019). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos*. Editorial Gente Nueva.

Valdez, A., Becerra-Ureta, N. M., Melgarejo-Solano, B. G., & Huarancca-Mallqui, J. C. (2019). Anxiety level among adolescents at a pre-university institution of Lima Norte. *Health Care & Global Health*, 3(1), 12–18.  
<https://doi.org/10.22258/hgh.2019.31.49>

World Medical Association. (2013). World Medical Association declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA*, 310(20), 2191–2194. <https://doi.org/10.1001/JAMA.2013.281053>

Yin, O., Parikka, N., Ma, A., Kreniske, P., & Mellins, C. A. (2022). Persistent anxiety among high school students: Survey results from the second year of the COVID pandemic. *PLOS ONE*, 17(9), e0275292.  
<https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0275292>

## Anexos

### Anexo: A Operacionalización de las variables

| Variable                  | Definición conceptual  | Definición operacional  | Dimensiones   | Indicadores   | Ítems                                     | Escala de medición   | Nivel/rango  |  |
|---------------------------|--|---|---|---|---|--|--|--|
| Procrastinación académica | La procrastinación académica implica diferir actividades que puede ser voluntaria o no, pero que finalmente va a generar consecuencias adversas a largo plazo; esta actitud, en general se inicia en la etapa adolescente y se consolida en la adultez afectando su desempeño en el trabajo y en lo académico. Asimismo, implica búsqueda de la excitación revelándose contra el control, asumiendo riesgos que en fondo están relacionados con el temor al éxito; por otra parte, Falta de energía y autocontrol, está relacionado por la falta de organización del tiempo influenciado por | la PA se operacionaliza con la sumatoria de cada uno de puntajes obtenidos en cada reactivo del cuestionario que permiten tener un puntaje total para su procesamiento estadístico por niveles y el análisis inferencial; asimismo, permite obtener las puntuaciones parciales de cada una de sus dimensiones: (a) búsqueda de excitación, (b) falta de energía y autocontrol, (c) perfeccionismo, (d) ansiedad a la evaluación y (e) poca asertividad y confianza. | <b>Búsqueda de la excitación</b> , son las explicaciones que arguyen para diferir y revelarse ante la tarea; para al final realizarla sintiendo la presión de la ejecución de la actividad que debe ser resuelta o entregada.   | Rebelión contra el control                                | <b>1; 2; 3; 4;5</b>                       | <b>Ordinal</b><br>Nunca=0<br>Pocas veces= 1<br>Algunas veces=2<br>Habitualmente=3<br>Siempre=4 | General:<br>Baja= 0-30<br>Media= 31-60<br>Alta= 61-89<br><b>Dimensiones:</b><br><b>-Búsqueda de la excitación</b><br>Baja =0-6<br>Media=7-12<br>Alta:13-17<br><br><b>-Falta de energía y autocontrol</b><br>Baja=0-11<br>Media=12-22<br>Alta=23-34<br><b>-Perfeccionismo</b><br>Baja=0-4<br>Media=5-8<br>Alta=9-12<br><b>-Ansiedad a la Evaluación</b><br>Baja=0-4<br>Media=5-8<br>Alta=9-12<br><b>-Poca asertividad y confianza</b><br>Baja=0-7<br>Media=8-14<br>Alta=15-20 |  |
|                           |  |   |   | Toma de riesgos   |   |  |  |  |
|                           |  |   |   | Miedo al éxito  |   |  |  |  |
|                           |  |   | <b>Falta de energía y autocontrol</b> , implica los argumentos que se generan para justificar su accionar, en este caso son la energía menoscabada; además, la proclividad a no poder ser capaz de controlarse debido a su alta incapacidad de enfrentar las frustraciones y su recurrente aversión a las tareas impuestas. | Tendencia a sentirse desbordado y pobre manejo del tiempo | <b>6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15</b> |  |  |  |
|                           |  |   | Influencia de pares   |   |   |  |  |  |
|                           |  |   | Aversión a la tarea y baja tolerancia a la frustración  |   |   |  |  |  |
|                           |  |   | <b>Perfeccionismo</b> , busca de alcanzar altos índices de desempeño que tienen como finalidad de deslumbrar a los que están en su entorno; sin embargo, la persona se  | Pereza  | <b>16; 17; 18</b>                         |  |  |  |
|                           |  |   |   | Dependencia y búsqueda de ayuda                           |   |  |  |  |
|                           |  |   |   | Perfeccionismo  |   |  |  |  |
|                           |  |   |   | Miedo al éxito  |   |  |  |  |

