Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado
Facultad de Psicología
Unidad de Posgrado

Análisis de la motivación, la procrastinación y ansiedad en estudiantes universitarios de Lima Norte

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magíster en Psicología con mención en Psicología Clínica y de la Salud

AUTOR

Hugo Humberto DEL ROSARIO PEÑA

ASESOR

Dr. Víctor Eusebio MONTERO LÓPEZ

Lima, Perú

2025



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Del Rosario, H. (2025). *Análisis de la motivación, la procrastinación y ansiedad en estudiantes universitarios de Lima Norte.* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Psicología, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	Hugo Humberto Del Rosario Peña
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	25715739
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0001-7933-4051
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Víctor Eusebio Montero López
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	06744095
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-9968-4160
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Ana Cecilia Pareja Fernández
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	07735674
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	Miguel Angel Jaimes Campos
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	40856730
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	Elisa Beatriz Yanac Reynoso
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	07961776
Miembro del jurado 3	
Nombres y apellidos	Abel Cuzcano Zapata
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	06037280

Datos de investigación	
Línea de investigación	No aplica.
Grupo de investigación	No aplica.
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento.
Ubicación geográfica de la investigación	País: Perú Departamento: Lima Provincia: Lima Distrito: Los Olivos Avenida: Universitaria 5175 Latitud: -11.9609957 Longitud: -77.065308
Año o rango de años en que se realizó la investigación	2021 - 2024
URL de disciplinas OCDE	Psicología https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.01.00

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

(Universidad del Perú, DÉCANA DE AMÈRICA)

FACULTAD DE PSICOLOGÌA

Av. Germán Amezaga n.° 375–Ciudad Universitaria-Teléfono: 6197000-3208

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DE GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN PSICOLOGÍA

Siendo las 8:00 horas del día martes 21 de octubre de 2025, en el Auditorio "Raúl González Moreyra" de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Ciudad Universitaria, Av. Germán Amezaga n.° 375 Lima), el Jurado Examinador de Tesis presidido por la Dra. Ana Cecilia Pareja Fernández e integrado por:

Dra. Ana Cecilia Pareja Fernández	(Presidente)
Dr. Víctor Eusebio Montero López	(Asesor)
Mg. Miguel Angel Jaimes Campos	(Miembro)
Mg. Elisa Beatriz Yanac Reynoso	(Informante)
Mg. Abel Cuzcano Zapata	(Informante)

Se reunió para la sustentación pública para optar el Grado Académico de Magíster en Psicología con mención en Psicología Clínica y de la Salud del **Bachiller HUGO HUMBERTO DEL ROSARIO PEÑA** quien procedió a la exposición de la Tesis titulada ***Análisis de la motivación, la procrastinación y ansiedad en estudiantes universitarios de Lima Norte,*** *presentado,* con el fin de optar el Grado Académico de **MAGÍSTER EN PSICOLOGÍA** con mención en Psicología Clínica y de la Salud.

Concluida la exposición, se procedió a la calificación correspondiente, de acuerdo con la Escala de Calificación del Reglamento para el otorgamiento del Grado Académico de Magíster, obteniendo la siguiente calificación.

C Bueno 16 Dieciseis

A continuación el Presidente del Jurado Examinador recomienda que la Facultad de Psicología acuerde otorgar el Grado Académico de:

MAGÍSTER EN PSICOLOGÍA con mención en Psicología Clínica y de la Salud

Se extiende la presente ACTA a las 10:10 a.m. del 21 de octubre de 2025.

Dra. Ana Cecilia Pareja Fernández
Presidente

Dr. Víctor Eusebio Montero López
Asesora

Mg. Miguel Angel Jaimes Campos
Miembro

Mg. Elisa Beatriz Yanac Reynoso
Informante

Mg. Abel Cuzcano Zapata
Informante

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE
SAN MARCOS
Universidad del Perú. Decana de América

CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo Víctor Eusebio Montero López, en mi condición de asesor acreditado con el Dictamen de la UPG N° 000199-2021-UPG-VDIP-FPSI/UNMSM de la tesis de investigación, cuyo título es "Análisis de la motivación, la procrastinación y ansiedad en estudiantes universitarios de Lima Norte", presentado por el licenciado Hugo Humberto DEL ROSARIO PEÑA para optar el grado de Magister en Psicología con mención en Psicología Clínica y de la Salud.

CERTIFICO que se ha cumplido con lo establecido en la Directiva de Originalidad y de Similitud de Trabajos Académicos, de Investigación y Producción Intelectual. Según la revisión, análisis y evaluación mediante la plataforma PIDS, el documento evaluado cuenta con el 11% de similitud, nivel **PERMITIDO** para continuar con los trámites correspondientes y para su **publicación en el repositorio institucional.**

Se emite el presente certificado en cumplimiento de lo establecido en las normas vigentes, como uno de los requisitos para la obtención del grado de Magíster.

Lima, 28 de agosto de 2025

UNMSM
Firmado digitalmente por MONTERO LOPEZ Victor Eusebio FAU 20148092282 soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 28.08.2025 13:52:05 -05:00

Firma del Asesor
Nombres y apellidos del asesor: Víctor Eusebio Montero López
DNI: 06744095

La vigencia del presente certificado corresponde a un periodo de noventa (90) días desde la fecha de su emisión; siempre que no haya observaciones en el texto durante el proceso de revisión por el jurado informante o surja alguna contingencia.

