



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE**

**Procrastinación académica en ansiedad lingüística de
estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima
Metropolitana, 2021**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestro en Problemas de Aprendizaje

AUTOR:

Cordova Flores, Bill Anthony (ORCID: 0000-0002-5503-1168)

ASESORA:

Dra. Palacios Garay, Jessica Paola (ORDIC-0000-0002-2315-1683)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Problemas de Aprendizaje

LIMA - PERÚ

2022

DEDICATORIA

A mi abuelita por haberme inculcado buenos valores. A mi mejor amiga Gabriela por haberme motivado a seguir estudiando una maestría. A mis padres que constantemente me orientan y aconsejan en las decisiones que suelo tomar, lo cual me ayuda a poder seguir logrando mis objetivos profesionales y personales.

AGRADECIMIENTO

A mi casa de estudio la Universidad Privada César Vallejo quien me brindo las herramientas necesarias en mi formación académica y al Puesto de Salud Callahuanca donde realizo mi SERUMS quienes aportaron en mi formación práctica como psicólogo.

Índice de Contenidos

	Pg.
Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	vi
Índice de figuras	viii
Resumen	ix
Abstract	x
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	4
III. METODOLOGÍA	14
3.1. Tipo y diseño de investigación	14
3.2. Variables y operalización	14
3.3. Población (criterios de selección), muestra, muestreo, unidad de análisis	16
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	17
3.5. Procedimientos	19
3.6. Método de análisis de datos	20
3.7. Aspectos éticos	20
IV. RESULTADOS	21
V. DISCUSIÓN	30
VI. CONCLUSIONES	36

VII. RECOMENDACIONES	37
REFERENCIAS	38
ANEXOS	46

Índice de tablas

		Pg.
Tabla 1	Ajuste del modelo y Pseudo R2 que explica la procrastinación académica en la ansiedad lingüística	21
Tabla 2	Bondad de ajuste del modelo que explica la procrastinación académica en la ansiedad lingüística	22
Tabla 3	Estimación de los parámetros del modelo que explica la procrastinación académica en la ansiedad lingüística	22
Tabla 4	Ajuste del modelo y Pseudo R2 que explica la procrastinación académica en la aprensión comunicativa	23
Tabla 5	Bondad de ajuste del modelo que explica la procrastinación académica en la aprensión comunicativa	24
Tabla 6	Estimación de los parámetros del modelo que explica la procrastinación académica en la aprensión comunicativa	24
Tabla 7	Ajuste del modelo y Pseudo R2 que explica la procrastinación académica en la ansiedad ante los exámenes	25
Tabla 8	Bondad de ajuste del modelo que explica la procrastinación académica en la ansiedad ante los exámenes	26
Tabla 9	Estimación de los parámetros del modelo que explica la procrastinación académica en la ansiedad ante los exámenes	26
Tabla 10	Ajuste del modelo y Pseudo R2 que explica la procrastinación académica en la evaluación negativa	27
Tabla 11	Bondad de ajuste del modelo que explica la procrastinación académica en la evaluación negativa	28
Tabla 12	Estimación de los parámetros del modelo que explica la procrastinación académica en la evaluación negativa	28
Tabla 13	Niveles de la variable procrastinación académica y sus dimensiones	66

Tabla 14	Niveles de la variable Ansiedad lingüística y sus dimensiones	66
Tabla 15	Validación de Variables: Procrastinación académica y Ansiedad lingüística	66
Tabla 16	Confiabilidad de Variables Procrastinación académica y Ansiedad lingüística	67
Tabla 17	Baremos de la variable Procrastinación académica	68
Tabla 18	Baremos de la variable Ansiedad lingüística	69

Índice de figuras

		Pg.
Figura 1	Niveles de la variable Procrastinación académica y sus dimensiones	68
Figura 2	Niveles de la variable ansiedad lingüística y sus dimensiones	69

Resumen

La investigación consideró el objetivo de establecer la incidencia de la procrastinación académica en ansiedad lingüística de estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2021. Contó con un enfoque cuantitativo de diseño no experimental, con el nivel correlación causal que pretendió explicar la relación de las variables en función de la causa y el efecto. Con una muestra representativa de 103 estudiantes universitarios, los cuales fueron seleccionados a través de un muestreo no probabilístico de tipo por conveniencia. Para la recolección de información se usaron los instrumentos Academic Procrastination y Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), ambas adaptadas al idioma español en estudiantes universitarios y contaron con una confiabilidad de ,719 y ,880 respectivamente para el actual estudio. Se concluyó, que la procrastinación incide de manera significativa en la ansiedad lingüística de estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2021, puesto que a través de análisis de la regresión logística se pudo determinar que la procrastinación académica explica en un 13,8% a la ansiedad lingüística, con el respaldo del modelo de la ecuación significativo ($\chi^2 = 11,092$).

Palabras clave: Procrastinación académica, ansiedad lingüística, estudiantes.

Abstract

The objective of the research was to establish the incidence of academic procrastination on linguistic anxiety in undergraduate students of a private university in Metropolitan Lima, 2021. It had a quantitative approach of non-experimental design, with a causal correlation level that tried to explain the relationship of the variables in terms of cause and effect. With a representative sample of 103 university students, which were selected through a non-probabilistic convenience sampling. The Academic Procrastination and Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) instruments, both adapted to Spanish for university students, were used for data collection and had a reliability of .719 and .880, respectively, for the current study. It was concluded that procrastination has a significant impact on language anxiety in undergraduate students of a private university in Metropolitan Lima, 2021, since through logistic regression analysis it was determined that academic procrastination explains 13.8% of language anxiety, with the support of the significant equation model ($x^2 = 11.092$).

Keywords: academic procrastination, language anxiety, students.

I. INTRODUCCIÓN

Ante un mundo competitivo en todos los ámbitos profesionales, surge la necesidad de aprender un nuevo idioma para poder adquirir nuevos conocimientos por medio de material físico y audiovisual. Los estudiantes suelen postergar sus actividades académicas de aprendizaje y la sustituyen por actividades agradables generándose la procrastinación académica, Ayala et al. (2019) "la definen como una especie de falta de motivación, muy relacionada con el fracaso de la autorregulación" (p. 42). Durante el proceso de aprender a leer, escuchar, escribir o hablar un nuevo idioma suele manifestarse la ansiedad lingüística, que para Jaire et al. (2017), "La ansiedad lingüística consiste en la aparición de una emoción negativa, definida como ansiógena" (p. 246).

En el plano internacional, Estremadoiro y Schulmeyer (2021) indicaron que el 91% de estudiantes universitarios bolivianos contaban con un nivel medio bajo y medio alto de procrastinación, donde no se percibieron diferencias significativas entre varones y mujeres ni entre las facultades, pero se demostró que la muestra se veía afectada directamente en su desempeño académico. Granlund (2019) identificó que el 58% de estudiantes suecos presenta ansiedad lingüística moderada y alta cuando estudian el idioma francés frente al 39% que estudia el idioma español y los niveles de ansiedad están relacionados con el nivel del idioma, el estudio no mostró diferencias significativas con relación a su género.

A nivel nacional Domínguez (2017) concluyó que, el 20,5% de los estudiantes universitarios hacen sus tareas al último momento y el 15,86% no suelen leer los textos de las asignaturas que no le agradan, los estudiantes que trabajan suelen ser más responsables con sus actividades académicas que los que solo estudian. Huisa (2018) concluyó que, el 83,4% de estudiantes de una institución educativa de Andahuaylas presentaron ansiedad lingüística en un nivel medio y alto, el 76,6% mostró ansiedad media y alta con relación a la interacción del idioma con otras personas, el 80% de la muestra presenta ansiedad en un nivel medio durante el proceso de aprendizaje de escritura del idioma inglés.

En el departamento de Lima, Castro y Mahamud (2017) en su estudio realizado a estudiantes universitarios de Lima Metropolitana se concluyó que, el

93,45% presentó procrastinación académica moderada y alta, identificando la existencia de una relación directa entre los estudiantes procrastinadores y la adicción al internet. Adrianzén (2021) concluyó que, el 48,6% de estudiantes de una institución de educación superior contaron con un nivel medio de ansiedad en el proceso de aprendizaje del idioma inglés, y suele manifestarse sobre todo al momento de los exámenes, confirmando que la ansiedad está relacionada inversamente con el aprendizaje del idioma extranjero.

Diversos estudiantes universitarios limeños presentan problemas para asumir las nuevas responsabilidades académicas que implican realizar tareas y exámenes más complejos, este problema de adaptación promueve el desarrollo de un comportamiento procrastinador, generando un bajo rendimiento académico (Burgos y Salas, 2020). Según lo establecido en la Ley Universitaria N^o 30220 promulgada el 9 de julio del 2014 en el Diario Oficial el Peruano en el Artículo 45, refiere que es un requisito indispensable el conocimiento de un idioma extranjero o nativo para poder obtener un grado académico en el ámbito profesional; así pues, la ansiedad durante el proceso de aprendizaje del idioma inglés suele manifestarse de manera más significativa en los universitarios (Adrianzén, 2021).

Siendo así, problema general de la investigación: ¿Cómo incide la procrastinación académica en ansiedad lingüística de estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2021?; y los problemas específicos planteados fueron: ¿Cómo incide la procrastinación académica en la aprensión comunicativa de estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2021?, ¿Cómo incide la procrastinación académica en la ansiedad ante los exámenes de estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2021?, ¿Cómo incide la procrastinación académica en el miedo a una evaluación negativa estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2021?.

La justificación teórica de la variable procrastinación académica propuesta por Busko (1998) quien refiere que los estudiantes postergan de manera intencional sus actividades académicas por otras que sean de su interés; la variable ansiedad lingüística está respaldada por el modelo propuesto por Horwitz et al. (1986) quien menciona que el individuo manifiesta diversas sensaciones y

emociones negativas como respuesta al aprendizaje de un nuevo idioma. Para la justificación metodológica se usó la Escala de Procrastinación Académica (EPA) en su versión original cuenta con una confiabilidad de .86, pero si usará la versión en español la cual mide el nivel de procrastinación del estudiante; para la ansiedad lingüística se usará el cuestionario Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) el cual en su versión original cuenta con una confiabilidad de .93, pero se usará la traducción al español. Y por último la justificación práctica, pretende plantear alternativas de solución que puedan beneficiar a los docentes quienes podrán elaborar nuevas estrategias de enseñanza del idioma inglés y a los estudiantes universitarios para poder reducir la carga de ansiedad que pueda mostrar frente al aprendizaje de este idioma, que motiven al estudiante a no postergar sus actividades académicas.

El objetivo general propuesto fue: Establecer la incidencia de la procrastinación académica en ansiedad lingüística de estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2021; y los objetivos específicos planteados fueron: Establecer la incidencia de la procrastinación académica en la aprensión comunicativa de estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana 2021, Establecer la incidencia de la procrastinación académica en la ansiedad ante los exámenes de estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana 2021, Establecer la incidencia de la procrastinación académica en el miedo a una evaluación negativa estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana 2021.

La hipótesis general formulada fue: Existe incidencia de la procrastinación académica en ansiedad lingüística de estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2021; y las hipótesis específicas fueron: Existe incidencia de la procrastinación académica en la aprensión comunicativa de estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana 2021, Existe incidencia de la procrastinación académica en la ansiedad ante los exámenes de estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana 2021, Existe incidencia de la procrastinación académica en el miedo a una evaluación negativa estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana 2021.

II. MARCO TEÓRICO

Entre los estudios previos nacionales revisados, Chacaltana (2019) buscó determinar el factor predictivo entre el bienestar psicológico, las vivencias académicas y la procrastinación académica; el diseño de la investigación fue correlacional causal, con una muestra de 162 estudiantes universitarios de psicología de una universidad de Ica. El resultado obtenido explica que el 44,1% de los procrastinadores académicos están influenciados por bienestar psicológico y las vivencias académicas. Concluyendo que los factores del bienestar psicológico y de las vivencias académicas son factores que predicen la procrastinación académica. Por otro lado, Palacios et al. (2019) propusieron identificar la repercusión de la procrastinación y el estrés en el compromiso académico en universitarios, el diseño de la investigación es correlacional causal, con una muestra de 181 estudiantes. El resultado detalló un valor de significancia de .000 y una explicación 70,4%, demostrándose una incidencia significativa. En conclusión, la procrastinación académica es un factor predecible del estrés académico lo cual muchas veces afecta el compromiso académico del estudiante universitario.

Domínguez y Campos (2017) investigaron sobre la influencia de la satisfacción con los estudios sobre la procrastinación académica, el estudio correlacional explicativo, con una muestra de 148 estudiantes universitarios de psicología de Lima Metropolitana. El resultado obtenido según el análisis de regresión realizado entre las variables establecidas se obtuvo valores mínimos al intervalo de confianza el cual es ,02, por lo que se pudo determinar que no existe influencia estadísticamente significativa entre la variable de satisfacción con los estudios en la procrastinación académica, ya que los intervalos de confianza propuestos para el actual estudio tuvieron el p valor mayor a ,02 en los estudiantes universitarios de ambos sexos. Por lo que se concluye que no hay consistencia predictiva que explique que la satisfacción con los estudios influya en la procrastinación académica en los estudiantes universitarios de psicología.

Entre los estudios internacionales se tiene a Gómez et al. (2020) quienes realizaron un estudio donde se pretendió conocer la prevalencia de la conducta suicida en estudiantes universitarios en relación a la regulación emocional y la

procrastinación académica, el diseño del estudio fue observacional trasversal, contó con una muestra de 350 estudiantes universitarios españoles. El resultado obtenido refiere que la procrastinación académica cuenta con análisis de regresión $\beta = -.53$; con un $p < 0,05$, mientras que la regulación emocional cuenta con una regresión $\beta = -0,60$; con un $p < 0,01$ con respecto a la conducta suicida. Se concluyó que tanto la regulación emocional como la procrastinación académica produce un impacto significativo en las conductas suicidas cuando estas se presentan de manera independiente. Del mismo modo, Brando et al. (2020) realizó un estudio donde buscó identificar si la competencia percibida, el afrontamiento resiliente, la autoestima y la autoeficacia podría ser factores predictores de la procrastinación académica, el estudio tiene un diseño observacional trasversal, estuvo conformada por 237 estudiantes universitarios de la carrera de enfermería de Barcelona. En los resultados obtenidos se resalta que como única variable que predice a la competencia percibida en la procrastinación académica contando con una explicación al 21,5%. Se concluyó que por cada punto de incremento en la competencia percibida se reducirá la procrastinación académica en los estudiantes universitarios de enfermería.

Así mismo, Moreta et al. (2018) en su investigación plantearon el objetivo de conocer la relación entre la regulación emocional y el rendimiento en la procrastinación académica, la muestra estuvo conformada por 290 estudiantes universitarios de psicología de una universidad de Ecuador. El resultado obtenido refiere que la regulación emocional, el rendimiento y nivel académico cuenta con una explicación del 21,3% para predecir la procrastinación académica. La conclusión de la investigación fue que la procrastinación académica suele manifestarse ante la presencia de regulación emocional, rendimiento y nivel académico que puedan mostrar los estudiantes universitarios. Por otro lado, Rabadán y Orgambidez (2018) realizaron un estudio con el objetivo de reconocer la predicción de la ansiedad idiomática y la motivación integradora en el desempeño académico en español como lengua extranjera, la muestra estuvo conformada por 249 universitarios portugueses. El resultado refiere el nivel predictivo entre de la ansiedad idiomática en el desempeño académico en 20,65%. La conclusión refiere que es importante considerar la relevancia que

tiene los aspectos afectivos como la motivación y la ansiedad en el aprendizaje de un nuevo idioma.