|          |  |  |  |   |                           |                                    |                                  |
|----------|--|--|--|---|---------------------------|------------------------------------|----------------------------------|
|          | <p>sus pares, la aversión a las tareas escolares y su dependencia a los demás. El Perfeccionismo, es la idea que se tiene que las actividades deben realizarse perfectamente bien y sin errores; pero, esto lo lleva al temor al éxito. Otro rasgo es la ansiedad a la evaluación, es el temor que le invade al procrastinador por el hecho de que dejó para último momento para prepararse para este evento. Finalmente, la poca asertividad y confianza, implica las dificultades que enfrentar para tomar decisiones debido a su falta de asertividad en sus relaciones sociales y baja autoconfianza (Garzón &amp; Gil, 2017).</p> |  | <p>siente incapaz de alcanzar esos patrones; constituyéndose en una forma de actuar relacionada con dificultades para controlar la autorregulación para hacer frente a las tareas y que llevan a una dilación pasiva que conducen a un bajo aprovechamiento en los estudios y afección de la salud psicológica (Coutinho et al., 2022)</p> |   |                           |                                    |                                  |
|          |  |  | <p><b>Ansiedad a la evaluación,</b> la persona se siente abrumada por las tareas lo que le genera temor a fracasar en las actividades encomendadas, esta situación le genera ansiedad que acrecienta sus dificultades en el momento de la evaluación a pesar que cognitivamente pueda ser capaz de realizar las tareas.</p>                | Ansiedad a la evaluación  | <b>19; 20; 21</b>         |                                    |                                  |
|          |  |  | <p><b>Poca asertividad y confianza,</b> la persona se considera con pocas habilidades para decidir y relacionarse con los otros; asimismo, entiende que es incapaz de buscar información de manera acertada para poder ejecutar sus tareas de forma eficaz.</p>  | <p>Dificultad para tomar decisiones</p> <p>Baja asertividad</p> <p>Poca autoconfianza</p> | <b>22; 23; 24; 25; 26</b> |                                    |                                  |
| Ansiedad | La ansiedad es concebida como el miedo por la creencia a   | Implica la sumatoria de cada uno de los 20 reactivos de la | <b>Ansiedad,</b> es una situación mediata por la que atraviesa la persona; en la cual  | - Nerviosismo, tensión, preocupación  | <b>1-20</b>               | <b>Ordinal</b><br>Nada=0<br>Algo=1 | <b>Alto:</b> V=29-60;<br>M=32-60 |

|  |  |  |   |  |  |                               |  |
|--|--|--|---|--|--|-------------------------------|--|
|  | <p>tener síntomas que lleven a consecuencias somáticas, psicológicas o sociales dañinas. Cuyas manifestaciones pueden ser como ansiedad rasgo que implica diferencias entre los sujetos en su disposición para responder a situaciones tensas con diferentes cantidades de ansiedad estado o como ansiedad estado considerada como un estado momentáneo producido por un acontecimiento estresante que la persona no es capaz de manejar (Spielberger et al., 2015).</p> | <p>ansiedad y de sus dimensiones ansiedad estado (AE) y ansiedad rasgo (AR).</p> | <p>experimenta emociones subjetivas que son percibidas de manera consciente, con sensación aprensiva y tensional, afectando y acelerando el sistema nervioso relacionado con las emociones. (Spielberger et al., 2015).</p> | <p>e intranquilidad.<br/>-Activación positiva, animación, bienestar, satisfacción y confianza en sí mismo.</p> |  | <p>Bastante=2<br/>Mucho=3</p> | <p><b>Sobre promedio:</b><br/>V=20-28; M=23-31<br/><b>Promedio:</b><br/>V=19; M=20-22<br/><b>Tendencia al Promedio:</b><br/>V=14-18; M=15-19<br/><b>Bajo:</b> V=0-13; M=0-14</p> |
|--|--|--|---|--|--|-------------------------------|--|



## Anexo B: Matriz de consistencia

**Título:** Procrastinación Académica y Ansiedad en Época de COVID-19 en Educandos de Secundaria en Instituciones Educativas Públicas y Privadas, Lima 2022.

**Autor:** Carlos Enrique Mendez Levano

| Problema general  | Objetivo general   | Hipótesis general  | Variables /Dimensiones  | Metodología  |
|---|--|--|---|--|
| ¿Qué relación existe entre la procrastinación académica y la ansiedad en época de COVID-19 en Educandos de Secundaria en Instituciones Educativas Públicas y Privadas, Lima 2022?                       | Determinar la relación entre la procrastinación académica y la ansiedad en época de COVID-19 en Educandos de Secundaria en Instituciones Educativas Públicas y Privadas, Lima 2022                     | Existe relación entre la procrastinación académica y la ansiedad en época de COVID-19 en Educandos de Secundaria en Instituciones Educativas Públicas y Privadas, Lima 2022.                       | <b>Variable X1:</b><br><b>Procrastinación académica PA</b><br><br><b>Dimensiones:</b><br>-Búsqueda de la excitación<br><br>-Falta de energía y autocontrol<br><br>-Perfeccionismo<br><br>-Ansiedad a la evaluación<br>-Poca asertividad y confianza | <b>Tipo de investigación:</b><br>-Básica<br><b>Enfoque:</b><br>-Cuantitativo<br><b>Nivel:</b><br>-Correlacional<br><b>Diseño:</b><br>-No experimental<br>-Transversal<br>-Correlacional simple<br><br><b>Población:</b><br>N=544<br><b>Muestra:</b><br>n= 309<br><br><b>Técnica:</b><br>-Encuesta<br><b>Instrumentos:</b><br>-Escala de evaluación de la procrastinación- Estudiantes (PASS) |
| <b>Problemas específicos</b>  | <b>Objetivos específicos</b>   | <b>Hipótesis específicas</b>   |   |  |
| ¿Qué relación existe entre la dimensión excitación y la ansiedad en época de COVID-19 en educandos de 3ro de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas, Lima 2022?                     | Determinar la relación entre la dimensión la excitación y la ansiedad en época de COVID-19 en educandos de 3ro de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas, Lima 2022                | Existe relación entre la dimensión búsqueda de la excitación y la ansiedad en época de COVID-19 en educandos de 3ro de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas, Lima 2022.      |   |  |
| ¿Qué relación existe entre la dimensión falta de energía y autocontrol y la ansiedad en época de COVID-19 en educandos de 3ro de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas, Lima 2022? | Determinar la relación entre la dimensión falta de energía y autocontrol y la ansiedad en época de covid-19 en educandos 3ro de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas, Lima 2022. | Existe relación entre la dimensión falta de energía y autocontrol y la ansiedad en época de COVID-19 en educandos de 3ro de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas, Lima 2022. |   |  |

|   |   |  |  |   |
|---|---|--|--|---|
| ¿Qué relación existe entre la dimensión perfeccionismo y la ansiedad en época de COVID-19 en educandos de 3ro de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas, Lima 2022?               | Determinar la relación entre la dimensión perfeccionismo y la ansiedad en época de COVID-19 en educandos 3ro de Secundaria en instituciones educativas públicas y privadas, Lima 2022.                  | Existe relación entre la dimensión perfeccionismo y la ansiedad en época de COVID-19 en educandos de 3ro de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas, Lima 2022.           |  | - Cuestionario de autoevaluación STAI<br><br><b>Análisis descriptivo:</b><br>Porcentajes<br>Tabla de contingencia |
| ¿Qué relación existe entre la dimensión ansiedad a la evaluación y la ansiedad en época de COVID-19 en educandos de 3ro de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas, Lima 2022?     | Determinar la relación entre la dimensión ansiedad a la evaluación y la ansiedad en época de COVID-19 en educandos de 3ro de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas, Lima 2022.     | Existe relación entre la dimensión ansiedad a la evaluación y la ansiedad en época de COVID-19 en educandos de 3ro de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas, Lima 2022. | <b>Variable X2:</b><br><b>Ansiedad</b><br><br>Unidimensional | <b>Análisis Inferencial:</b><br>-Rho de Spearman  |
| ¿Qué relación existe entre la dimensión poca asertividad y confianza y la ansiedad en época de COVID-19 en educandos de 3ro de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas, Lima 2022? | Determinar la relación entre la dimensión poca asertividad y confianza y la ansiedad en época de COVID-19 en educandos de 3ro de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas, Lima 2022. | Existe relación entre la dimensión asertividad y confianza y la ansiedad en época de COVID-19 en educandos de 3ro de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas, Lima 2022.  |  |   |
|   |   |  |  |   |

## Anexo C: instrumentos de evaluación.

### Escala de evaluación de la procrastinación-Estudiantes (PASS)

#### Instrucción:

Esta es una encuesta en la que Ud. participa voluntariamente, por lo que le agradecemos que sea absolutamente sincero(a) en sus respuestas.

A continuación, se presentan 26 ítems referidos a cómo dejamos para otra ocasión la realización de algunas actividades, por favor conteste a todos ellos con sinceridad, no existe respuestas adecuadas, buenas, inadecuadas o malas.

Marque (x) en el espacio que corresponda a lo que Ud. siente, piensa o hace:

| Nunca | Pocas veces | Algunas veces | habitualmente | Siempre |
|-------|-------------|---------------|---------------|---------|
| N     | PV          | AV            | HA            | S       |