Así mismo, Lou (2018) realizó una investigación donde busco identificar las variables que puedan predecir la ansiedad lingüística del idioma chino, el diseño del estudio fue correlacional explicativo la muestra estuvo conformada por 428 universitarios de dos universidades públicas de Estados Unidos. El resultado obtenido refiere que la percepción de la dificultad del idioma chino, el logro autopercebido, la capacidad, la edad y la motivación de aprendizaje de una lengua extranjera explican en un 34,7% de la varianza la ansiedad que puede presentar el individuo durante el proceso de aprendizaje del idioma chino. La conclusión de la investigación hace referencia que la percepción de los estudiantes por la dificultad del idioma chino son los principales predictores para desarrollar ansiedad. Por último, Jee (2019) realizó una investigación con el objetivo de examinar la ansiedad lengua extranjera y la autoeficacia de los estudios del idioma coreano en un nivel intermedio, es un estudio correlacional explicativo, con una muestra de 41 estudiantes entre 19 a 27 años de edad, los cuales tenían diversas profesiones. Entre los resultados más relevantes que la autoeficacia al hablar representa un 47% predictor de la ansiedad lingüística; por lo cual se concluye que los estudiantes con autoeficacia alta al momento de hablar el idioma coreano tienden a tener niveles más bajos de ansiedad lingüística y ocurre lo mismo de manera inversa.

La investigación estuvo respaldada por dos teorías que responden tanto a la variable independiente como la dependiente; por tal motivo para la procrastinación académica, Steel y König (2006) plantearon la teoría de la motivación temporal, donde la motivación del individuo es el resultado del producto de la expectativa frente a una tarea y el valor de la misma, sobre el producto de la impulsividad y el retraso frente a las mismas actividades; con lo cual, si existe expectativa o el valor en actividades de manera negativa se mostrará una tendencia a la procrastinación por parte de los sujetos. Por otro lado, desde un modelo teórico psicosomático propuesto por Burka y Yuen (2008), mencionan que el factor psicológico influye de gran forma en la toma de decisiones de postergar las tareas o actividades que puede tener el individuo, ya

que generalmente lo asociaran con los temores, fracasos y experiencias negativas que afectaron directamente la autoestima de éste de la edad temprana.

La investigación tuvo como base al modelo teórico cognitivo conductual de la procrastinación académica propuesto por Busko (1998) donde señaló que el comportamiento del individuo estará sujeto a la motivación que pueda tener éste por alcanzar sus objetivos propuestos, por lo que buscará evitar realizar las actividades académicas pendientes, y estarán sujetos a la autorregulación académica y a la postergación de actividades. Considera también como la ausencia de acciones frente a las diversas actividades asociadas al individuo que le puedan generar aprendizajes (Barraza y Barraza, 2018); conocida como la dilatación de las actividades académicas de manera intencional que afectan el rendimiento del estudiante (Moreto et al., 2018); consiste en un aplazamiento inútil y no justificado de las actividades que se relacionan con lo académico (Rodríguez y Clariana, 2017). Se entiende entonces, que la procrastinación académica es el resultado de la falta de interés de manera intencional por el desarrollo de actividades académicas, afectando directamente el rendimiento académico.

La procrastinación académica es un fenómeno que constantemente está en incremento por el progreso tecnológico generando impacto en la salud física y mental del estudiante, entre las principales características de la procrastinación académica se encuentran: la distracción hacia actividades más divertidas; los factores sociales de la procrastinación que se relaciona con la interacción con las amistades dejando de lado las actividades académicas; la gestión de tiempo que permite administrar el control de las actividades; pasión personal que serviría como un estímulo para terminar con las actividades; las creencias psicológicas sobre las habilidades que están relacionadas a la capacidad que tiene un individuo sobre realizar tareas bajo presión; y la pereza la cual está ligada con la evasión de actividades físicas (Karimi y Baloochi, 2017). La autocomparación que se realizan los estudiantes procrastinadores frente a estudiantes más sobresalientes o empeñosos, generalmente promueve el desarrollo de baja autoestima y depresión (Ruíz y Cuzcano, 2017); dedicarle pocas horas a los estudios y el haber tenido un promedio bajo en el semestre anterior con los principales factores que promueven a la práctica de la procrastinación académica,

así mismo cuanto más exigente es una carrera universitaria y esta genere estrés al estudiante menor será la practica procrastinadora que realice (Mejia et al., 2019). Los estudiantes procrastinadores de psicología, suelen sufrir mayores niveles de ansiedad, siendo los varones los más propensos a experimentar estos sentimientos negativos como respuesta a postergar sus actividades (Gil y Botello, 2018).

Las causas de la procrastinación académica se manifiestan muchas veces cuando un estudiante pone mucho esfuerzo por el desarrollo de un trabajo académico y como respuesta este recibe una baja calificación, surge en él un estado ánimo de desmotivación frente a la elaboración de futuras actividades académicas por temor a realizarlos de manera imperfecta, dejando estas tareas de lado (Ruíz y Cuzcano, 2017); por otro lado, la procrastinación académica no puede darse solo de manera propia del estudiante, sino que también la metodología y el desempeño del profesor puede influir en este mismo comportamiento (Gil et al., 2020); así también, está sujeta a la experiencia del mismo estudiante frente a resultados positivos obtenidos en actividades realizadas a corto plazo, como resultados negativos obtenidos en actividades que generó a largo plazo motivándolo a realizar las actividades a última hora (Manchado y Hervías, 2021). Por consiguiente, el comportamiento procrastinador no solo estará sujeto a la propia por los factores internos del estudiante, sino que también tendrá una fuente externa que lo motivará a poder postergar sus actividades académicas.

Como consecuencia de la procrastinación académica, los estudiantes suelen mostrar frustración, sentimientos de culpa, agotamiento, falta de fuerza de voluntad para el cumplimiento de actividades e irresponsabilidad (Ruíz y Cuzcano, 2017); así mismo, el aumento de los niveles en la ansiedad y el estrés surgen como respuesta de la prolongación de las actividades de manera voluntaria (Garzón y Gil, 2017); al mismo tiempo, estas postergaciones de actividades que realiza el estudiante no solo afecta el proceso de aprendizaje en sí, sino que afecta todo su proceso educativo (Ayala et al., 2019); la procrastinación académica afecta significativamente los resultados de aprendizaje de los estudiantes e incide de manera directa en la culminación de los estudios

universitarios (Gonda et al., 2021). Así pues, las consecuencias que experimenta el estudiante procrastinador siempre estarán ligados a los aspectos psicológicos donde prima la ansiedad la frustración y el estrés; y el aspecto educativo donde se reflejará el bajo rendimiento académico del estudiante.

Para reducir la procrastinación académica es muy importante que el estudiante pueda contar con un proyecto de vida, donde este detallado sus objetivo y metas claras (Suhadianto et al., 2021); las asesorías individuales que puedan dar los docentes a los estudiantes fuera de horarios de clases, muchas veces motivaran al estudiante a tener una participación más activa en el aula de clases reduciendo la procrastinación académica (Gonda et al., 2021); si los estudiantes ponen en práctica diversas estrategias de autoliderazgo, evitarán las consecuencias negativas de la procrastinación académica (Wang et al, 2021). Las diversas estrategias que se pueden emplear para poder reducir la procrastinación académica están relacionadas por el planteamiento de metas personales por parte del estudiante, la ejecución de estrategias de autoliderazgo y la implementación de asesorías personalizadas fuera del horario de clase impartidas por los docentes.

Por tal motivo, las dimensiones propuestas por Busko (1998) que respaldan la procrastinación académica son: la autorregulación académica y la postergación de actividades. Con relación a la autorregulación académica, entendida como la autofabricación de ideas, representaciones mentales y sentimientos que motivan al individuo al logro de sus objetivos (De la Fuente, 2017); vista también como la capacidad que tiene un individuo para poder comprometerse de manera voluntaria al cumplimiento de tareas y actividades (Díaz y Agustín, 2018); es la capacidad que tiene el estudiante para poder regular constantemente sus actividades de aprendizaje (Ayala et al., 2019); por lo cual se entiende que la relación entre lo cognitivo y lo sentimental juegan un papel importante para el logro de objetivos de manera autónoma del individuo. Con relación a la dimensión postergación de actividades, es la suspensión de actividades de manera voluntaria para poder realizar otras que el individuo considere más importante (Díaz, 2017); es considerada como la elección intencional de un individuo para poder aplazar una actividad productiva (Ayala et al., 2019); se relaciona al aplazamiento de

actividades que realiza el individuo relacionada al ámbito educativo y universitario (Atalaya y García, 2020); suele presentarse como una respuesta anticipatoria a evadir la ansiedad o el aburrimiento frente a diversas actividades, evitando así las emociones negativas.

Para la variable dependiente ansiedad lingüística, desde un modelo cognitivo Yockey y Henry (2019) mencionan que las interferencias cognitivas explican que la ansiedad que experimenta un individuo puede afectar la evaluación de una determinada actividad o el proceso de aprendizaje de la misma. Del mismo modo, Escobar y Serrano (2019) hacen referencia que el modelo cognitivo conocido como la eficiencia en el procesamiento, estará sujeta a la ansiedad que pueda presentar un individuo frente a una actividad de aprendizaje, ya que este modelo hace énfasis en el rol que cumplen los procesos cognitivos y como la alteración de uno de ellos puede ser un factor importante ante la consolidación de nuevos aprendizaje demostrando la existencia de una relación inversa entre la ansiedad y el aprendizaje

Según Horwitz et al. (1986) proponen un modelo teórico basado en la ansiedad específica que manifiesta un individuo en situaciones específicas donde necesariamente el sujeto está involucrado de manera directa, dicha ansiedad se suele expresar como una preocupación latente, tensión, nerviosismo e incluso aprehensión, lo cual limitará el proceso de aprendizaje de un nuevo idioma. La ansiedad lingüística es considerada como la manifestación de cierta emoción que logra perjudicar al individuo y suele mostrarse al momento de hacer uso de un idioma extranjero (Vieco, 2019); conocida también como un sentimiento que surge como respuesta a la evaluación de un idioma dentro de un entorno social (Rabadán, 2017); es la manifestación de ansiedad ante situaciones durante el proceso del aprendizaje con un nuevo idioma e incluso al uso de un idioma extranjero (Jarie et al., 2017), es una manifestación anormal del estrés provocadas por situaciones donde le individuo tiene que hacer uso de nuevo lenguaje y la ansiedad se acentúa cuando se está en un proceso de evaluación (Torres et al., 2019).

Los factores personales del estudiante como la ansiedad, la autoestima y la motivación, así como también el rol del docente durante el proceso de enseñanza

de un nuevo idioma, estarán relacionados con el desarrollo de síntomas ansiosos durante el proceso del aprendizaje de la lengua extranjera (Bonilla y Díaz, 2019). Del mismo modo, los factores en los estudiantes como el de rasgo de la ansiedad, la importancia del examen y el contexto ambiental donde se desarrolla la actividad de aprendizaje; estos factores son los promotores del desarrollo de comportamientos ansiosos en un individuo, por lo que la alteración de uno de ellos muchas veces puede aumentar la ansiedad frente a una actividad (Sairitupac et al., 2020); el nerviosismo que experimenta un estudiante, el rol del docente, la creencia negativa de los estudiantes sobre el nuevo idioma, una metodología inadecuada de enseñanza; son factores que promueven el desarrollo de ansiedad lingüística en el estudiante durante el proceso de aprendizaje de un nuevo idioma (Weda y Fadhilah, 2018).

Entre las causas de la ansiedad lingüística podemos mencionar a la evaluación negativa que puedan tener los pares de un estudiante al hacer uso de otro idioma, bajo nivel de uso de otro idioma frente a otras personas y durante la evaluación académica que puede tener un alumno durante el proceso de aprendizaje de otro idioma (Adrianzén, 2021); la presión del entorno que busca obligar al aprendizaje de otro idioma por la necesidad de formar estudiantes competitivos promueve el desarrollo de ansiedad (Djafri y Wimbari, 2018); la ansiedad en el estudiante se manifiesta cuando el docente no cuenta con una metodología adecuada para poder realizar correcciones inmediatas a los estudiantes dentro de las sesiones de prácticas grupales (Jugo, 2020). Por lo tanto, la ansiedad lingüística surgirá como respuesta por la presión del entorno social frente a la demostración práctica de otro idioma.

Las consecuencias de la ansiedad lingüística en el estudiante se manifiestan con el bajo rendimiento relacionado a las actividades prácticas grupales ante uso del otro idioma, cohibición ante la participación de actividades que involucren el uso del otro idioma, afectación emocional producto de experiencias negativas previas expresando tartamudeo, sudoración, temblores en las piernas, problemas de concentración y frustración (Goñi y Moral, 2021); los estudiantes suelen mostrar síntomas ansiosos de manera constante ante situaciones que involucren la práctica del idioma y es común que al pasar el

tiempo no se consolide el aprendizaje del nuevo idioma, habiendo olvidado el mismo por la ausencia de motivación y práctica (Kralova y Petrova, 2017); así mismo, algunos estudiantes tuvieron como consecuencia de la experiencia de la ansiedad lingüística insomnio, sentimientos de depresión, frustración e infelicidad, baja motivación y bajo un entusiasmo por ciertas actividades (Liu y Wu, 2021). Por consiguiente, muchas de las respuestas posteriores a la exposición de la ansiedad ante el aprendizaje de un nuevo idioma, afecta significativamente la salud mental de individuo.

Para reducir la ansiedad lingüística en los estudiantes, es necesario que los padres puedan alentar y motivar a sus hijos al cumplimiento de sus objetivos académicos, del mismo modo los docentes deben ser más asertivos al momento de brindar resultados producto de evaluaciones, ya que esto ayudará a aliviar la ansiedad psicológica que los estudiantes experimentan durante el proceso de aprendizaje de un nuevo idioma (Alamer y Almulhim, 2021); otra estrategia que ayuda a reducir la ansiedad lingüística en estudiantes de lenguas extranjeras, es de promover su compromiso para la participación constante durante las clases de otro idioma extranjero (Jin et al., 2020); los docentes deben promover la interacción entre los estudiantes durante el proceso de aprendizaje de otro idioma, el promover el desarrollo de actividades grupales en el aula de clases ayudará a consolidar el aprendizaje del nuevo idioma y la reducción de la ansiedad lingüística (Putri et al., 2020); por ende, tanto los padres, como los docentes y los mismos estudiantes juegan un papel muy importante para prevenir y reducir la ansiedad lingüística que puedan experimentar durante el proceso de aprendizaje de un nuevo idioma.

Así mismo, Horwitz et al. (1986) propusieron tres dimensiones que respaldan la ansiedad lingüística que manifiesta el sujeto durante el proceso del aprendizaje de una nueva lengua y son: la aprensión comunicativa que puede mostrar el individuo, la ansiedad ante los exámenes y el miedo a una evaluación negativa que reciben de las demás personas. Con relación a la aprensión comunicativa, es el miedo que experimenta el estudiante cuando se comunica con otra persona o cuando este no puede comprenderla cuando existe de por medio el uso de otro idioma (Adrianzén, 2021); es considerada como una reacción

negativa frente a situaciones donde el individuo desee reproducir de manera oral o escrita un nuevo idioma (Arquero et al., 2018); el miedo exagerado a la interacción con otros estudiantes dentro del mismo campo de estudio, el cual afecta las relaciones interpersonales del mismo (Rabadán y Orgambidez, 2018); entendiéndose que es todo temor que pueda presentar un individuo durante el proceso de aprendizaje de un nuevo idioma, manifestándose en conductas ansiosas y evitativas.

La siguiente dimensión es la ansiedad ante los exámenes, definida como una respuesta psicológica negativa frente a situaciones que se manifiestan durante la evaluación de un determinado aprendizaje (Freire et al., 2019); es la reacción psicológica y fisiológica que puede mostrar un individuo frente al temor de un rendimiento negativo de evaluación de una determinada actividad académica (Torrano et al., 2017); así pues, las personas tienden a manifestar diversas conductas, las cuales se reflejan a través de signos o síntomas de la ansiedad que surgen como respuesta de situaciones que impliquen una determinada evaluación académica. Y por último la dimensión del miedo a la evaluación negativa, considerado como el miedo que un individuo suele presentar cuando este experimenta la sensación de ser juzgado de forma negativa ante un determinado evento (Hernández y Moreno, 2017); suele presentarse cuando el individuo siente la presión a equivocarse frente a otras personas dentro de determinado contexto (Sotelo, 2018); muchas veces el individuo tiende a manifestar ansiedad como respuesta a situaciones que involucren determinar una evaluación realizar por terceros.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

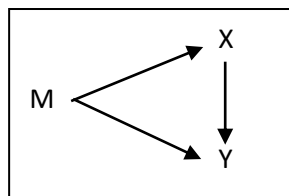
Tipo

El tipo de la investigación realizada fue básica contando con el nivel causal o explicativo, siendo que estas pretenden explicar diversos fenómenos o eventos de caracteres social, las mismas que promueven al descubrimiento de nuevas leyes de carácter científico-social e incluso pequeñas nuevas teorías que buscan explicar las relaciones de causa entre las variables (Ñaupas et al., 2018).

Diseño

Así mismo, el diseño del estudio para la actual investigación fue no experimental, porque no se buscó alterar las variables de estudio sino mantenerlas en su ambiente natural; los datos que se obtuvieron se dieron en un solo tiempo considerándose de corte transversal. La investigación fue de nivel correlacional causal, ya que buscó explicar la relación de las variables en función de la causa y el efecto entre las mismas (Hernández y Mendoza, 2018).

El diseño del presente estudio es el siguiente:



M : Muestra.

X : Variable independiente.

Y : Variable dependiente.

3.2. Variables y operacionalización

Variable independiente: Procrastinación académica

Definición Conceptual: La procrastinación académica está definida como la predisposición intencional de dilatar e incluso evitar las tareas o actividades productivas relacionada a lo académico (Busco, 1998).

Definición Operacional: La procrastinación académica está conformada por dos dimensiones que son la postergación de actividades y la autorregulación académica (Busco, 1998).

Indicadores: Para la primera dimensión se consideraron: repararse anticipadamente, desarrollar las tareas anticipadamente, invertir tiempo en estudiar y utilizar recursos necesarios para cumplir con las tareas. Para la segunda dimensión se consideró aplazar actividades y esperar el último momento para comenzar las actividades.

Escala: Ordinal.

Variable dependiente: Ansiedad lingüística

Definición Conceptual: La ansiedad lingüística es definida la excitación del sistema nervioso provocado por un evento relacionado al proceso de aprendizaje de un idioma extranjero, el cual suele manifestarse como nerviosismo, estrés, tensión y preocupación en el individuo (Horwitz et al., 1986).

Definición Operacional: Entre las dimensiones que forman parte de la ansiedad lingüística se describen las siguientes: aprensión o desconfianza ante la comunicación del idioma extranjero, la ansiedad mostrada ante las evaluaciones y por último el miedo a la evaluación negativa los cuales afectan directamente el desempeño académico del estudiante (Horwitz et al., 1986).

Indicadores: Para la primera dimensión se consideraron: ansiedad ante los procesos de evaluación y aprensión comunicativa o miedo a hablar; para la segunda dimensión se consideraron: desconcentración, desconfianza ante un examen; por último, para la tercera dimensión se consideraron actitudes negativas y autopercepciones negativas.

Escala: Ordinal.

3.3. Población (criterios de selección), muestra, muestreo, unidad de análisis

La población

Considerada como todas las unidades que presentan una característica indispensable para un determinado estudio, pudiendo ser estas unidades objetos, fenómenos o personas (Ñaupas et al., 2018); la población para el presente estudio estuvo constituida por 300 estudiantes de una universidad privada de Lima Este de la escuela de psicología que estuvieron estudiando el idioma inglés.

Criterio de inclusión:

Estudiantes universitarios de pregrado de sexo masculino y femenino, que pertenecen a la escuela de psicología de una universidad privada de Lima Este, y que estuvieron estudiando inglés al momento de haber participado en la investigación, así mismo se consideró la participación de estudiantes de todas las edades que cumplan los criterios anteriormente descritos.

Criterios de exclusión:

Se excluyeron a los estudiantes que no pertenecían a la escuela de psicología, estudiantes que no pertenecían a la universidad privada donde se realizó la investigación, y por último a los estudiantes que no estuvieron estudiando el curso de inglés.

Unidad de análisis

Orientada a las diferencias que existen basadas en ciertas características identificadas en el total de una población, territorio o especies de animales, con las que se considere trabajar en una investigación (Sánchez et al., 2018). La unidad de análisis considerada en la actual investigación estuvo conformada por estudiantes universitarios de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima Este que estuvieron estudiando el idioma inglés.

Muestra

La muestra consiste en la demarcación un grupo de personas que presenten las mismas características de la población de una investigación

(Hernández y Mendoza, 2018); por lo que en la actual investigación se consideró la participación de 103 estudiantes que cumplieron todos los criterios de inclusión para que sea significativa en la actual investigación.

Muestreo

El muestreo no probabilístico está sujeto al criterio de selección de participantes que puedan pertenecer a la muestra del estudio y que cuenten con los criterios de inclusión vistos por el investigador (Ñaupas et al., 2018), para lo cual se consideró oportuno elegir a los estudiantes a través del tipo de muestreo por conveniencia, haciendo uso de la estrategia del envío de los cuestionarios por medio las redes sociales a los estudiantes que cumplan con los criterios de inclusión.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica

Definida como el medio que usó el investigador para poder obtener información de un determinado grupo de personas que conforman parte de una muestra de estudio (Sánchez et al., 2021). La técnica que se consideró para poder obtener información tanto para la variable independiente como la dependiente fue la técnica de la encuesta, la cual sirve para la recolección de información de una muestra para luego ser sistematizadas y mostradas por medio de tablas y figuras estadísticas (Arias, 2020).

Instrumentos

Son herramientas que ayudan al investigador a recolectar información, la cual está conformada por preguntas o ítems, las cuales responde a los objetivos de una determinada investigación cuantitativa o cualitativa (Ñaupas et al., 2018), por lo cual para fines de la investigación se hizo uso de dos cuestionarios que respondieron ambas variables.

Instrumento de la variable independiente

Ficha técnica

Nombre original: Academic Procrastination

Autor original: Busko, D. (1998).

Adaptación al español: Domínguez, S., Villegas, G. y Centeno, S. (2014).

Objetivo: Conocer el nivel de procrastinación académica.

Número de ítems versión original: 16

Número de ítems adaptación: 12

Administración: Individual y grupal.

Tiempo de administración: Ocho a doce minutos.

Instrumento de la variable dependiente

Ficha técnica

Nombre original: Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS).

Autor original: Horwitz E., Horwitz, M. y Cope, J. (1986).

Adaptación al español: Pérez, P. y Martínez, F. (2001).

Objetivo: Identificar la ansiedad lingüística que presentan los estudiantes ante un idioma extranjero.

Número de ítems: 33

Administración: Individual y grupal.

Tiempo de administración: Quince a veinte minutos

Validez de los instrumentos

La validez considerada como la relevancia que tiene un instrumento buscando ser verídico, eficiente y preciso (Ñaupas et al., 2018). Para fines de la actual investigación se consideró pertinente hacer uso de la validez de contenido, la cual es considerada como la encargada de analizar la estructura de las

preguntas a través de un juicio de expertos (Bernal et al., 2020). Por lo cual se buscó la aprobación de 3 expertos con grado de maestro, donde evaluaron la pertinencia del instrumento, su relevancia y la claridad del mismo.

Confiabilidad del instrumento

Se manifiesta cuando las mediciones de un determinado instrumento no muestran variaciones de manera significativa dentro de los rangos de tiempo, en la aplicación a distintas personas, ni por el grado de instrucción de las mismas (Ñaupas et al., 2018). Para el actual estudio se realizó una prueba piloto conformado por 27 estudiantes universitarios; para conocer la validez interna de los dos instrumentos que responden a la variable independiente y la dependiente empleándose el coeficiente Alfa obteniéndose el coeficiente de ,719 para la variable independiente y un puntaje de ,880 para la variable dependiente.

3.5. Procedimientos

En un primer momento, se hizo la revisión de diversas fuentes de información que respaldaron la construcción del marco teórico de la investigación. Seguidamente se estructuró la metodología del estudio, detallando el tipo de estudio, el diseño, la característica de la población, la muestra y el muestreo. En un segundo momento, con relación a las técnicas y los instrumentos usados para poder medir cada variable, se hizo uso de la validación de juicio de expertos conformado por tres especialistas que contaban con el grado de maestros, se detalla también que la versión en español de la prueba de FLCAS existían ítems con el termino idioma extranjero y se realizó una modificación por el término idioma inglés, para luego determinar la confiabilidad se realizó la aplicación de los instrumentos a una muestra de 27 individuos que contaban con los criterios de inclusión a través de la prueba piloto.

En un tercer momento, se solicitó la autorización de la aplicación de los instrumentos FLCAS versión española adaptada por Pérez y Martínez (2001) que cuenta con 33 ítems y el instrumento de procrastinación académica pero la versión adaptada al español y dirigida a universitarios de Domínguez et al. (2014) que consta de 12 ítems, las cuales fueron usadas en la universidad privada de Lima Este a una muestra de 103 estudiantes de pre grado. En un cuarto

momento, se aplicó el instrumento por medio de un formulario de Google para luego exportar los datos en Excel 2016 y realizándose el procesamiento de datos por medio del programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 26. Por último, se realizó la discusión, las conclusiones y las recomendaciones de la investigación.

3.6. Método de análisis de datos

La investigación cuenta con un enfoque cuantitativo, por lo que se recurrió al análisis descriptivo, ya que tanto las variables como la dimensiones son numéricas se buscó mostrar la información recopilada a través de figuras de barras y tablas de frecuencia que pudieron plasmar de manera más entendible los resultados del estudio. Los problemas planteados fueron resueltos por medio del análisis inferencial de regresión logística ordinal, con lo cual se pudo comprobar las hipótesis planteadas.

3.7. Aspectos éticos

Considero pertinente citar el Código de ética y deontología publicado por el Colegio de psicólogos del Perú el 2017 y suscrito en el capítulo III, artículo 26, donde refiere que el profesional no debe incurrir en el plagio o falsificación de información que se realice en un trabajo de investigación; por consiguiente, refiero que todas las informaciones descritas en la actual investigación cumplen con todo lo propuesto en dicha normativa, así mismo se respetó la confidencialidad de la información proporcionada por la población de estudio.

IV. RESULTADOS

4.1. Contrastación de hipótesis

Estadístico inferencial: Análisis de regresión logística ordinal.

4.1.1. Contrastación de hipótesis general

H_0 = No existe incidencia de la procrastinación académica en ansiedad lingüística de estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2021.

H_a = Existe incidencia de la procrastinación académica en ansiedad lingüística de estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2021.

Tabla 1

Ajuste del modelo y Pseudo R² que explica la procrastinación académica en la ansiedad lingüística.

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Pseudo R cuadrado
Solo intersección	32,143				Cox y Snell ,102 Nagelkerke ,138
Final	21,051	11,092	4	,026	McFadden ,080

Función de enlace: Logit

La tabla 1, muestra el análisis de desviaciones de verosimilitud señalando que el modelo logístico ordinal fue significativo ($\chi^2 = 11,092$; $p < 0,05$). Esto significa que las variables como la procrastinación académica y la ansiedad lingüística explican de manera adecuada este modelo, lo cual determinado por el valor de Pseudo – R² de Nagelkerke que es igual a 0,138, se evidenció que la procrastinación académica brindó una explicación en el 13,8% a la ansiedad lingüística. Con lo cual se pudo determinar que se acepta la hipótesis planteada por el investigador donde existe incidencia de la procrastinación académica en ansiedad lingüística de estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2021.

Tabla 2

Bondad de ajuste del modelo que explica la procrastinación académica en la ansiedad lingüística.

	Bondad de ajuste		
	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Pearson	2,694	8	,846
Desviación	3,778	8	,707
Función de enlace: Logit			

En la tabla 2, se detalla la bondad de ajuste, encontrándose que los valores de chi-cuadrado de Pearson y la desviación no son significativos ($p > 0,05$), lo cual nos permite comprender que los datos ingresados son adecuados para el modelo. Demostrando que el modelo empleado es adecuado y admisible para buscar incidencia o brindar un pronóstico entre la variable procrastinación académica y la ansiedad lingüística.

Tabla 3

Estimación de los parámetros del modelo que explica la procrastinación académica en la ansiedad lingüística.

		Estimaciones de parámetro					Intervalo de confianza al 95%	
		Estimación	Desv. Error	Wald	gl	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Umbral	[V2 = 1]	-3,772	2,083	3,278	1	,070	-7,856	,311
	[V2 = 2]	1,218	2,031	,359	1	,549	-2,763	5,199
Ubicación	[V1D1=1]	-1,277	3,439	,138	1	,710	-8,017	5,463
	[V1D1=2]	-1,277	,542	5,547	1	,019	-2,340	-,214
	[V1D1=3]	0	.	.	0	.	.	.
	[V1D2=1]	-1,293	2,033	,405	1	,525	-5,278	2,691
	[V1D2=2]	-1,956	2,010	,947	1	,331	-5,896	1,984
	[V1D2=3]	0	.	.	0	.	.	.

Función de enlace: Logit.

a. Este parámetro está establecido en cero porque es redundante.

La tabla 3, describe la estimación de parámetros donde se identificó que los estudiantes de psicología que también estudian el idioma inglés una autorregulación académica promedio, los cuales inciden de manera significativa en la ansiedad lingüística (Wald 5,547; $p < 0,05$). En resumen, se puede identificar que existe incidencia significativa entre la procrastinación académica y ansiedad lingüística.

4.1.2. Contrastación de hipótesis específica 1

H0 = No existe incidencia de la procrastinación académica en la aprensión comunicativa de estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana 2021.

Ha = Existe incidencia de la procrastinación académica en la aprensión comunicativa de estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana 2021.

Tabla 4

Ajuste del modelo y Pseudo R2 que explica la procrastinación académica en la aprensión comunicativa.

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Pseudo R cuadrado
Solo intersección	34,473				Cox y Snell ,101 Nagelkerke ,126
Final	23,496	10,978	4	,027	McFadden ,065

Función de enlace: Logit

En la tabla 4, se percibe el análisis de desviaciones de verosimilitud señalando que el modelo logístico ordinal fue significativo ($\chi^2 = 10,978$; $p < 0,05$). Lo cual significa que la procrastinación académica explica de manera aceptable a la aprensión comunicativa, así mismo se determina por el valor de Pseudo – R² de Nagelkerke es igual a 0,126; se evidenció que la procrastinación académica brindó una explicación de 12,6% a la aprensión comunicativa. Con lo cual se valida la hipótesis alterna donde existe incidencia de la procrastinación académica en la aprensión comunicativa de estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana 2021.

Tabla 5

Bondad de ajuste del modelo que explica la procrastinación académica en la aprensión comunicativa.

	Bondad de ajuste		
	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Pearson	1,911	8	,928
Desviación	3,001	8	,809
Función de enlace: Logit			

En la tabla 5, se muestra la bondad de ajuste, encontrándose que los valores de chi-cuadrado de Pearson y la desviación cuentan con una significancia de ,928 y ,809 respectivamente, por lo que no son significativos comprendiéndose que los datos ingresados si son adecuados para el modelo. Demostrando que el modelo empleado es adecuado y admisible para buscar brindar un pronóstico entre la variable procrastinación académica y la dimensión aprensión comunicativa.