| N° | Ítem/subescala  | Respuesta |    |    |    |   |
|----|---|-----------|----|----|----|---|
|    |   | N         | PV | AV | HA | S |
|    | <b>"Búsqueda de excitación"</b>   | 0         | 1  | 2  | 3  | 4 |
| 1  | 1. Me gusta el reto de esperar hasta la fecha de entrega de tareas                                | 0         | 1  | 2  | 3  | 4 |
| 2  | 2. Tengo ganas de sentir la emoción de hacer esta tarea en el último momento                      | 0         | 1  | 2  | 3  | 4 |
| 3  | 3. Me preocupa que, si hago bien la tarea, mis compañeros me rechazaran                           | 0         | 1  | 2  | 3  | 4 |
| 4  | 4. No me gusta que me pongan plazos (fechas límites) para las tareas                              | 0         | 1  | 2  | 3  | 4 |
| 5  | 5. No me gusta tener que hacer trabajos "mandados" por otros                                      | 0         | 1  | 2  | 3  | 4 |
|    | <b>"Falta de energía y autocontrol"</b>   | N         | PV | AV | HA | S |
| 6  | 6. Me siento demasiado perezoso para escribir un trabajo de final de curso                        | 0         | 1  | 2  | 3  | 4 |
| 7  | 7. Tengo muchas otras cosas que hacer   | 0         | 1  | 2  | 3  | 4 |
| 8  | 8. Sé que mis compañeros tampoco habían empezado el trabajo                                       | 0         | 1  | 2  | 3  | 4 |
| 9  | 9. No tengo bastante energía para empezar la tarea  | 0         | 1  | 2  | 3  | 4 |
| 10 | 10. No me gusta nada escribir trabajos extensos   | 0         | 1  | 2  | 3  | 4 |
| 11 | 11. Espero hasta que un compañero haga el suyo para que me pueda aconsejar                        | 0         | 1  | 2  | 3  | 4 |
| 12 | 12. Pienso que cuesta demasiado tiempo escribir un trabajo de final de curso                      | 0         | 1  | 2  | 3  | 4 |
| 13 | 13. Me siento desbordado por la tarea   | 0         | 1  | 2  | 3  | 4 |
| 14 | 14. Mis amigos me presionan para hacer otras cosas  | 0         | 1  | 2  | 3  | 4 |
| 15 | 15. Espero a ver si el profesor me ofrece más información sobre el trabajo                        | 0         | 1  | 2  | 3  | 4 |
|    | <b>"Perfeccionismo"</b>   | N         | PV | AV | HA | S |
| 16 | 16. Me pongo metas muy altas y me preocupa no poder alcanzarlas                                   | 0         | 1  | 2  | 3  | 4 |
| 17 | 17. Estoy preocupado de que si recibía una buena nota la gente esperaría mucho de mí en el futuro | 0         | 1  | 2  | 3  | 4 |
| 18 | 18. Estoy preocupado de no alcanzar mis propias expectativas                                      | 0         | 1  | 2  | 3  | 4 |
|    | <b>"Ansiedad a la evaluación"</b>   | N         | PV | AV | HA | S |
| 19 | 19. Estoy preocupado de que al profesor no le guste mi trabajo                                    | 0         | 1  | 2  | 3  | 4 |
| 20 | 20. Estoy preocupado de recibir una mala calificación   | 0         | 1  | 2  | 3  | 4 |
| 21 | 21. Pienso que no sé lo suficiente para escribir un trabajo                                       | 0         | 1  | 2  | 3  | 4 |
|    | <b>"Poca asertividad y confianza"</b>   | N         | PV | AV | HA | S |
| 22 | 22. No tengo confianza en mí mismo para hacer un buen trabajo                                     | 0         | 1  | 2  | 3  | 4 |
| 23 | 23. Tengo problemas en pedir información a otros  | 0         | 1  | 2  | 3  | 4 |
| 24 | 24. Me cuesta elegir entre todos los posibles temas   | 0         | 1  | 2  | 3  | 4 |
| 25 | 25. Necesito pedir información al profesor pero no me siento cómodo para acercarme a él/ella      | 0         | 1  | 2  | 3  | 4 |
| 26 | 26. Tengo dificultades en saber qué incluir y qué no incluir en mi trabajo                        | 0         | 1  | 2  | 3  | 4 |

## Validez de contenido

### CERTIFICADO DE JUICIO DE EXPERTO

#### Instrumento: Escala de evaluación de la procrastinación-Estudiantes (PASS)

| Nº   | DIMENSIONES / ítems   | Pertinencia <sup>1</sup> |    | Relevancia <sup>2</sup> |    | Claridad <sup>3</sup> |    | Sugerencias |
|--|---|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|-------------|
|  |   | Si                       | No | Si                      | No | Si                    | No |             |
| <b>DIMENSION 1: "Búsqueda de excitación"</b>         |   |                          |    |                         |    |                       |    |             |
| 1.   | Me gusta el reto de esperar hasta la fecha de entrega de tareas                               | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 2.   | Tengo ganas de sentir la emoción de hacer esta tarea en el último momento                     | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 3.   | Me preocupa que, si hago bien la tarea, mis compañeros me rechazarán                          | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 4.   | No me gusta que me pongan plazos (fechas límites) para las tareas                             | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 5.   | No me gusta tener que hacer trabajos "mandados" por otros                                     | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| <b>DIMENSION 2: "Falta de energía y autocontrol"</b> |   |                          |    |                         |    |                       |    |             |
| 6.   | Me siento demasiado perezoso para escribir un trabajo de final de curso                       | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 7.   | Tengo muchas otras cosas que hacer  | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 8.   | Sé que mis compañeros tampoco habían empezado el trabajo                                      | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 9.   | No tengo bastante energía para empezar la tarea   | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 10.  | No me gusta nada escribir trabajos extensos   | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 11.  | Espero hasta que un compañero haga el suyo para que me pueda aconsejar                        | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 12.  | Pienso que cuesta demasiado tiempo escribir un trabajo de final de curso                      | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 13.  | Me siento desbordado por la tarea   | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 14.  | Mis amigos me presionan para hacer otras cosas  | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 15.  | Espero a ver si el profesor me ofrece más información sobre el trabajo                        | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| <b>DIMENSION 3: "Perfeccionismo"</b>                 |   |                          |    |                         |    |                       |    |             |
| 16.  | Me pongo metas muy altas y me preocupa no poder alcanzarlas                                   | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 17.  | Estoy preocupado de que si recibía una buena nota la gente esperaría mucho de mí en el futuro | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 18.  | Estoy preocupado de no alcanzar mis propias expectativas                                      | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| <b>DIMENSION 4 "Ansiedad a la evaluación"</b>        |   |                          |    |                         |    |                       |    |             |
| 19.  | Estoy preocupado de que al profesor no le guste mi trabajo                                    | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 20.  | Estoy preocupado de recibir una mala calificación   | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 21.  | Pienso que no sé lo suficiente para escribir un trabajo                                       | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| <b>DIMENSION 5 "Poca asertividad y confianza"</b>    |   |                          |    |                         |    |                       |    |             |
| 22.  | No tengo confianza en mí mismo para hacer un buen trabajo                                     | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 23.  | Tengo problemas en pedir información a otros  | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 24.  | Me cuesta elegir entre todos los posibles temas   | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 25.  | Necesito pedir información al profesor pero no me siento cómodo para acercarme a él/ella      | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 26.  | Tengo dificultades en saber qué incluir y qué no incluir en mi trabajo                        | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |

Observaciones (precisar si hay suficiencia): **Suficiente**

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable ( X )**      Aplicable después de corregir ( )

No aplicable ( )

Apellidos y nombres del juez validador: Dra. Mildred Jénica Ledesma Cuadros DNI: 09936465  
25 OCTUBRE DE 2022

Especialidad del validador: DRA. En Administración De La Educación, investigadora Renacyt

<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados



Dra. Mildred Jénica Ledesma Cuadros

## CERTIFICADO DE JUICIO DE EXPERTO

### Instrumento: Escala de evaluación de la procrastinación-Estudiantes (PASS)

| Nº  | DIMENSIONES / ítems   | Pertinencia <sup>1</sup> |    | Relevancia <sup>2</sup> |    | Claridad <sup>3</sup> |    | Sugerencias |
|-----|---|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|-------------|
|     |   | Si                       | No | Si                      | No | Si                    | No |             |
|     | <b>DIMENSIÓN 1: "Búsqueda de excitación"</b>  |                          |    |                         |    |                       |    |             |
| 1.  | Me gusta el reto de esperar hasta la fecha de entrega de tareas                               | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 2.  | Tengo ganas de sentir la emoción de hacer esta tarea en el último momento                     | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 3.  | Me preocupa que, si hago bien la tarea, mis compañeros me rechazarán                          | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 4.  | No me gusta que me pongan plazos (fechas límites) para las tareas                             | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 5.  | No me gusta tener que hacer trabajos "mandados" por otros                                     | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
|     | <b>DIMENSIÓN 2: "Falta de energía y autocontrol"</b>  |                          |    |                         |    |                       |    |             |
| 6.  | Me siento demasiado perezoso para escribir un trabajo de final de curso                       | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 7.  | Tengo muchas otras cosas que hacer  | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 8.  | Sé que mis compañeros tampoco habían empezado el trabajo                                      | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 9.  | No tengo bastante energía para empezar la tarea   | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 10. | No me gusta nada escribir trabajos extensos   | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 11. | Espero hasta que un compañero haga el suyo para que me pueda aconsejar                        | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 12. | Pienso que cuesta demasiado tiempo escribir un trabajo de final de curso                      | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 13. | Me siento desbordado por la tarea   | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 14. | Mis amigos me presionan para hacer otras cosas  | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 15. | Espero a ver si el profesor me ofrece más información sobre el trabajo                        | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
|     | <b>DIMENSIÓN 3: "Perfeccionismo"</b>  |                          |    |                         |    |                       |    |             |
| 16. | Me pongo metas muy altas y me preocupa no poder alcanzarlas                                   | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 17. | Estoy preocupado de que si recibía una buena nota la gente esperaría mucho de mí en el futuro | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 18. | Estoy preocupado de no alcanzar mis propias expectativas                                      | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
|     | <b>DIMENSIÓN 4 "Ansiedad a la evaluación"</b>   |                          |    |                         |    |                       |    |             |
| 19. | Estoy preocupado de que al profesor no le guste mi trabajo                                    | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 20. | Estoy preocupado de recibir una mala calificación   | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 21. | Pienso que no sé lo suficiente para escribir un trabajo                                       | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
|     | <b>DIMENSIÓN 5 "Poca asertividad y confianza"</b>   |                          |    |                         |    |                       |    |             |
| 22. | No tengo confianza en mí mismo para hacer un buen trabajo                                     | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 23. | Tengo problemas en pedir información a otros  | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 24. | Me cuesta elegir entre todos los posibles temas   | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 25. | Necesito pedir información al profesor pero no me siento cómodo para acercarme a él/ella      | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 26. | Tengo dificultades en saber qué incluir y qué no incluir en mi trabajo                        | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |

Observaciones (precisar si hay suficiencia): **Suficiente**

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable ( X )**      Aplicable después de corregir ( )      No aplicable ( )

Apellidos y nombres del juez validador: Dra. Fatima Del Socorro Torres Cáceres      Dni: 10670820      25 Octubre De 2022