Tabla 6

Estimación de los parámetros del modelo que explica la procrastinación académica en la aprensión comunicativa.

		Estimaciones de parámetro					Intervalo de confianza al 95%	
		Estimación	Desv. Error	Wald	gl	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Umbral	[V2D1 = 1]	-3,059	1,720	3,164	1	,075	-6,430	,311
	[V2D1 = 2]	,871	1,692	,265	1	,607	-2,446	4,188
Ubicación	[V1D1=1]	-1,094	2,852	,147	1	,701	-6,684	4,495
	[V1D1=2]	-1,094	,450	5,922	1	,015	-1,976	-,213
	[V1D1=3]	0	.	.	0	.	.	.
	[V1D2=1]	-1,530	1,693	,817	1	,366	-4,848	1,788
	[V1D2=2]	-2,029	1,673	1,471	1	,225	-5,308	1,250
	[V1D2=3]	0	.	.	0	.	.	.

Función de enlace: Logit.

a. Este parámetro está establecido en cero porque es redundante.

La tabla 6, en su estimación de parámetros donde se identificó que los estudiantes de psicología que en paralelo estudian el idioma inglés una autorregulación académica promedio, los cuales inciden de manera significativa en la aprensión comunicativa la cual presenta un valor de Wald = 5,922 y la significancia con un valor de ,015. En síntesis, se puede identificar que existe incidencia significativa entre la variable procrastinación académica y la dimensión de aprensión comunicativa.

4.1.3. Contrastación de hipótesis específica 2

H0 = No existe incidencia de la procrastinación académica en la ansiedad ante los exámenes de estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana 2021.

Ha = Existe incidencia de la procrastinación académica en la ansiedad ante los exámenes de estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana 2021.

Tabla 7

Ajuste del modelo y Pseudo R2 que explica la procrastinación académica en la ansiedad ante los exámenes.

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Pseudo R cuadrado
Solo intersección	29,438				Cox y Snell ,045 Nagelkerke ,062
Final	24,696	4,742	4	,315	McFadden ,036
Función de enlace: Logit					

En la tabla 7, se evidencia en el análisis de desviaciones de verosimilitud donde se señala que el modelo logístico ordinal no fue significativo, donde se muestra que el valor de Chi-cuadrado es 4,742 y la significancia de ,315. Esto significa que la procrastinación académica no puede explicar de manera adecuada la ansiedad ante los exámenes, siendo que el valor de significancia obtenido es mayor al 0,05. Este análisis determinó que no existe incidencia de la procrastinación académica en la ansiedad ante los exámenes en los estudiantes universitarios.

Tabla 8

Bondad de ajuste del modelo que explica la procrastinación académica en la ansiedad ante los exámenes.

Bondad de ajuste			
	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Pearson	5,217	8	,516
Desvianza	5,657	8	,463
Función de enlace: Logit			

En la tabla 8, se detalla la bondad de ajuste, donde pudo identificar que los valores de chi-cuadrado de Pearson (sig. = ,516) y la desvianza (sig. = ,463) no son significativos, lográndose inferir que los datos ingresados son adecuados para el modelo. Demostrando que el modelo empleado podría ser válido y permisible para buscar incidencia o brindar un pronóstico entre la variable procrastinación académica y la dimensión ansiedad ante los exámenes.

Tabla 9

Estimación de los parámetros del modelo que explica la procrastinación académica en la ansiedad ante los exámenes.

Estimaciones de parámetro								
		Estimación	Desv. Error	Wald	gl	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
							Límite inferior	Límite superior
Umbral	[V2 = 1]	-2,904	1,968	2,176	1	,140	-6,762	,955
	[V2 = 2]	1,834	1,947	,887	1	,346	-1,982	5,650
Ubicación	[V1D1=1]	-22,020	,000	.	1	.	-22,020	-22,020
	[V1D1=2]	-,535	,512	1,093	1	,296	-1,537	,468
	[V1D1=3]	0	.	.	0	.	.	.
	[V1D2=1]	-1,181	1,944	,369	1	,544	-4,991	2,629
	[V1D2=2]	-1,130	1,914	,348	1	,555	-4,882	2,622
	[V1D2=3]	0	.	.	0	.	.	.

a. Este parámetro está establecido en cero porque es redundante.

La tabla 9, se describe la estimación de parámetros de los estudiantes de psicología que estudian en también el idioma inglés, donde los parámetros de significancia de la autorregulación académica y postergación de actividades son mayores al valor de ,05. Por consiguiente, se pudo determinar que no existe incidencia significativa entre las variables procrastinación académica y ansiedad ante los exámenes.

4.1.4. Contrastación de hipótesis específica 3

H0 = No existe incidencia de la procrastinación académica en el miedo a una evaluación negativa estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana 2021.

Ha = Existe incidencia de la procrastinación académica en el miedo a una evaluación negativa estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana 2021.

Tabla 10

Ajuste del modelo y Pseudo R2 que explica la procrastinación académica en la evaluación negativa.

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Pseudo R cuadrado
Solo intersección	29,287				Cox y Snell ,063 Nagelkerke ,085
Final	22,585	6,702	4	,152	McFadden ,048
Función de enlace: Logit					

En la tabla 10, se detalla el análisis de desviaciones de verosimilitud señalando que el modelo logístico ordinal fue significativo como resultado de la prueba de Chi-cuadrado que tiene una significancia por encima de 0,05 (sig. = ,152). Esto significa que la procrastinación académica no explica de manera adecuada a la evaluación negativa, Este análisis determinó que no existe incidencia de la procrastinación académica en la evaluación negativa en los estudiantes universitarios.

Tabla 11

Bondad de ajuste del modelo que explica la procrastinación académica en la evaluación negativa.

Bondad de ajuste			
	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Pearson	2,564	8	,861
Desviación	3,451	8	,750
Función de enlace: Logit			

En la tabla 11, se muestra la bondad de ajuste, encontrándose que los valores de chi-cuadrado de Pearson y la desviación cuentan con una significancia de ,861 y ,750 respectivamente, por lo que no son significativos ($p > 0,05$), comprendiéndose que los datos ingresados si son adecuados para el modelo. Demostrando que el modelo empleado es permisible y válido para buscar incidencia o brindar un pronóstico entre la variable procrastinación académica y la dimensión evaluación negativa.

Tabla 12

Estimación de los parámetros del modelo que explica la procrastinación académica en la evaluación negativa.

Estimaciones de parámetro								
		Estimación	Desv. Error	Wald	gl	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
							Límite inferior	Límite superior
Umbral	[V2 = 1]	-3,353	1,965	2,913	1	,088	-7,204	,497
	[V2 = 2]	1,332	1,923	,480	1	,489	-2,437	5,101
Ubicación	[V1D1=1]	-1,011	3,249	,097	1	,756	-7,379	5,358
	[V1D1=2]	-1,011	,527	3,684	1	,055	-2,043	,021
	[V1D1=3]	0	.	.	0	.	.	.
	[V1D2=1]	-1,082	1,924	,316	1	,574	-4,852	2,688
	[V1D2=2]	-1,530	1,897	,650	1	,420	-5,248	2,188
	[V1D2=3]	0	.	.	0	.	.	.

a. Este parámetro está establecido en cero porque es redundante.

La tabla 12, logra describir la estimación de parámetros de los estudiantes de psicología que estudian en también el idioma inglés, donde los parámetros de significancia de las dimensiones autorregulación académica y postergación de actividades son mayores al valor de ,05. Por consiguiente, se pudo determinar que no existe incidencia significativa entre las variables procrastinación académica y la ansiedad lingüística.

V. DISCUSIÓN

En relación con la hipótesis general planteada sobre la incidencia de la procrastinación académica en ansiedad lingüística de estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2021, donde el análisis realizado a través de la prueba de regresión logística ordinal se obtuvo un valor de significancia de 0,026, donde la procrastinación académica explica en 13,8% a la ansiedad lingüística. Se determina que la ansiedad lingüística en los estudiantes de psicología de pregrado puede manifestarse en ocasiones como consecuencia de la procrastinación académica; de manera que al no tener el estudiante un proyecto de vida claro, se le será más difícil encontrar una motivación que lo ayude al cumplimiento de sus metas u objetivos; por otro lado, la postergación de actividades que algunas veces lleva al estudiante poder realizar los trabajos a ultimo momento o el simple hecho de aplazar diversas actividades académicas para poder realizar otras actividades que generen mayor satisfacción conducirá al estudiante a desarrollar inseguridad o ansiedad cuando el docente pretenda medir los conocimientos por medio de evaluaciones.

Contrastando la hipótesis Busko (1998), refiere que la autorregulación académica, en ocasiones puede afectar la aprensión comunicativa, ansiedad ante los exámenes, evaluación negativa de los estudiantes. En tal sentido, al no contar con unas metas claras, el estudiante carecerá de una fuente de motivación lo cual generará una respuesta como la ansiedad lingüística; contrastando la hipótesis donde la procrastinación académica incide en la ansiedad lingüística. Por otro lado, Horwitz et al. (1986) refieren que la preocupación, la tensión, el nerviosismo e incluso aprehensión, se manifiesta en los estudiantes en situaciones específicas lo cual limitará el proceso de aprendizaje de un nuevo idioma.

Del mismo modo los factores personales que un estudiante posee como la autoestima, la ansiedad y la motivación, y el rol de docente están relacionados factores de desarrollo de conductas ansiosas durante el proceso de aprendizaje del idioma inglés (Bonilla y Díaz, 2019). Así mismo, los estudiantes que suelen postergar sus actividades buscan evitar experimentar emociones negativas (Atalaya y García, 2020); puesto que es necesario precisar que en el contexto de la emergencia sanitaria producto de la Covid-19, muchos de los estudiantes

realizan sus clases de manera virtual, se percibe que aún cuentan con la necesidad de postergar sus actividades académicas, pudiendo entregar sus tareas y estar en sus clases académicas sin contratiempos, pero muchas veces no lo realizan..

En la investigación realizada por Palacios et al. (2019), determinaron que la procrastinación académica es un factor predictivo del estrés académico, contando con un valor de significancia de ,000 y una explicación del 70,4%, afectando el compromiso académico de los estudiantes universitarios; estos resultados guardan cierta similitud con los obtenidos en la actual investigación, donde se aprecia que la procrastinación académica incide de manera significativa en la ansiedad lingüística con una explicación de 13,8%. Siendo que los resultados puedan verse semejantes con una brecha grande entre las explicaciones, es necesario considerar que las investigaciones fueron realizadas en situaciones totalmente distintas por lo cual es necesario precisar que en la actualidad los estudios universitarios se realizan de manera virtual ya que atravesamos una situación de emergencia sanitaria mundial.

Así mismo, en el estudio realizado por Rabadán y Orgambidez (2018), concluyeron que la ansiedad idiomática o lingüística logra predecir el desempeño académico en un 26,65%, precisaron también que es necesario considerar que fue relevante los aspectos afectivos como la motivación y la ansiedad en el aprendizaje de un nuevo idioma. Contrastando con la actual investigación es necesario mencionar que la autorregulación académica que es considerada como el producto de una motivación individual del estudiante, favorece al parámetro de incidencia en la ansiedad lingüística con una significancia de ,019. Por consiguiente, se precisa como un aporte de la investigación que la autorregulación académica en tiempos de la emergencia sanitaria, juega un papel importante en el desarrollo de ansiedad lingüística en los estudiantes universitarios.

Acerca de la primera hipótesis específica de la actual investigación donde se pretende buscar la incidencia de la procrastinación académica en la comprensión comunicativa, el análisis inferencial a través de la regresión logística ordinal fue significativa con un valor de 0,027, puesto que también la variable procrastinación

académica explica en un 12,6% a la dimensión aprensión comunicativa; entendiéndose que la aprensión comunicativa está sujeta a la dimensión autorregulación académica, la cual cuenta con una significancia de 0,015; este resultado justifica que las emociones negativas como la ansiedad o el miedo se presentan en los estudiantes durante el proceso de aprendizaje del idioma inglés, ya que aprendizaje los obliga a poner en práctica conversaciones con los estudiantes o docente de su propia aula, y se manifestara en mayor nivel como respuesta de un comportamiento procrastinador que puso en práctica el estudiante. Así como también lo refieren Arquero et al. (2018), el estudiante suele manifestar reacciones consideradas negativas como el miedo o ansiedad frente a situaciones que involucran el uso de otro idioma; del mismo modo Díaz y Agustín (2018) refieren que la autorregulación académica está determinada por el compromiso que tiene el estudiante para el término de sus actividades académicas.

Por otro lado Moreta et al. (2018), identificaron que la procrastinación académica es predicha por la regulación emocional, rendimiento y nivel académico con una explicación del 21,3% con una significancia menor a 0,05, por lo que el estudio resalta, que el factor de regulación emocional como los académicos logran predecir de manera significativa la procrastinación académica; por otro lado, Jee (2019), donde determinaron que la autoeficacia de estudiantes universitarios al momento de hablar una lengua extranjera representa el 47% de predicción de ansiedad lingüística, donde a mayor autoeficacia del estudiante la ansiedad lingüística se presentaría en niveles más bajos. Estos estudios contrastan con los resultados obtenidos, donde las metas establecidas por los estudiantes y los pensamientos negativos que estos puedan tener sobre el idioma inglés, promoverán el desarrollo de la ansiedad al momento de poner en práctica el idioma inglés; siendo que las intervenciones orales se realizan en simultaneo dentro de las clases virtuales, lo cual nos ayuda a entender que dentro de esta emergencia sanitaria los estudiantes pueden experimentar ciertas emociones negativas durante las participaciones orales.

Acerca de la segunda hipótesis específica, sobre la incidencia de la procrastinación académica en la ansiedad ante los exámenes de estudiantes de

pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2021, se determinó a través del análisis de regresión logística ordinal que no es significativa, puesto que el valor de significancia es 0,315, concluyendo que la procrastinación académica no incide en la ansiedad ante los exámenes. Los resultados de la actual investigación contradicen a los obtenidos por Lou (2018) quien encontró que el logro autopercebido, la capacidad, la edad y la motivación de aprendizaje de una lengua extranjera logran explicar en un 34,7% a la ansiedad lingüística en el proceso de aprendizaje del idioma chino, concluyendo que la percepción del estudiante frente a la dificultad del idioma chino son los predictores para desarrollar la ansiedad lingüística.

Considerando que la procrastinación académica se presenta cuando el estudiante posterga inútilmente y de manera injustificada sus actividades (Rodríguez y Clariana, 2017), y que la ansiedad ante los exámenes suele manifestarse como una reacción psicológica que surge como respuesta ante el rendimiento de una evaluación negativa (Torrano et al., 2017); se precisa que actualmente producto de la emergencia sanitaria planteada como respuesta a evitar la propagación del Covid-19, que los estudiantes universitarios participantes de la actual investigación no están aprovechando la tecnología para realizar sus tareas académicas, por lo que les cuesta desplazar el comportamiento procrastinador de manera significativa; por otro lado, si bien es cierto que los estudiantes pueden manifestar niveles medios y altos de ansiedad durante el proceso de evaluación, este no surge como respuesta a aplazamiento intencional de actividades académicas, sino al temor de un rendimiento académico del idioma inglés.

Dado ello, se justifican los resultados que, ante la actual coyuntura mundial, la procrastinación académica no brinda una explicación a la ansiedad ante los exámenes; sin embargo, se confirma que la ansiedad ante los exámenes es una respuesta psicológica negativa natural que se presenta ante las evaluaciones de un determinado aprendizaje (Freire et al., 2019); así como también, la importancia del rendimiento de un examen, el rasgo de ansiedad en el estudiante y el entorno donde se desarrollan las clases aumenta la ansiedad frente a un determinada actividad (Sairitupac et al., 2020). Entendiéndose que la ansiedad ante los

exámenes puede surgir como consecuencia de factores internos o emocionales y en ocasiones por factores externos o contexto donde se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje.