Especialidad del validador: Dra. en educación

<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados



Dra. Fatima Del Socorro Torres Cáceres

## CERTIFICADO DE JUICIO DE EXPERTO

### Instrumento: Escala de evaluación de la procrastinación-Estudiantes (PASS)

| Nº   | DIMENSIONES / ítems   | Pertinencia <sup>1</sup> |    | Relevancia <sup>2</sup> |    | Claridad <sup>3</sup> |    | Sugerencias |
|--|---|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|-------------|
|  |   | Si                       | No | Si                      | No | Si                    | No |             |
| <b>DIMENSIÓN 1: "Búsqueda de excitación"</b>         |   |                          |    |                         |    |                       |    |             |
| 1.   | Me gusta el reto de esperar hasta la fecha de entrega de tareas                               | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 2.   | Tengo ganas de sentir la emoción de hacer esta tarea en el último momento                     | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 3.   | Me preocupa que, si hago bien la tarea, mis compañeros me rechazarán                          | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 4.   | No me gusta que me pongan plazos (fechas límites) para las tareas                             | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 5.   | No me gusta tener que hacer trabajos "mandados" por otros                                     | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| <b>DIMENSIÓN 2: "Falta de energía y autocontrol"</b> |   |                          |    |                         |    |                       |    |             |
| 6.   | Me siento demasiado perezoso para escribir un trabajo de final de curso                       | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 7.   | Tengo muchas otras cosas que hacer  | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 8.   | Sé que mis compañeros tampoco habían empezado el trabajo                                      | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 9.   | No tengo bastante energía para empezar la tarea   | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 10.  | No me gusta nada escribir trabajos extensos   | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 11.  | Espero hasta que un compañero haga el suyo para que me pueda aconsejar                        | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 12.  | Pienso que cuesta demasiado tiempo escribir un trabajo de final de curso                      | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 13.  | Me siento desbordado por la tarea   | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 14.  | Mis amigos me presionan para hacer otras cosas  | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 15.  | Espero a ver si el profesor me ofrece más información sobre el trabajo                        | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| <b>DIMENSIÓN 3: "Perfeccionismo"</b>                 |   |                          |    |                         |    |                       |    |             |
| 16.  | Me pongo metas muy altas y me preocupa no poder alcanzarlas                                   | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 17.  | Estoy preocupado de que si recibía una buena nota la gente esperaría mucho de mí en el futuro | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 18.  | Estoy preocupado de no alcanzar mis propias expectativas                                      | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| <b>DIMENSIÓN 4 "Ansiedad a la evaluación"</b>        |   |                          |    |                         |    |                       |    |             |
| 19.  | Estoy preocupado de que al profesor no le guste mi trabajo                                    | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 20.  | Estoy preocupado de recibir una mala calificación   | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 21.  | Pienso que no sé lo suficiente para escribir un trabajo                                       | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| <b>DIMENSIÓN 5 "Poca asertividad y confianza"</b>    |   |                          |    |                         |    |                       |    |             |
| 22.  | No tengo confianza en mí mismo para hacer un buen trabajo                                     | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 23.  | Tengo problemas en pedir información a otros  | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 24.  | Me cuesta elegir entre todos los posibles temas   | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 25.  | Necesito pedir información al profesor pero no me siento cómodo para acercarme a él/ella      | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |
| 26.  | Tengo dificultades en saber qué incluir y qué no incluir en mi trabajo                        | x                        |    | x                       |    | x                     |    |             |

Observaciones (precisar si hay suficiencia): **Suficiente**

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable ( X )**    Aplicable después de corregir ( )    No aplicable ( )

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. Sebastian Sanchez Diaz DNI: 09834807 25 octubre de 2022

Especialidad del validador: Metodólogo

<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados



**DR. SEBASTIAN SANCHEZ DIAZ**

## Confiabilidad

| <i>Variable</i>                  | <i>Número de Ítems</i> | <i>Coficiente de confiabilidad</i> |
|----------------------------------|------------------------|------------------------------------|
| <i>Procrastinación académica</i> | 26                     | 0.891                              |

## Baremos

### *Rangos para los niveles de la variable Procrastinación Académica*

| <b>Niveles</b> | <b>Rangos</b> |
|----------------|---------------|
| Baja           | 0-30          |
| Media          | 31-60         |
| Alta           | 61-89         |

### *Rangos para los niveles de las dimensiones de la variable Procrastinación Académica.*

| <b>Niveles</b> | <b>Dimensión</b>                 |                                       |                       |                                 |                                     |
|----------------|----------------------------------|---------------------------------------|-----------------------|---------------------------------|-------------------------------------|
|                | <b>Búsqueda de la excitación</b> | <b>Falta de energía y autocontrol</b> | <b>Perfeccionismo</b> | <b>Ansiedad a la evaluación</b> | <b>Poca asertividad y confianza</b> |
| Baja           | 0-6                              | 0-11                                  | 0-4                   | 0-4                             | 0-7                                 |
| Media          | 7-12                             | 12-22                                 | 5-8                   | 5-8                             | 8-14                                |
| Alta           | 13-17                            | 23-34                                 | 9-12                  | 9-12                            | 15-20                               |

**Cuestionario de autoevaluación A(E)**  
**STAI**  
(C.D. Spielberger, R. L. Gorsuch y R. E. Lushene)

Edad:      Sexo: M     F

Grado: 1ro , 2do , 3ro , 4to , 5to

**Instrucciones**

A continuación, encontrará una serie de frases que se utilizan corrientemente para describirse uno a sí mismo o una a sí misma.

Lea cada frase y marque con una X la alternativa que indique mejor cómo se siente usted ahora mismo, en este momento.

Las opciones de respuestas están graduadas desde 0 a 3, donde 0 significa “nada” y 3 “mucho”. Por ejemplo, si usted marca la alternativa “2”, significa “bastante”.

Ej: Me siento somnoliento

| Nada | Algo | Bastante | Mucho |
|------|------|----------|-------|
| 0    | 1    | <b>X</b> | 3     |

No hay respuestas buenas ni malas. No emplee demasiado tiempo en cada frase y conteste señalando la respuesta que mejor describa su situación presente.

**A/E**

|   | Nada | Algo | Bastante | Mucho |
|---|------|------|----------|-------|
| 1. Me siento calmado                                      | 0    | 1    | 2        | 3     |
| 2. Me siento seguro                                       | 0    | 1    | 2        | 3     |
| 3. Estoy tenso  | 0    | 1    | 2        | 3     |
| 4. Estoy contrariado                                      | 0    | 1    | 2        | 3     |
| 5. Me siento cómodo (estoy a gusto)                       | 0    | 1    | 2        | 3     |
| 6. Me siento alterado                                     | 0    | 1    | 2        | 3     |
| 7. Estoy preocupado ahora por posibles desgracias futuras | 0    | 1    | 2        | 3     |
| 8. Me siento descansado.                                  | 0    | 1    | 2        | 3     |
| 9. Me siento angustiado.                                  | 0    | 1    | 2        | 3     |
| 10. Me siento confortable.                                | 0    | 1    | 2        | 3     |
| 11. Tengo confianza en mí mismo.                          | 0    | 1    | 2        | 3     |
| 12. Estoy nervioso  | 0    | 1    | 2        | 3     |
| 13. Estoy desasosegado.                                   | 0    | 1    | 2        | 3     |
| 14. Me siento muy “atado” (como oprimido)                 | 0    | 1    | 2        | 3     |
| 15. Estoy relajado  | 0    | 1    | 2        | 3     |
| 16. Me siento satisfecho                                  | 0    | 1    | 2        | 3     |
| 17. Estoy preocupado                                      | 0    | 1    | 2        | 3     |
| 18. Me siento aturdido y sobreexcitado.                   | 0    | 1    | 2        | 3     |
| 19. Me siento alegre                                      | 0    | 1    | 2        | 3     |
| 20. En este momento me siento bien                        | 0    | 1    | 2        | 3     |
|   |      |      |          |       |
|   |      |      |          |       |



## Valides de contenido de la variable ansiedad

### CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO INSTRUMENTO: Ansiedad

|    | Unidimensional/items                                   | Pertinencia <sup>1</sup> |    | Relevancia <sup>2</sup> |    | Claridad <sup>3</sup> |    | Sugerencias |
|----|--|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|-------------|
|    |  | Si                       | No | Si                      | No | Si                    | No |             |
| 1  | Me siento calmado                                      | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 2  | Me siento seguro                                       | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 3  | Estoy tenso  | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 4  | Estoy contrariado                                      | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 5  | Me siento cómodo (estoy a gusto)                       | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 6  | Me siento alterado                                     | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 7  | Estoy preocupado ahora por posibles desgracias futuras | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 8  | Me siento descansado.                                  | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 9  | Me siento angustiado.                                  | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 10 | Me siento confortable.                                 | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 11 | Tengo confianza en mí mismo.                           | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 12 | Estoy nervioso   | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 13 | Estoy desasosegado.                                    | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 14 | Me siento muy "atado" (como oprimido)                  | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 15 | Estoy relajado   | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 16 | Me siento satisfecho                                   | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 17 | Estoy preocupado                                       | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 18 | Me siento aturdido y sobreexcitado.                    | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 19 | Me siento alegre                                       | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 20 | En este momento me siento bien                         | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |

Observaciones (precisar si hay suficiencia): **Suficiente**

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable ( X )**      Aplicable después de corregir ( )

No aplicable ( )

Apellidos y nombres del juez validador. **DRA. Edith Gisela Rivera Arellano** DNI: 41154085 25 de octubre de 2021

Especialidad del validador: **Dra. En Educación**

<sup>1</sup>**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados

Dra. Edith Gisela Rivera Arellano

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO**  
**INSTRUMENTO: Ansiedad**

|    | Unidimensional/items                                   | Pertinencia <sup>1</sup> |    | Relevancia <sup>2</sup> |    | Claridad <sup>3</sup> |    | Sugerencias |
|----|--|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|-------------|
|    |  | Si                       | No | Si                      | No | Si                    | No |             |
| 1  | Me siento calmado                                      | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 2  | Me siento seguro                                       | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 3  | Estoy tenso  | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 4  | Estoy contrariado                                      | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 5  | Me siento cómodo (estoy a gusto)                       | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 6  | Me siento alterado                                     | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 7  | Estoy preocupado ahora por posibles desgracias futuras | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 8  | Me siento descansado.                                  | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 9  | Me siento angustiado.                                  | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 10 | Me siento confortable.                                 | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 11 | Tengo confianza en mí mismo.                           | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 12 | Estoy nervioso   | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 13 | Estoy desasosegado.                                    | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 14 | Me siento muy "atado" (como oprimido)                  | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 15 | Estoy relajado   | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 16 | Me siento satisfecho                                   | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 17 | Estoy preocupado                                       | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 18 | Me siento aturdido y sobreexcitado.                    | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 19 | Me siento alegre                                       | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 20 | En este momento me siento bien                         | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |

Observaciones (precisar si hay suficiencia): **Suficiente**

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable** ( X )      Aplicable después de corregir ( )

No aplicable ( )

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. Sebastian Sanchez Diaz DNI: 09834807    25 de octubre de 2022