Acerca de la tercera hipótesis específica, sobre la incidencia de la procrastinación académica en miedo a una evaluación negativa de estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2021, se identificó a través del análisis de regresión logística ordinal que no es significativa, ya que el valor de significancia es 0,152, concluyendo que la procrastinación académica no incide en el miedo a una evaluación negativa. La investigación contradice lo propuesto por Gómez et al. (2020), puesto que ellos identificaron que tanto la regulación emocional ($\beta = -0,60$, $p < 0,01$) y la procrastinación académica ($\beta = -0,53$, $p < 0,05$) de forma independiente pueden predecir de significativa las conductas suicidas en estudiantes universitarios. Puesto que estudiantes que experimentan situaciones de ansiedad lingüística de manera recurrente, estos tienden a poder desarrollar cuadros de insomnio, logran deprimirse, suelen frustrarse, se perciben como personas infelices e incluso cuenta con una baja motivación (Liu y Wu, 2021); por otro lado, los temores de una evaluación negativa se presentan ante situaciones de un temor a equivocarse frente a otras personas dentro del contexto donde se desarrolla el aprendizaje (Sotelo, 2018).

Los resultados se justifican dado que, el temor a una evaluación negativa que puede presentar el estudiante universitario durante el proceso de aprendizaje del idioma inglés, no tiene como fuente predictora a la procrastinación académica en el contexto de enseñanza virtual que se da producto de la emergencia sanitaria; por lo que es necesario entender que la presión que ejerce el contexto actual, donde se busca contar con estudiantes competitivos donde muchas veces los obliga al estudio del idioma inglés puede generarles ansiedad como lo refieren Djafri y Wimbari (2018); por lo cual se entiende que la ansiedad se manifiesta de manera natural cuando el estudiante se encuentra en el proceso de aprendizaje del idioma inglés.

Por otro lado, los niveles promedio y alto de procrastinación académica que presentan los estudiantes universitarios en el actual estudio es del 100%, siendo el nivel promedio (75,70%) el nivel más resaltante; siendo que el haber tenido un

promedio bajo el semestre anterior y la poca dedicación a los estudios logran promover la practica procrastinadora en los estudiantes universitarios (Mejia et al., 2019), lo cual se logró percibir como respuesta de los estudiantes universitarios; del mismo modo, la metodología que el docente pueda aplicar durante la enseñanza e incluso el propio desempeño del docente pueden promover la procrastinación académica en los estudiantes (Gil et al., 2020); este comportamiento procrastinador suele afectar de manera muy directa el rendimiento académico la culminación de la carrera universitaria (Gonda et al., 2021), puesto que esta alternativa de continuidad de los estudios de manera virtual fue planteada por los diversos estados a nivel mundial y acogida por las universidades privadas, no estaría siendo muy aprovechada por algunos estudiantes universitarios.

Por último, se percibió en los estudiantes universitarios un nivel medio de ansiedad lingüística con un porcentaje de 74,8% siendo el más representativo. Ahora bien, la ansiedad que experimenta el estudiante suele estar sujeta a la inadecuada metodología de enseñanza y a la perspectiva negativa que el estudiante pueda tener sobre el nuevo idioma (Weda y Fadhilah, 2018), por lo que podríamos inferir que muchas veces estudiante de pregrado esta obligado a estudiar un idioma para obtener su título de grado y esto lo puede llevar a experimentar constantemente emociones negativas producto de esa falta de motivación, tal como lo refiere Adrianzén (2021) si el estudiante no pone en práctica los aprendizajes adquiridos del idioma inglés manifestara comportamientos ansiosos cuando este lo realice en público o durante una evaluación; por lo cual será difícil que estudiante pueda consolidar el aprendizaje del idioma ingles por ausencia de motivación o practica (Kralova y Petrova, 2017); podemos inferir que la ansiedad lingüística que pueda manifestar el estudiante está muy ligada al factor motivacional que este tenga para con el aprendizaje del idioma inglés.

VI. CONCLUSIONES

Primero: Con los resultados recabados, se pudo determinar la incidencia de la procrastinación académica en ansiedad lingüística de estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2021; puesto que el análisis de regresión logística fue significativo y la procrastinación académica explica en un 13,8% a la ansiedad lingüística; identificando que la dimensión autorregulación académica se muestra más significativa frente a la variable dependiente.

Segundo: Con los resultados, se pudo concluir la incidencia de la procrastinación académica en aprensión comunicativa de estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2021; puesto que el análisis de regresión logística fue significativo y la procrastinación académica explica en un 12,6% a la aprensión comunicativa, y la autorregulación académica suele ser más significativa.

Tercero: Los resultados obtenidos, demostraron que no existe incidencia de la procrastinación académica en la ansiedad ante los exámenes en los estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2021; ya que, el análisis estadístico inferencial fue no significativo, por lo que la procrastinación académica no logra explicar la ansiedad ante los exámenes que experimentan los estudiantes; por consiguiente, la ansiedad que manifiestan los estudiantes cuando están en un proceso de evaluación no se presenta como respuesta a un comportamiento procrastinador.

Cuarto: Los resultados, demostraron que no existe incidencia de la procrastinación académica en la evaluación negativa en los estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2021; de aquí que, el análisis estadístico inferencial fue no significativo, por lo que la procrastinación académica no logra explicar la evaluación negativa que experimentan los estudiantes del idioma inglés; de manera que, la percepción negativa que pueda tener el estudiante sobre su desempeño en el proceso de aprendizaje del idioma inglés, no está ligado a un comportamiento procrastinador.

VII. RECOMENDACIONES

Primero: Se sugiere realizar más estudios de tipo correlacional causal con las variables procrastinación académica y ansiedad lingüística orientadas a diversas poblaciones dentro del contexto de la emergencia sanitaria y en un futuro realizar estudios posteriores con estudiantes universitarios que realicen sus estudios de manera presencial, que permitan contrastar los nuevos resultados con la información brindada en el actual estudio.

Segundo: Se sugiere a los docentes que brinden enseñanzas del idioma inglés, realizar evaluaciones que identifique los rasgos socioemocionales de los estudiantes, con la finalidad de establecer adecuados métodos de enseñanza que se ajuste a la necesidad identificada en los estudiantes universitarios, del mismo modo es conveniente conocer la motivación que pueda tener el estudiante para poder estudiar el idioma inglés.

Tercero: Es necesario que los docentes del idioma inglés puedan establecer estrategias que ayuden al estudiante a poder reconocer las deficiencias o errores que puedan tener luego de una evaluación como producto su aprendizaje, buscando retroalimentar y reforzar su enseñanza de manera más asertiva.

Cuarto: Se recomienda a los docentes del idioma inglés, promover más espacios que ayuden a los estudiantes a practicar más seguido dicho idioma dentro del aula de clases, buscando reducir las autopercepciones negativas que ellos puedan tener; por ende, es necesario implementar talleres donde se realice solo la práctica entre estudiantes a través de la comunicación oral y escrita del idioma inglés.

REFERENCIAS

- Adrianzén, C. (2021). Influencia de la ansiedad en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en estudiantes de educación superior. *INNOVA Research Journal*, 6(3), 58-78. <https://bit.ly/3EGDt2K>
- Alamer A. & Almulhim F. (2021). The Interrelation Between Language Anxiety and Self-Determined Motivation; A Mixed Methods Approach. *Frontiers in Education*, 6, 1-12. <https://bit.ly/3pHcSOF>
- Arias, J. (2020). *Métodos de investigación online, herramientas digitales para recolectar datos*. <https://bit.ly/3dwAnmB>
- Arquero, J., Fernández, C., Michel, M. y Ramírez, A. (2018). Relaciones entre aprensión y autoeficacia comunicativa en los estudiantes de contaduría en México. *Contaduría Universidad de Antioquia*, 72, 39-57. <https://bit.ly/3eF93Da>
- Atalaya, C. y García, L. (2020). Procrastinación: Revisión Teórica. *Revista de Investigación en Psicología*, 22(2), 363–378. <https://bit.ly/32O3bVA>
- Ayala, A., Rodríguez, R., Villanueva, W., Hernández, M. y Campos, M. (2019). La procrastinación académica: teorías, elementos y modelos. *Revista Muro de la Investigación*, 5(2), 40-52. <https://bit.ly/3FLmH3D>
- Barraza, A., y Barraza, S. (2018). Evidencias de validez y confiabilidad de la escala de procrastinación académica en una población estudiantil mexicana. *Revista de psicología y ciencias del comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 9(1), 75-99. <https://bit.ly/3GoMPBs>
- Bernal, M., Salamanca, D., Perez, N. y Quemba, M. (2020). Validez de contenido por juicio de expertos de un instrumento para medir percepciones físico-emocionales en la práctica de disección anatómica. *Educación médica*, 21(6), 349-356. <https://bit.ly/32NEOaL>
- Bonilla, L. y Díaz, M. (2019). Incidencia de los factores socio-afectivos en el aprendizaje del inglés. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(14), 49-64. <https://bit.ly/3Gk3gie>

- Brando, C., Montes, J., Limonero, J., Gómez, M. & Tomás, J. (2020). Relationship of academic procrastination with perceived competence, coping, self-esteem and self-efficacy in Nursing students. *Enfermería Clínica*, 30(6), 398-403. <https://bit.ly/3y4ZXZm>
- Burgos, K. y Salas, E. (2020). Procrastinación y Autoeficacia académica en estudiantes universitarios limeños. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), e790. <https://bit.ly/3ezvNVn>
- Burka, J. & Yuen, L. (2008). *Procrastination why you do it, what to do about it now*. Da Capo Lifelong Books. <https://bit.ly/3dycdbi>
- Busko, D. (1998). Causes and consequences of perfectionism and procrastination: a structural equation model. *National Library of Canada*. <https://bit.ly/3pC3WZN>
- Castro, S. y Mahamud, K. (2018). Procrastinación académica y adicción a internet en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *UNIFE*, 25(2), 189-197. <https://bit.ly/3rJhMMn>
- Chacaltana, K. (2019). Procrastinación académica, vivencias académicas y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de Psicología – Ica. *UNIFE*, 15(1), 35-44. <https://bit.ly/31HcPIW>
- Colegio de psicólogos del Perú (2017). *Código de ética y deontología* [Archivo PDF]. <https://bit.ly/3rK1NOj>
- De la Fuente, J. (17 de junio de 2017). Autorregulación y procesos de aprendizaje. *Aula Magna 2.0*. <https://bit.ly/3lyNX7a>
- Díaz, J. (2017). Procrastinación: Una Revisión de su Medida y sus Correlatos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(51), 43-60. <https://bit.ly/31wPgmL>
- Díaz, R. y Agustín, N. (2018). La autorregulación académica en los estudiantes de las carreras de ingeniería civil, en ciencias y sistemas e industrial del Centro Universitario de Oriente –CUNORI. *Revista Ciencia Multidisciplinaria CUNORI*, 2(1), 29-34. <https://bit.ly/3FKBUSv>

- Djafri, F. & Wimbari, S. (2018). Measuring foreign language anxiety among learners of different foreign languages: in relation to motivation and perception of teacher's behaviors. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 3(17), 1-15. <https://bit.ly/3ILGyaR>
- Domínguez, S. y Campos, Y. (2017). Influencia de la satisfacción con los estudios sobre la procrastinación académica en estudiantes de psicología: un estudio preliminar. *Liberabit*, 23(1), 123-135. <https://bit.ly/3IxM5fa>
- Domínguez, S. (2017a). Prevalencia de procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana y su relación con variables demográficas. *Revista Psicológica*, 7(1), 81-95. <https://bit.ly/3IHodpB>
- Domínguez, S., Villegas, G. y Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304. <https://bit.ly/3luoRXg>
- Escobar, M. y Serrano, I. (2019). Intervención cognitivo-conductual en un caso de ansiedad ante la lectura en público: mejora de la fluidez y comprensión. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(2), 54-61. <https://bit.ly/3EAvdlj>
- Estremadoiro, B. y Schulmeyer, M. (2021). Procrastinación académica en estudiantes universitarios. *Revista Aportes de la Comunicación y la Cultura*, (30), 51-66. <https://bit.ly/3GqHpG4>
- Freire, C., Ferradás, M., Fernández, S. y Barca, E. (2019). Ansiedad ante los exámenes en estudiantes de educación primaria: diferencias en función del curso y del género. Publicaciones: *Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 49(2), 151-168. <https://bit.ly/3dvYG45>
- Garzón, A. y Gil, J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de educación*, 28(1), 307-324. <https://bit.ly/3pBeCl6>

- Gil, J., De Besa, M. y Garzón, A. (2020). ¿Por qué procrastina el alumnado universitario? Análisis de motivos y caracterización del alumnado con diferentes tipos de motivaciones. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 183-200. <https://bit.ly/3EjbG85>
- Gil, L. y Botello, V. (2018). Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de Ciencias de la Salud de una Universidad de Lima Norte. *CASUS*, 3(2), 89-96. <https://bit.ly/3EQayu1>
- Gómez, M., Tomás, J., Montes, J., Brando, C., Cladellas, R. & Limonero, J. (2020). Academic procrastination and risk of suicidal behavior in university students: The role of emotional regulation. *Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés - SEAS*, 26, 112-119. <https://bit.ly/3EEsisa>
- Gonda, D., Pavlovičová, G., Tirpáková, A. & Ďuriš, V. (2021). Setting Up a Flipped Classroom Design to Reduce Student Academic Procrastination. *Sustainability*, 13(15), 1-14. <https://bit.ly/3sHMw0V>
- Goñi, E. y Moral, C. (2021). Efectos de la ansiedad lingüística ante el aprendizaje del inglés en estudiantes de Magisterio: estudio de caso. *Revistas de la Universidad de Granada*, 19, 311-332. <https://bit.ly/3091txc>
- Granlund, L. (2019). La ansiedad en la clase de idiomas: ¿Qué papel desempeña el idioma estudiado en sí? *Uppsala University*. <https://bit.ly/3EwtQ7k>
- Hernández, E. y Moreno, J. (2017). Apoyo a la autonomía entre estudiantes, estrés percibido y miedo a la evaluación negativa: relaciones con la satisfacción con la vida. *Psicología Conductual*, 25(3), 517-528. <https://bit.ly/3rN23w2>
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Horwitz E., Horwitz, M. & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://bit.ly/3pBkKA2>

- Huisa, L. (2018). *Nivel de ansiedad lingüística y producción escrita en alumnos de la I. E. N° 54518 "Horacio Zeballos Gámez" de Santa Elena, Pacucha, Andahuaylas, Apurímac, 2018* [Tesis de maestría, Universidad José Carlos Mariátegui]. <https://bit.ly/31BalqB>
- Jarie, L., Salavera, C., Teruel, P. y Salillas, J. (2017). La ansiedad lingüística en el aprendizaje del francés en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Cedille. Revista de estudios franceses*, 13, 243-261. <https://bit.ly/3qekoj6>
- Jee, M. (2019). Foreign Language Anxiety and Self-Efficacy: Intermediate Korean as a Foreign Language Learners. *Language Research*, 55(2), 413-429. <https://bit.ly/3Gniq6q>
- Jin, Y., Zhang, L. & MacIntyre, P. (2020). Contracting Students for the Reduction of Foreign Language Classroom Anxiety: An Approach Nurturing Positive Mindsets and Behaviors. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-11. <https://bit.ly/31GzC83>
- Jugo, R. (2020). Language Anxiety in Focus: The Case of Filipino Undergraduate Teacher Education Learners. *Education Research International*, 2020, 1-8. <https://bit.ly/3dyFQtf>
- Karimi, H. & Baloochi, T. (2017). Academic procrastination and its characteristics: A Narrative Review. *Future of Medical Education Journal*, 7(2), 43-50. <https://bit.ly/3pG9wdB>
- Kralova, Z. & Petrova, G. (2017). Causes and consequences of foreign language anxiety. *XLinguae Journal*, 10(3), 110-122. <https://bit.ly/3GtnCpx>
- Ley N° 30220. (9 de julio de 2014). *Ley Universitaria. Diario Oficial el Peruano*. <https://bit.ly/3IKXU86>
- Liu, M. & Wu, B. (2021). Teaching Anxiety and Foreign Language Anxiety Among Chinese College English Teachers. *SAGE Open*, 1-12. <https://bit.ly/3IGEN90>

- Luo, H. (2018). Predictors of Foreign Language Anxiety: A Study of College-Level L2 Learners of Chinese. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 41(1), 3-24. <https://bit.ly/3Jv7ICJ>
- Manchado, M. y Hervías, F. (2021). Procrastinación, ansiedad ante los exámenes y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Interdisciplinaria*, 38(2), 242-258. <https://bit.ly/3qem4sU>
- Mejia, C., Ruiz, F., Benites, D. y Pereda, W. (2019). Factores académicos asociados a la procrastinación. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 34(3). <https://bit.ly/31CcSGs>
- Moreta, R. y Durán, T. (2018). Propiedades psicométricas de la Escala de procrastinación académica (EPA) en estudiantes de psicología de Ambato, Ecuador. *Salud & Sociedad*, 9(3), 236-247. <https://bit.ly/3qE9kw3>
- Moreta, R., Durán, T. y Villegas, N. (2018). Regulación Emocional y Rendimiento como predictores de la Procrastinación Académica en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Educación*, 13(2), 155-166. <https://bit.ly/3mKxLXm>
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J. y Romero, H. (2019). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). DGP Editores SAS.
- Palacios, J., Belito, F., Bernaola, P. y Capcha, T. (2020). Procrastinación y estrés en el engagement académico en universitarios. *Revista Multi-Ensayos*, 45-53. <https://bit.ly/3dtVkOX>
- Pérez, P. & Martínez, F. (2001). A Spanish version of the foreign language classroom anxiety scale. *Revista española de lingüística aplicada*, 14, 337-352. <https://bit.ly/3rJ7g80>
- Putri, M., Sri, N. & Siti, R. (2020). The Use of Pair Work to Reduce Speaking Anxiety in an EFL Classroom. *Atlantis Press*, 430, 134-137. <https://bit.ly/3INim8i>

- Rabadán, M. (2017). El aprendizaje del español como lengua extranjera desde una perspectiva afectiva. *Imprensa da Universidade de Coimbra*, 79-112. <https://bit.ly/330YsQs>
- Rabadán, M. y Orgambídez, A. (2018). Ansiedad idiomática y motivación hacia el español como lengua extranjera en estudiantes universitarios portugueses. *Estudios sobre Educación*, 35, 517-533. <https://bit.ly/3qemCyY>
- Rodríguez, A. y Clariana, M. (2017). Procrastinación en Estudiantes Universitarios, Su Relación con la Edad y el Curso Académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 45-60. <https://bit.ly/3pA7lrP>
- Ruiz, C. y Cuzcano, A. (2017). El estudiante procrastinador. *Educa UMCH*, 9, 23-33. <https://bit.ly/3rK5DHd>
- Sairitupac, S., Varas, R., Nieto, J. y Silva, B. (2020). Niveles de ansiedad de estudiantes frente a situaciones de exámenes: Cuestionario CAEX. *Propósitos y Representaciones*, 8(4), e787. <https://bit.ly/3Du1sS0>
- Sánchez, H., Reyes, C. y Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Universidad Ricardo Palma, Vicerrectorado de Investigación. <https://bit.ly/3lrqOUT>
- Sánchez, M., Fernández, M. y Díaz, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1), 107–121. <https://bit.ly/31dgHBP>
- Steel, P, & König, J. (2006). Theories of motivation integrating. *The Academy of Management Review*, 31(4), 889-913. <https://bit.ly/3dwOUie>
- Sotelo, M. (2018). Fobia social y terapia cognitiva: un estudio de caso basado en la evidencia. *Revista De Psicología Universidad De Antioquia*, 10(2), 131–156. <https://bit.ly/3lrqYv3>

- Suhadianto, Arifiana, I., Rahmawati, H., Hanurawan, F. & Eva, N. (2021). Stop Academic Procrastination During Covid 19: Academic Procrastination Reduces Subjective Well-Being. *KnE Social Sciences*, 4(15), 312–325. <https://bit.ly/3zcLg7a>
- Torrano, R., Ortigosa, J. Riquelme, A. y López, J. (2017). Evaluación de la ansiedad ante los exámenes en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(2), 103-110. <https://bit.ly/3dxvwl6>
- Torres, M., López, D., Paredes, J. Roé, N., Dawid, M. & Berthier, L. (2019). Language as a Threat: Multimodal Evaluation and Interventions for Overwhelming Linguistic Anxiety in Severe Aphasia. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-18. <https://bit.ly/3qJgtey>
- Vieco, M. (2019). Las emociones contraatacan en el aula de español. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 29, 1885-2211. <https://bit.ly/3y72jqF>
- Wang, Y., Gao, H., Sun C., Liu, J. & Fan, X. (2021). Academic procrastination in college students: The role of self-leadership. *Personality and Individual Differences*, 178. <https://bit.ly/3Gp8Rnp>
- Weda, S. & Fadhilah, A. (2018). Factors Influencing Students' Anxiety in English as a Foreign Language Classroom. *Journal of Physics: Conference Series*. <https://bit.ly/3rU6uVA>
- Yockey J. & Henry M. (2019). Simulation Anxiety across the Curriculum. *Clinical simulation in nursing*, 29, 29-37. <https://bit.ly/3y7CVRJ>

ANEXOS

ANEXO 1. Matriz de operacionalización

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	escala de medición
PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA	La procrastinación académica está definida como la predisposición intencional de dilatar e incluso evitar las tareas o actividades productivas relacionada a lo académico (Busco, 1998).	La procrastinación académica está conformada por dos dimensiones que son la postergación de actividades y la autorregulación académica (Busco, 1998).	Autorregulación académica	Prepararse anticipadamente. Desarrollar las tareas anticipadamente. Invertir tiempo en estudiar. Utilizar recursos necesarios para cumplir con las tareas	2,3,4,5,8, 9,10,11,12	Nunca Pocas veces A veces
			Postergación de actividades	Aplazar actividades. Esperar el último momento para comenzar las actividades	1,6,7	Casi siempre Siempre

Continuación...

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	escala de medición
ANSIEDAD LINGÜÍSTICA	La ansiedad lingüística es definida la excitación del sistema nervioso provocado por un evento relacionado al proceso de aprendizaje de un idioma extranjero, el cual suele manifestarse como nerviosismo, estrés, tensión y preocupación en el individuo (Horwitz et al., 1986).	Entre las dimensiones que forman parte de la ansiedad lingüística se describen las siguientes: aprensión o desconfianza ante la comunicación del idioma extranjero, la ansiedad mostrada ante las evaluaciones y por último el miedo a la evaluación negativa los cuales afectan directamente el desempeño académico del estudiante (Horwitz et al., 1986).	Aprensión comunicativa	Ansiedad ante los procesos de evaluación Aprensión comunicativa o miedo a hablar	2,3,4,5,9,10, 12,13,14,19, 20,24,26,27	Estoy totalmente de acuerdo Estoy de acuerdo No sé No estoy de acuerdo Estoy totalmente en desacuerdo
			Ansiedad ante los exámenes	Desconcentración Desconfianza ante un examen	6,8,21,28, 29,30,33	
			Evaluación negativa	Actitudes negativas Autopercepciones negativas	1,7,11,15, 16,17,18,22, 23,25,31,32	

ANEXO 2. MATRIZ DE CONSISTENCIA

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables e indicadores				
Problema General	Objetivo general:	Hipótesis general:	Variable 1: Procrastinación académica				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles y rangos
¿Cómo incide la procrastinación académica en ansiedad lingüística de estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2021?	Establecer la incidencia de la procrastinación académica en ansiedad lingüística de estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2021.	Existe incidencia de la procrastinación académica en ansiedad lingüística de estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2021.	Autorregulación académica	Prepararse anticipadamente.	2,3	Nunca (1) Pocas veces (2) A veces (3) Casi siempre (4)	Alto (46 - 60) Promedio (29 - 45) Bajo
Problemas Específicos:	Objetivos específicos:	Hipótesis específicas:		Desarrollar las tareas anticipadamente.	5		
				Invertir tiempo en estudiar.	4,9,11		
¿Cómo incide la procrastinación académica en la	Establecer la incidencia de la			Utilizar recursos necesarios para cumplir con las tareas.	8,10,12		
			Aplazar actividades.	1			
			Esperar el último				

<p>aprensión comunicativa de estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2021?</p> <p>¿Cómo incide la procrastinación académica en la ansiedad ante los exámenes de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2021?</p>	<p>procrastinación académica en la aprensión comunicativa de estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana 2021.</p>	<p>Existe incidencia de la procrastinación académica en la aprensión comunicativa de estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana 2021.</p>	<p>Postergación de actividades</p>	<p>momento para comenzar las actividades.</p>	<p>6,7</p>	<p>Siempre (5)</p>	<p>(12 - 28)</p>	
	Variable 2: Ansiedad lingüística							
				Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles y rangos
		<p>Establecer la incidencia de la procrastinación académica en la ansiedad ante los exámenes de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana 2021.</p> <p>Establecer la incidencia de la procrastinación académica en el miedo a una</p>	<p>Existe incidencia de la procrastinación académica en la ansiedad ante los exámenes de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana 2021.</p>	<p>Aprensión comunicativa</p> <p>Ansiedad ante los exámenes</p>	<p>Ansiedad ante los procesos de evaluación.</p> <p>Aprensión comunicativa o miedo a hablar.</p> <p>Desconcentración.</p> <p>Desconfianza ante un examen.</p> <p>Actitudes negativas.</p>	<p>2,3,5,10, 13,19,20,26</p> <p>4,9,12, 14,24,27</p> <p>6,28,30 8,21,29,33</p> <p>,7,17,18, 31,32</p>	<p>Estoy totalmente de acuerdo (1)</p> <p>Estoy de acuerdo (2)</p> <p>No sé (3)</p> <p>No estoy de acuerdo (4)</p>	<p>Alto (123 - 165)</p> <p>Medio (78 - 122)</p>

¿Cómo incide la procrastinación académica en el miedo a una evaluación negativa estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2021?	evaluación negativa estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana 2021.	Existe incidencia de la procrastinación académica en el miedo a una evaluación negativa estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana 2021.	Evaluación negativa	Autopercepciones negativas.	11,15,16, 22,23,25	Estoy totalmente en desacuerdo (5)	Bajo (33 - 77)
Nivel - diseño de investigación	Población y muestra	Técnicas e instrumentos		Estadística a utilizar			
Tipo: Básica descriptiva Diseño: Correlacional - Causal	Población: Estudiantes de psicología de una universidad privada, que actualmente	Variable 1: Procrastinación académica. Técnicas: Instrumento: Academic Procrastination Autor original: Busko, D. (1998). Adaptación al español: Domínguez, S., Villegas, G. y Centeno, S. (2014).		ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA: Se recurrió al uso de tablas de frecuencia y figuras estadísticas.			

<p>No experimental</p> <p>Corte transversal</p>	<p>estuvieron estudiando el idioma inglés en simultaneo.</p>	<p>Escala Likert:</p> <p>Nunca</p> <p>Pocas veces</p> <p>A veces</p> <p>Casi siempre</p> <p>Siempre</p>	<p>ESTADÍSTICA INFERENCIAL:</p> <p>Con la finalidad de poder comprobar la hipótesis, se usó la prueba de regresión logística ordinal.</p>
<p>Enfoque:</p> <p>Cuantitativo</p> <p>Nivel:</p> <p>Explicativo</p>	<p>Tipo de muestreo:</p> <p>No probabilístico</p> <p>Por conveniencia</p> <p>Tamaño de muestra:</p> <p>La muestra está conformada por 101 estudiantes de psicología que estudian en simultaneo el idioma inglés.</p>	<p>Variable 2: Ansiedad lingüística</p> <p>Técnicas:</p> <p>Instrumento:</p> <p>Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS).</p> <p>Autor original: Horwitz E., Horwitz, M. y Cope, J. (1986).</p> <p>Adaptación al español: Pérez, P. y Martínez, F. (2001).</p> <p>Escala Likert:</p> <p>Estoy totalmente de acuerdo</p> <p>Estoy de acuerdo</p> <p>No sé</p> <p>No estoy de acuerdo</p> <p>Estoy totalmente en desacuerdo</p>	

ANEXO 3.**ACADEMIC PROCRASTINATION****(Busko, D.)****Adaptación al español:** Domínguez, S., Villegas, G. y Centeno, S.

INSTRUCCIONES: En este cuestionario se les pide ser lo más honestos posibles con sus respuestas dado que los resultados de esta investigación no serán evaluados, se utilizarán sólo con fines investigativos y no serán expuestos a la comunidad con su identidad. Por consiguiente, consiste en marcar con "x" calificándola de 1 a 5, utilizando para ello la siguiente escala: Su nombre o identidad no será utilizada en el procesamiento de datos.

1 = Nunca 2 = Nunca 3 = A veces

4 = Casi siempre 5 = Siempre

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

Gracias por su colaboración.

ANEXO 4. FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM ANXIETY SCALE

(Horwitz, M.B. y Cope, J.)

Adaptación al español: Pérez, P. y Martínez, F.

INSTRUCCIONES: En este cuestionario se les pide ser lo más honestos posibles con sus respuestas dado que los resultados de esta investigación no serán evaluados, se utilizarán sólo con fines investigativos y no serán expuestos a la comunidad con su identidad. Por consiguiente, consiste en marcar con "x" calificándola de 1 a 5, utilizando para ello la siguiente escala: Su nombre o identidad no será utilizada en el procesamiento de datos.

1 = Estoy totalmente de acuerdo 2 = Estoy de acuerdo 3 = No sé
4 = No estoy de acuerdo 5 = Estoy totalmente en desacuerdo

Nº	Ítems	1	2	3	4	5
1	Nunca me siento muy seguro de mí mismo cuando hablo en mi clase de inglés.					
2	No me preocupa cometer errores en la clase de idioma inglés.					
3	Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en la clase de inglés.					
4	Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en idioma inglés.					
5	No me molestaría en absoluto asistir a más clases de idioma inglés.					
6	Durante la clase de inglés, me encuentro pensando en cosas que no tienen nada que ver con el curso.					
7	Pienso que a los otros compañeros les va mejor el idioma inglés que a mí.					
8	Normalmente estoy a gusto cuando hago exámenes en la clase de inglés.					
9	Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en la clase de inglés y no me he preparado bien.					

10	Me preocupan las consecuencias de reprobarme mi clase de inglés.					
11	No entiendo por qué algunas personas se sienten tan mal por las clases de inglés.					
12	En la clase de inglés, me pongo tan nervioso que se me olvidan algunas cosas que sé, como algunas palabras o pronunciaci3nes.					
13	Me da vergüenza salir voluntario en la clase de inglés.					
14	Creo que no me pondría nervioso si hablara el idioma inglés con una persona cuya lengua madre sea el inglés.					
15	Me irrita no entender lo que el profesor de inglés está corrigiendo.					
16	Incluso si estoy bien preparado para la clase de inglés, me siento ansioso por ello.					
17	A menudo tengo ganas de no ir a mi clase de inglés.					
18	Me siento seguro a la hora de hablar en la clase de inglés.					
19	Temo que mi profesor de inglés esté listo para corregir todos los errores que cometo.					
20	Puedo sentir mi corazón latiendo con fuerza cuando me van a llamar en la clase de inglés.					
21	Cuanto más estudio para un examen de inglés, más confuso me siento.					
22	Yo no siento presión en prepararme muy bien para la clase de inglés.					
23	Siempre siento que los otros estudiantes hablan el idioma inglés mejor que yo.					
24	Me siento muy tímido por hablar el idioma inglés frente a otros estudiantes.					
25	La clase de inglés avanza tan rápido que me preocupa quedarme atrás.					
26	Me siento más tenso y nervioso en la clase de inglés que en mis otras clases.					