Especialidad del validador: Metodólogo

<sup>1</sup>**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados



Dr. Sebastian Sanchez Diaz

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO**  
**INSTRUMENTO: Ansiedad**

|    | Unidimensional/items                                   | Pertinencia <sup>1</sup> |    | Relevancia <sup>2</sup> |    | Claridad <sup>3</sup> |    | Sugerencias |
|----|--|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|-------------|
|    |  | Si                       | No | Si                      | No | Si                    | No |             |
| 1  | Me siento calmado                                      | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 2  | Me siento seguro                                       | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 3  | Estoy tenso  | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 4  | Estoy contrariado                                      | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 5  | Me siento cómodo (estoy a gusto)                       | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 6  | Me siento alterado                                     | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 7  | Estoy preocupado ahora por posibles desgracias futuras | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 8  | Me siento descansado.                                  | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 9  | Me siento angustiado.                                  | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 10 | Me siento confortable.                                 | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 11 | Tengo confianza en mí mismo.                           | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 12 | Estoy nervioso   | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 13 | Estoy desasosegado.                                    | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 14 | Me siento muy "atado" (como oprimido)                  | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 15 | Estoy relajado   | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 16 | Me siento satisfecho                                   | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 17 | Estoy preocupado                                       | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 18 | Me siento aturdido y sobreexcitado.                    | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 19 | Me siento alegre                                       | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |
| 20 | En este momento me siento bien                         | X                        |    | X                       |    | X                     |    |             |

Observaciones (precisar si hay suficiencia): **Suficiente**

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable** ( X )    Aplicable después de corregir ( )    No aplicable ( )

Apellidos y nombres del juez validador: Dra. Fatima Del Socorro Torres Cáceres DNI: 10670820 25 de octubre de 2022


Especialidad del validador: Dra. en educación

<sup>1</sup>**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados

|  |
|--|
|  |
| <p>Dra. Fatima Del Socorro Torres Cáceres</p>  |

## Confiabilidad

| Ansiedad         |                |
|------------------|----------------|
| Alfa de Cronbach | N de elementos |
| .930             | 20             |

## Baremos

*Rangos para los niveles de la variable ansiedad.*

| Niveles               | Rangos  |         |
|-----------------------|---------|---------|
|                       | Varones | Mujeres |
| Alto                  | 29-60   | 32-60   |
| Sobre el promedio     | 20-28   | 23-31   |
| Promedio              | 19      | 20-22   |
| Tendencia al promedio | 14-18   | 15-19   |
| Bajo                  | 0-13    | 0-14    |

## **Anexo D: Consentimiento informado**

Estimado participante:

El propósito de este documento es brindar una clara explicación acerca del estudio que se viene realizando. El objetivo de este estudio es: Determinar la relación entre la procrastinación académica y la ansiedad en época de COVID-19 en educandos de 3ro de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas, Lima 2022. El estudio no conlleva ningún riesgo y el participante no recibe ningún beneficio. Tampoco se dará compensación económica por participar. A los estudiantes que accedan participar de este estudio, se les pedirá responder a preguntas relacionadas a la adicción a redes sociales y autoestima en la autonomía del aprendizaje. Entiendo que los datos suministrados serán utilizados con fines investigativos y que fui elegido/a para esta investigación por ser estudiante de 3er grado de secundaria. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se utilizará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas serán codificadas usando un número de identificación y por tanto, serán anónimas. En caso tener dudas, los participantes pueden hacer preguntas en cualquier momento, igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso les perjudique en ninguna forma. Se le agradece su participación voluntaria.

Sí. acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia de este documento.

No. acepto participar en este estudio.

## **Anexo E: Asentimiento informado**

El estudio del cual serán ustedes participantes estará a cargo del investigador Carlos Enrique Mendez Levano. Para llevar a cabo la solución de los cuestionarios serán sus padres quienes autoricen su participación; además, usted dará su asentimiento de participación. Los datos obtenidos serán tratados confidencialmente y utilizados únicamente para fines de estudio.

Las actividades consisten en ingresar a través de un Link para responder a dos cuestionarios “Escala de evaluación de la procrastinación-Estudiantes (PASS)” y “Cuestionario de autoevaluación A(E) STAI” en formato Google Forms.

Para responder al cuestionario de manera voluntaria debe marcar la opción si acepto:

**Si acepto** [  ] continúe respondiendo las preguntas.

Si no desea participar debe marcar:

**No acepto** [  ] no continúe con responder.

Se le agradece por su participación en esta investigación.



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

### **Declaratoria de Autenticidad del Asesor**

Yo, VEGA VILCA CARLOS SIXTO, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN EDUCACIÓN de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Procrastinación Académica y Ansiedad en Época de COVID-19 en Educandos de Secundaria en Instituciones Educativas Públicas y Privadas, Lima 2022", cuyo autor es MENDEZ LEVANO CARLOS ENRIQUE, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 6.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 07 de Enero del 2023

| <b>Apellidos y Nombres del Asesor:</b>   | <b>Firma</b>  |
|--|---|
| VEGA VILCA CARLOS SIXTO<br><b>DNI:</b> 09826463<br><b>ORCID:</b> 0000-0002-2755-8819 | Firmado electrónicamente<br>por: CVEGACS el 13-01-<br>2023 09:05:25 |

Código documento Trilce: TRI - 0513223