27	Me pongo nervioso y confuso cuando hablo en mi clase de inglés.					
28	Antes de entrar a la clase de inglés, me siento seguro y relajado.					
29	Me pongo nervioso cuando no entiendo cada palabra que dice el profesor de inglés.					
30	Me siento abrumado por la cantidad de reglas que tengo que aprender a usar en el idioma inglés					
31	Temo que los otros estudiantes se rían de mí cuando hablo el idioma inglés					
32	Probablemente me sentiría cómodo con personas que hablan inglés como su lengua madre					
33	Me pongo nervioso cuando el profesor de inglés hace preguntas que no he estudiado con anticipación					

Gracias por su colaboración.

ANEXO 5. Validación de Instrumentos

INSTRUMENTO

CERTIFICADO DE VALIDEZ DEL INSTRUMENTO QUE MIDE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

Nº	DIMENSIÓN 3 / Ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		SI	No	SI	No	SI	No	
DIMENSIÓN 1 Autorregulación académica								
Prepararse anticipadamente		SI	No	SI	No	SI	No	
2	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes.	X		X		X		
3	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda.	X		X		X		
Desarrollar las tareas anticipadamente		SI	No	SI	No	SI	No	
5	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible.	X		X		X		
Invertir tiempo en estudiar		SI	No	SI	No	SI	No	
4	Asisto regularmente a clase.	X		X		X		
9	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido.	X		X		X		
11	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra.	X		X		X		
Utilizar recursos necesarios para cumplir con las tareas		SI	No	SI	No	SI	No	
8	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio.	X		X		X		
10	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio.	X		X		X		
12	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.	X		X		X		
DIMENSIÓN 2 Postergación de actividades								
Aplazar actividades		SI	No	SI	No	SI	No	
1	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto.	X		X		X		
Esperar el último momento para comenzar las actividades		SI	No	SI	No	SI	No	
6	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan.	X		X		X		
7	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan.	X		X		X		

OBSERVACIONES (PRECISAR SI HAY SUFICIENCIA): Existe suficiencia

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Aplicable (X) Aplicable después de corregir () No aplicable ()

APELLIDOS Y NOMBRES DEL JUEZ: Dra. Jessica Palacios Garay DNI: 00370757

ESPECIALIDAD DEL EVALUADOR: Metodóloga

28 de octubre del 2021.


Dra. Jessica Paola Palacios Garay
CPP: 0300370757

Dra: Palacios Garay, Jessica Paola

(1) Pertinencia: el ítem, al concepto teórico formulado

(2) Relevancia: el ítem es apropiado para presentar al componente o dimensión especificada del constructo.

(3) Claridad: se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

INSTRUMENTO

CERTIFICADO DE VALIDEZ DEL INSTRUMENTO QUE MIDE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

Nº	DIMENSIONES / Ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
DIMENSIÓN 1 Autorregulación académica								
Prepararse antolpedamente		SI	No	SI	No	SI	No	
2	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes.	X		X		X		
3	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda.	X		X		X		
Desarrollar las tareas antolpedamente		SI	No	SI	No	SI	No	
6	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible.	X		X		X		
Invertir tiempo en estudiar		SI	No	SI	No	SI	No	
4	Asisto regularmente a clase.	X		X		X		
9	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido.	X		X		X		
11	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra.	X		X		X		
Utilizar recursos necesarios para cumplir con las tareas		SI	No	SI	No	SI	No	
8	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio.	X		X		X		
10	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio.	X		X		X		
12	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.	X		X		X		
DIMENSIÓN 2 Postergación de actividades								
Apizarr actividades		SI	No	SI	No	SI	No	
1	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto.	X		X		X		
Esperar el último momento para comenzar las actividades		SI	No	SI	No	SI	No	
6	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan	X		X		X		
7	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan.	X		X		X		

OBSERVACIONES (PRECISAR SI HAY SUFICIENCIA): Existe suficiencia

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Aplicable (X) Aplicable después de corregir () No aplicable ()

APELLIDOS Y NOMBRES DEL JUEZ: Mg. Marco Castillo Peña DNI: 25862692

ESPECIALIDAD DEL EVALUADOR: Temático

25 de noviembre del 2021.

Mg. Marco Castillo Peña

(1) Pertinencia: el ítem, al concepto teórico formulado

(2) Relevancia: el ítem es apropiado para presentar al componente o dimensión especificada del constructo.

(3) Claridad: se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

INSTRUMENTO

CERTIFICADO DE VALIDEZ DEL INSTRUMENTO QUE MIDE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

Nº	DIMENSIÓN 1 / Items	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		SI	No	SI	No	SI	No	
DIMENSIÓN 1 Autorregulación académica								
Prepararse ante lo pademiento								
2	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes.	X		X		X		
3	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda.	X		X		X		
Desarrollar las tareas ante lo pademiento								
5	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible.	X		X		X		
Invertir tiempo en estudiar								
4	Asisto regularmente a clase.	X		X		X		
9	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido.	X		X		X		
11	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra.	X		X		X		
Utilizar recursos necesarios para cumplir con las tareas								
8	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio.	X		X		X		
10	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio.	X		X		X		
12	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.	X		X		X		
DIMENSIÓN 2 Postergación de actividades								
Aplazar actividades								
1	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto.	X		X		X		
Esperar el último momento para comenzar las actividades								
6	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan	X		X		X		
7	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan.	X		X		X		

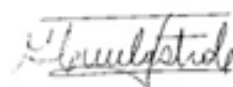
OBSERVACIONES (PRECISAR SI HAY SUFICIENCIA): Existe suficiencia

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Aplicable (X) Aplicable después de corregir () No aplicable ()

APELLIDOS Y NOMBRES DEL JUEZ: Mg. Cecilia Castro Carrasco DNI: 10070596

ESPECIALIDAD DEL EVALUADOR: Temático

25 de noviembre del 2021.



Mg. Cecilia Castro Carrasco

(1) Pertinencia: el ítem, al concepto teórico formulado

(2) Relevancia: el ítem es apropiado para presentar al componente o dimensión especificada del constructo.

(3) Claridad: se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

INSTRUMENTO
CERTIFICADO DE VALIDEZ DEL INSTRUMENTO QUE MIDE ANSIEDAD
LINGÜÍSTICA

N°	DIMENSIÓN 8 / Ítem	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		SI	No	SI	No	SI	No	
DIMENSIÓN 1 Aprehensión comunicativa								
Ansiedad ante los procesos de evaluación								
2	No me preocupa cometer errores en la clase de idioma inglés.	X		X		X		
3	Trembo cuando sé que me van a preguntar en la clase de inglés.	X		X		X		
5	No me molestaría en absoluto asistir a más clases de idioma inglés.	X		X		X		
10	Me preocupan las consecuencias de reprobarme mi clase de inglés.	X		X		X		
13	Me da vergüenza salir voluntario en la clase de inglés.	X		X		X		
19	Temo que mi profesor de inglés esté listo para corregir todos los errores que cometo.	X		X		X		
20	Puedo sentir mi corazón latiendo con fuerza cuando me van a llamar en la clase de inglés.	X		X		X		
26	Me siento más tenso y nervioso en la clase de inglés que en mis otras clases.	X		X		X		
Aprehensión comunicativa o miedo a hablar								
4	Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en idioma inglés.	X		X		X		
9	Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en la clase de inglés y no me he preparado bien.	X		X		X		
12	En la clase de inglés, me pongo tan nervioso que se me olvidan algunas cosas que sé, como algunas palabras o pronunciaci3nes.	X		X		X		
14	Creo que no me pondría nervioso si hablara el idioma inglés con una persona cuya lengua madre sea el inglés.	X		X		X		
24	Me siento muy tímido por hablar el idioma inglés frente a otros estudiantes.	X		X		X		
27	Me pongo nervioso y confuso cuando hablo en mi clase de inglés.	X		X		X		
DIMENSIÓN 2 Ansiedad ante los exámenes								
Desconcentraci3n								
6	Durante la clase de inglés, me encuentro pensando en cosas que no tienen nada que ver con el curso.	X		X		X		
28	Antes de entrar a la clase de inglés, me siento seguro y relajado.	X		X		X		
30	Me siento abrumado por la cantidad de reglas que tengo que aprender a usar en el idioma inglés.	X		X		X		
Desconfianza ante un examen								
8	Normalmente estoy a gusto cuando hago exámenes en la clase de inglés.	X		X		X		
21	Cuanto más estudio para un examen de inglés, más confuso me siento.	X		X		X		
29	Me pongo nervioso cuando no entiendo cada palabra que dice el profesor de inglés.	X		X		X		
33	Me pongo nervioso cuando el profesor de inglés hace preguntas que no he estudiado con anticipaci3n.	X		X		X		
DIMENSIÓN 3 Evaluaci3n negativa								
Actitudes negativas								
1	Nunca me siento muy seguro de mí mismo cuando hablo en mi clase de inglés.	X		X		X		
7	Pienso que a los otros compañeros les va mejor el idioma inglés que a mí.	X		X		X		
17	A menudo tengo ganas de no ir a mi clase de inglés.	X		X		X		
18	Me siento seguro a la hora de hablar en la clase de inglés.	X		X		X		
31	Temo que los otros estudiantes se rían de mí cuando hablo el idioma inglés.	X		X		X		
32	Probablemente me sentiría cómodo con personas que hablan inglés como su lengua madre.	X		X		X		
Autopercepci3nes negativas								
11	No entiendo por qué algunas personas se sienten tan mal por las clases de inglés.	X		X		X		
15	Me irrita no entender lo que el profesor de inglés está corrigiendo.	X		X		X		
16	Incluso si estoy bien preparado para la clase de inglés, me siento ansioso por ello.	X		X		X		
22	Yo no siento presi3n en prepararme muy bien para la clase de inglés.	X		X		X		
23	Siempre siento que los otros estudiantes hablan el idioma inglés mejor que yo.	X		X		X		
25	La clase de inglés avanza tan rápido que me preocupa quedarme atrás.	X		X		X		

OBSERVACIONES (PRECISAR SI HAY SUFICIENCIA): Existe suficiencia

OPINI3N DE APLICABILIDAD: Aplicable (X) Aplicable después de corregir () No aplicable ()

APELLIDOS Y NOMBRES DEL JUEZ: Dra. Jessica Palacios Garay DNI: 00370757

ESPECIALIDAD DEL EVALUADOR: Metod3loga

28 de octubre del 2021.


Dra. Jessica Paola Palacios Garay
CPP: 0300370757

Dra: Palacios Garay, Jessica Paola

(1) Pertinencia: el ítem, al concepto teórico formulado

(2) Relevancia: el ítem es apropiado para presentar al componente o dimensi3n especificada del constructo.

(3) Claridad: se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensi3n

INSTRUMENTO
CERTIFICADO DE VALIDEZ DEL INSTRUMENTO QUE MIDE ANSIEDAD
LINGÜÍSTICA

N°	DIMENSIÓN 1 / ítem	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		SI	No	SI	No	SI	No	
DIMENSIÓN 1 Apretón comunicativa								
Ansiedad ante los procesos de evaluación								
2	No me preocupa cometer errores en la clase de idioma inglés.	X		X		X		
3	Trembo cuando sé que me van a preguntar en la clase de inglés.	X		X		X		
5	No me molestaría en absoluto asistir a más clases de idioma inglés.	X		X		X		
10	Me preocupan las consecuencias de reprobarme mi clase de inglés.	X		X		X		
13	Me da vergüenza salir voluntario en la clase de inglés.	X		X		X		
19	Temo que mi profesor de inglés esté listo para corregir todos los errores que cometo.	X		X		X		
20	Puedo sentir mi corazón latiendo con fuerza cuando me van a llamar en la clase de inglés.	X		X		X		
26	Me siento más tenso y nervioso en la clase de inglés que en mis otras clases.	X		X		X		
Apretón comunicativa o miedo a hablar								
4	Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en idioma inglés.	X		X		X		
9	Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en la clase de inglés y no me he preparado bien.	X		X		X		
12	En la clase de inglés, me pongo tan nervioso que se me olvidan algunas cosas que sé, como algunas palabras o pronunciaci3nes.	X		X		X		
14	Creo que no me pondría nervioso si hablara el idioma inglés con una persona cuya lengua madre sea el inglés.	X		X		X		
24	Me siento muy tímido por hablar el idioma inglés frente a otros estudiantes.	X		X		X		
27	Me pongo nervioso y confuso cuando hablo en mi clase de inglés.	X		X		X		
DIMENSIÓN 2 Ansiedad ante los exámenes								
Desconcentraci3n								
6	Durante la clase de inglés, me encuentro pensando en cosas que no tienen nada que ver con el curso.	X		X		X		
28	Antes de entrar a la clase de inglés, me siento seguro y relajado.	X		X		X		
30	Me siento abrumado por la cantidad de reglas que tengo que aprender a usar en el idioma inglés.	X		X		X		
Desconfianza ante un examen								
8	Normalmente estoy a gusto cuando hago exámenes en la clase de inglés.	X		X		X		
21	Cuanto más estudio para un examen de inglés, más confuso me siento.	X		X		X		
29	Me pongo nervioso cuando no entiendo cada palabra que dice el profesor de inglés.	X		X		X		
33	Me pongo nervioso cuando el profesor de inglés hace preguntas que no he estudiado con anticipaci3n.	X		X		X		
DIMENSIÓN 3 Evaluaci3n negativa								
Actitudes negativas								
1	Nunca me siento muy seguro de mí mismo cuando hablo en mi clase de inglés.	X		X		X		
7	Pienso que a los otros compañeros les va mejor el idioma inglés que a mí.	X		X		X		
17	A menudo tengo ganas de no ir a mi clase de inglés.	X		X		X		
18	Me siento seguro a la hora de hablar en la clase de inglés.	X		X		X		
31	Temo que los otros estudiantes se rían de mí cuando hablo el idioma inglés.	X		X		X		
32	Probablemente me sentiría cómodo con personas que hablan inglés como su lengua madre.	X		X		X		
Autopercepciones negativas								
11	No entiendo por qué algunas personas se sienten tan mal por las clases de inglés.	X		X		X		
15	Me irrita no entender lo que el profesor de inglés está corrigiendo.	X		X		X		
16	Incluso si estoy bien preparado para la clase de inglés, me siento ansioso por ello.	X		X		X		
22	Yo no siento presi3n en prepararme muy bien para la clase de inglés.	X		X		X		
23	Siempre siento que los otros estudiantes hablan el idioma inglés mejor que yo.	X		X		X		
25	La clase de inglés avanza tan rápido que me preocupa quedarme atrás.	X		X		X		

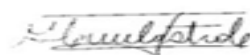
OBSERVACIONES (PRECISAR SI HAY SUFICIENCIA): Existe suficiencia

OPINI3N DE APLICABILIDAD: Aplicable (X) Aplicable después de corregir () No aplicable ()

APELLIDOS Y NOMBRES DEL JUEZ: Mg. Cecilia Castro Carrasco DNI: 10070596

ESPECIALIDAD DEL EVALUADOR: Temático

25 de noviembre del 2021.



Mg. Cecilia Castro Carrasco |

(1) Pertinencia: el ítem, al concepto teórico formulado

(2) Relevancia: el ítem es apropiado para presentar al componente o dimensi3n especificada del constructo.

(3) Claridad: se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensi3n

INSTRUMENTO
CERTIFICADO DE VALIDEZ DEL INSTRUMENTO QUE MIDE ANSIEDAD
LINGÜÍSTICA

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		SI	No	SI	No	SI	No	
DIMENSIÓN 1 Aprehensión comunicativa								
Ansiedad ante los procesos de evaluación								
2	No me preocupa cometer errores en la clase de idioma inglés.	X		X		X		
3	Trembo cuando sé que me van a preguntar en la clase de inglés.	X		X		X		
5	No me molestaría en absoluto asistir a más clases de idioma inglés.	X		X		X		
10	Me preocupan las consecuencias de reprobarme mi clase de inglés.	X		X		X		
13	Me da vergüenza salir voluntario en la clase de inglés.	X		X		X		
19	Temo que mi profesor de inglés esté listo para corregir todos los errores que cometo.	X		X		X		
20	Puedo sentir mi corazón latiendo con fuerza cuando me van a llamar en la clase de inglés.	X		X		X		
26	Me siento más tenso y nervioso en la clase de inglés que en mis otras clases.	X		X		X		
Aprehensión comunicativa o miedo a hablar								
4	Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en idioma inglés.	X		X		X		
9	Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en la clase de inglés y no me he preparado bien.	X		X		X		
12	En la clase de inglés, me pongo tan nervioso que se me olvidan algunas cosas que sé, como algunas palabras o pronunciaci3nes.	X		X		X		
14	Creo que no me pondría nervioso si hablara el idioma inglés con una persona cuya lengua madre sea el inglés.	X		X		X		
24	Me siento muy tímido por hablar el idioma inglés frente a otros estudiantes.	X		X		X		
27	Me pongo nervioso y confuso cuando hablo en mi clase de inglés.	X		X		X		
DIMENSIÓN 2 Ansiedad ante los exámenes								
Desconcentraci3n								
6	Durante la clase de inglés, me encuentro pensando en cosas que no tienen nada que ver con el curso.	X		X		X		
28	Antes de entrar a la clase de inglés, me siento seguro y relajado.	X		X		X		
30	Me siento abrumado por la cantidad de reglas que tengo que aprender a usar en el idioma inglés.	X		X		X		
Desconfianza ante un examen								
8	Normalmente estoy a gusto cuando hago exámenes en la clase de inglés.	X		X		X		
21	Cuanto más estudio para un examen de inglés, más confuso me siento.	X		X		X		
29	Me pongo nervioso cuando no entiendo cada palabra que dice el profesor de inglés.	X		X		X		
33	Me pongo nervioso cuando el profesor de inglés hace preguntas que no he estudiado con anticipaci3n.	X		X		X		
DIMENSIÓN 3 Evaluaci3n negativa								
Actitudes negativas								
1	Nunca me siento muy seguro de mí mismo cuando hablo en mi clase de inglés.	X		X		X		
7	Pienso que a los otros compañeros les va mejor el idioma inglés que a mí.	X		X		X		
17	A menudo tengo ganas de no ir a mi clase de inglés.	X		X		X		
18	Me siento seguro a la hora de hablar en la clase de inglés.	X		X		X		
31	Temo que los otros estudiantes se rían de mí cuando hablo el idioma inglés.	X		X		X		
32	Probablemente me sentiría cómodo con personas que hablan inglés como su lengua madre.	X		X		X		
Autopercepci3nes negativas								
11	No entiendo por qué algunas personas se sienten tan mal por las clases de inglés.	X		X		X		
15	Me irrita no entender lo que el profesor de inglés está corrigiendo.	X		X		X		
16	Incluso si estoy bien preparado para la clase de inglés, me siento ansioso por ello.	X		X		X		
22	Yo no siento presi3n en prepararme muy bien para la clase de inglés.	X		X		X		
23	Siempre siento que los otros estudiantes hablan el idioma inglés mejor que yo.	X		X		X		
25	La clase de inglés avanza tan rápido que me preocupa quedarme atrás.	X		X		X		

OBSERVACIONES (PREcisAR SI HAY SUfICIENCIA): Existe suficiencia

OPINI3N DE APLICABILIDAD: Aplicable (X) Aplicable después de corregir () No aplicable ()

APELLIDOS Y NOMBRES DEL JUEZ: Mg. Marco Castillo Peña DNI: 25862692

ESPECIALIDAD DEL EVALUADOR: Temático

25 de noviembre del 2021.



Mg. Marco Castillo Peña

(1) Pertinencia: el ítem, al concepto teórico formulado

(2) Relevancia: el ítem es apropiado para presentar al componente o dimensi3n especificada del constructo.

(3) Claridad: se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensi3n

ANEXO 6. Confiabilidad de la variable Procrastinación lingüística

The screenshot displays the IBM SPSS Statistics Visor interface. The main window shows the results of a reliability analysis for the variable 'Fiabilidad'. The left sidebar contains a tree view with the following structure:

- Resultado
 - Registro
 - Fiabilidad
 - Título
 - Notas
 - Escala: ALL VARIABLES
 - Título
 - Resumen de proces
 - Estadísticas de fiabi
 - Fiabilidad
 - Notas
 - Escala: ALL VARIABLES
 - Resumen de proces
 - Estadísticas de fiabi

The main content area displays the following information:

Fiabilidad

Escala: ALL VARIABLES

Resumen de procesamiento de casos

	N	%
Casos		
Válido	27	100,0
Excluido ^a	0	,0
Total	27	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,719	12

At the bottom of the window, the status bar shows: IBM SPSS Statistics Processor está listo | Unicode:ON | H: 26, W: 1097 pt.

ANEXO 7. Confiabilidad de la variable Ansiedad lingüística

The screenshot shows the IBM SPSS Statistics interface. The title bar reads '*Confiabilidad - Resultado.spv [Documento2] - IBM SPSS Statistics Visor'. The menu bar includes Archivo, Editar, Ver, Datos, Transformar, Insertar, Formato, Analizar, Gráficos, Utilidades, Ampliaciones, Ventana, and Ayuda. The toolbar contains various icons for file operations and analysis. The left sidebar shows a tree view of the output, with 'Resultado' expanded to show 'Fiabilidad' and 'Estadísticas de fiabilidad'. The main window displays the following content:

Resumen de procesamiento de casos

	N	%
Casos		
Válido	27	100,0
Excluido ^a	0	,0
Total	27	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,880	33

At the bottom of the window, the status bar indicates 'IBM SPSS Statistics Processor está listo' and 'Unicode:ON H: 26, W: 1097 pt'.

ANEXO 10. Baremos y confiabilidad de instrumentos

Tabla 13

Validación de Variables: Procrastinación académica y Ansiedad lingüística

Variabes	Nº	Nombres y Apellidos	Dictamen
Procrastinación académica	1	Dr. Jessica Paola Palacios Garay	Suficiencia
Ansiedad lingüística	2	Mg. Marco Castillo Peña	Suficiencia
	3	Mg. Cecilia Castro Carrasco	Suficiencia

Tabla 14

Confiabilidad de Variables Procrastinación académica y Ansiedad lingüística

Variabes	Alfa de Cronbach	Nº de elementos
Procrastinación académica	,719	12
Ansiedad lingüística	,880	33

Tabla 15

Baremos de la variable Procrastinación académica

Niveles	Generales	Dm1	Dm2
Alto	46 - 60	35 - 45	13 - 15
Promedio	29 - 45	22 - 34	8 - 12
Bajo	12 - 28	9 - 21	3 - 7

Tabla 16*Baremos de la variable Ansiedad lingüística*

Niveles	Generales	Dm1	Dm2	Dm3
Alto	123 - 165	52 - 70	27 - 35	46 -60
Medio	78 - 122	34 - 51	17 - 26	29 - 45
Bajo	33 - 77	14 - 33	7 - 16	12 - 28

ANEXO 11. Descripción de resultados

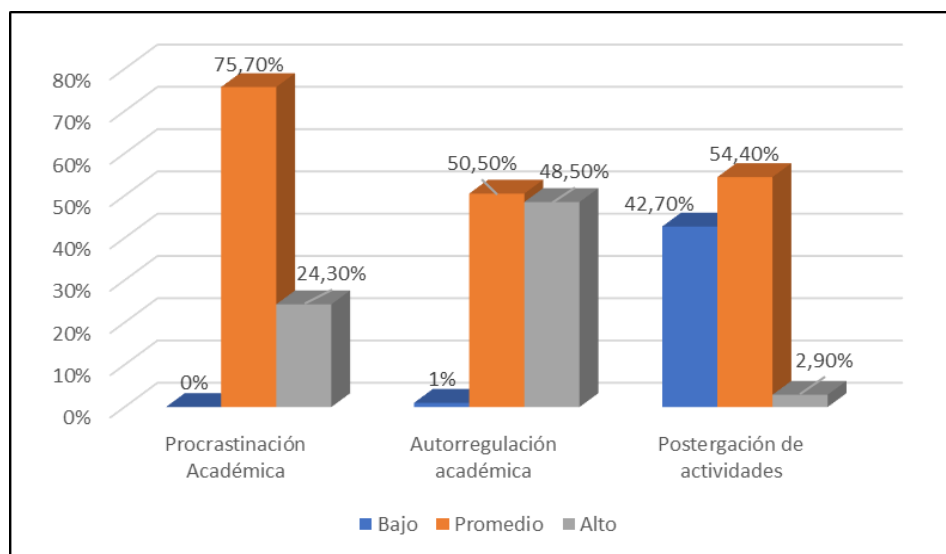
Tabla 17

Niveles de la variable procrastinación académica y sus dimensiones

Niveles	Procrastinación Académica		Autorregulación académica		Postergación de actividades	
	N	%	N	%	N	%
Bajo	0	0	1	1	44	42,7
Promedio	78	75,7	52	50,5	56	54,4
Alto	25	24,3	50	48,5	3	2,9
Total	103	100	103	100	103	100

Figura 1

Niveles de la variable Procrastinación académica y sus dimensiones



La tabla 17 y figura 1, se detallaron los niveles obtenidos por los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima metropolitana; con relación a la variable procrastinación académica se observó que el 0% cuenta con un nivel bajo, el 75,7% nivel promedio y el 24,3% con un nivel alto. Con relación a la dimensión autorregulación académica, el 1% demostró tener un nivel bajo, el 50,5% un nivel promedio y el 48,5% nivel alto. En relación con la dimensión postergación de actividades, el 42,7% presentó un nivel bajo, el 54,4% un nivel promedio y el 2,9% un nivel alto.

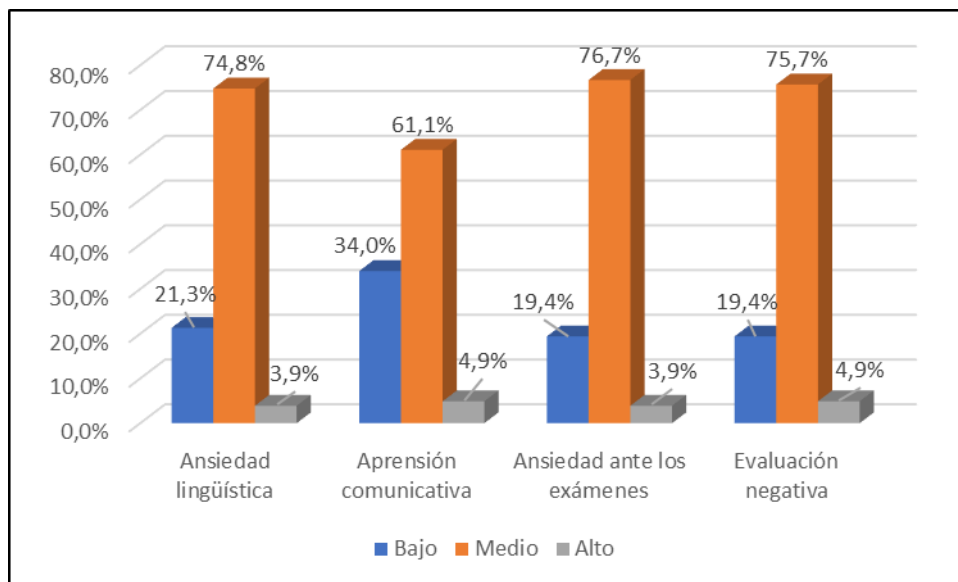
Tabla 18

Niveles de la variable Ansiedad lingüística y sus dimensiones

Niveles	Ansiedad lingüística		Aprensión comunicativa		Ansiedad ante los exámenes		Evaluación negativa	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Bajo	22	21,3	35	34	20	19,4	20	19,4
Medio	77	74,8	63	61,1	79	76,7	78	75,7
Alto	4	3,9	5	4,9	4	3,9	5	4,9
Total	103	100	103	100	103	100	103	100

Figura 2

Niveles de la variable ansiedad lingüística y sus dimensiones



La tabla 18 y figura 2, se detallaron los niveles obtenidos por los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima metropolitana; con relación a la variable ansiedad lingüística se observó que el 21,3% cuenta con un nivel bajo, el 74,8% nivel medio y el 3,9% con un nivel alto. Con relación a la dimensión aprensión comunicativa, el 34% demostró tener un nivel bajo, el 61,1% un nivel medio y el 4,9% nivel alto. En relación con la dimensión ansiedad ante los exámenes el 19,4% presentó un nivel bajo, el 76,7% un nivel medio y el 3,9% un nivel alto. Por último, para la dimensión evaluación negativa el 19,4% contó con un nivel bajo, 75,7% con un nivel medio y el 4,9% con un nivel alto.

ANEXO 12. Consentimiento informado

Preguntas Respuestas 103 Configuración

Sección 1 de 4

Procrastinación académica en ansiedad lingüística de estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2021

Su participación es de carácter voluntario y confidencial. Los datos recopilados serán para uso exclusivo de la presente investigación científica.

¿Acepto participar voluntariamente en la investigación? *

SI

NO

Después de la sección 1 Ir a la siguiente sección ▼

ANEXO 13. Solicitud de ampliación

Buscar correo

49 de 714

MESA DE PARTES EPG LN
para JEFE, Investigacion, mí

lun, 3 ene, 13:17 (hace 9 días)

Estimado(a) Estudiante

Reciba nuestro cordial saludo, con relación a su solicitud es necesario tener presente que: de acuerdo con la Ley Universitaria 30220, en su Artículo 45, incisos 45.4 y 45.5, es requisito obligatorio contar con un grado de bachiller así como acreditar el dominio de un idioma extranjero o nativo para la maestría y obligatorio contar con un grado de maestro(a) así como el de dos idiomas extranjeros para los doctorados (uno puede ser idioma nativo). Los requisitos para sustentación de tesis se encuentran establecidos en el reglamento de Grados y Títulos de nuestra universidad / Anexo, publicado en transparencia, en su Artículo 24 y 26.

Recuerde que para sustentar es obligatorio haber aprobado todas las asignaturas del primer y segundo ciclo.

Por lo expuesto, de acuerdo al área de Investigación de Posgrado y la Jefatura de la Escuela se ha dispuesto a remitirle la aprobación, de manera excepcional, de su solicitud de ampliación de presentación de requisitos para sustentación.


Luego de aprobar su sustentación, haber completado los documentos de su carpeta de grado y tener publicada su tesis en biblioteca (de manera abierta o restringida) deberá continuar con los trámites para la obtención de su grado académico siguiendo las indicaciones contenidas en el siguiente enlace:

REQUISITOS Y ASPECTOS A CONSIDERAR
<https://tinyurl.com/TRAMITE-GRADO>

Mientras no cumpla con todos los requisitos establecidos, así como el expediente de admisión completo, no podrá obtener la condición de egresado y no será posible realizar los trámites para obtener su grado académico.

Atentamente,

OFICINA DE MESA DE PARTES
Escuela de Posgrado - Modalidad Presencial | Campus Lima Norte

 **UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**