DEDICATORIA

A Fernanda y Alejandro, dos estrellas que brillan con luz propia, mis hijos queridos.

A Talitha, esposa amada y compañera, tu esencia inigualable me enorgullece.

A mis hermanas y hermanos, compañeros solidarios en esta vida, aprendo de ustedes.

A la memoria de mis padres, Manuel y Vilma; su amor y fuerza están sellados en mi Ser.

AGRADECIMIENTOS

A mi familia extendida, cuñados, cuñadas, sobrinos, sobrinas, a todos; porque en cada compartir de experiencias han renovado mis deseos de culminar esta tarea.

A mi primo Mario y familia, por su afecto y acompañamiento constante.

Al Dr. Víctor Montero López, por su disposición desde un inicio; y a pesar de mis ausencias, me acompañó y motivó a culminar esta investigación, brindándome las palabras necesarias en el momento indicado.

A Roberto Cotrina Portal, amigo y hermano de mil experiencias, por su apoyo solidario y permanente; porque de manera desprendida siempre me ayuda a crecer.

A Marili Aróstegui, por ayudarme en el proceso de romper con las sombras del pasado.

Al Mg. Walter Neyra, por su amistad, paciencia y orientación para procesar los resultados.

A Estela Montes, amiga entrañable y solidaria, su apoyo en el proceso final fue relevante.

A quienes participaron voluntariamente del estudio y a los directivos de la universidad donde se desarrolló el estudio por las facilidades otorgadas.

ÍNDICE DE CONTENIDO

Dedicatoria..... ii

Agradecimiento..... iii

ÍNDICE DE CONTENIDO..... iv

LISTA DE TABLAS……..... vii

LISTA DE FIGURAS..... viii

RESUMEN..... ix

ABSTRACT..... x

INTRODUCCIÓN..... 1

CAPÍTULO: Planteamiento de la investigación..…….…….…….…… 6

1.1. Situación problemática..... 6

1.2. Formulación del problema..... 9

1.3 Justificación teórica..... 9

1.4 Justificación práctica..... 10

1.5 Objetivos..... 12

1.5.1. Objetivo general..... 12

1.5.2. Objetivos específicos..... 12

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO..... 13

2.1. Marco epistemológico y/o filosófico de la investigación..... 13

2.2. Antecedentes de investigación..... 16

2.2.1. Antecedentes internacionales..... 16

2.2.2. Antecedentes nacionales..... 21

2.3. Bases teóricas..... 25

2.3.1. Motivación……..……..... 25

2.3.2. Procrastinación……..... 37

2.3.3. Ansiedad……..... 48

2.4. Hipótesis..... 57
2.4.1. Hipótesis general..... 57
2.4.2. Hipótesis específicas..... 57
2.5. Glosario……..... 58
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA..... 60
3.1. Tipo y diseño de investigación. 60
3.2. Unidad de análisis……..……60
3.3 Población de estudio……..……60
3.4 Tamaño de muestra……..……..... 61
3.5 Selección de muestra……..……..... 61
3.6. Variables de estudio……..... 62
3.7 Técnicas de recolección de datos…….……62
3.7.1. Cuestionario de motivación de L-P-A- L 1996- Revisión 2012……..... 62
3.7.2. Escala de procrastinación académica (EPA – Adaptada)..... 64
3.3.3. Cuestionario de ansiedad rasgo (STAI)……..…..... 65
3.8 Procedimiento de recolección de datos..... 66
3.9 Análisis e interpretación de la información..... 66
3.10 Aspectos éticos…….……67
CAPÍTULO 4: RESULTADOS……..... 69
4.1. Análisis e interpretación de resultados..... 69
4.1.1. Características de la muestra…….……69
4.1.2 Análisis descriptivo.....72
4.1.3 Análisis inferencial…….……74
CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN……..... 82
5.1. Conclusiones..... 95
5.2. Recomendaciones..... 97
REFERENCIAS……..... 98

ANEXOS..... 115

Anexo A: Cargas factoriales y fiabilidad……..... 115

Anexo B: Cuestionario de motivación de L-P-A- l 1996- revisión 2012….. 116

Anexo C: Escala de procrastinación académica – EPA……119

Anexo D: Cuestionario de ansiedad-rasgo……..……120

Anexo E: Consentimiento Informado..... 121

Anexo F: Ficha de datos sociodemográficos……..122

Anexo G: Matriz de consistencia……..……123

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Prueba de normalidad en las variables: motivación según McClelland, procrastinación académica y ansiedad rasgo……..……..67

Tabla 2 Análisis descriptivo de la motivación según McClelland en la muestra…….……..72

Tabla 3 Análisis descriptivo de la procrastinación académica en la muestra……..…….……73

Tabla 4 Análisis descriptivo de la ansiedad rasgo en la muestra……..…….…..…73

Tabla 5 Relación entre motivación de logro y procrastinación académica en jóvenes universitarios……..……..75

Tabla 6 Relación entre motivación de logro y ansiedad rasgo en jóvenes universitarios…….……..……76

Tabla 7 Relación entre motivación de poder y procrastinación académica en jóvenes universitarios……..……..…..77

Tabla 8 Relación entre motivación de poder y ansiedad rasgo en jóvenes universitarios……..……..……78

Tabla 9 Relación entre motivación de afiliación y procrastinación académica en jóvenes universitarios……..……...79

Tabla 10 Relación entre motivación de afiliación y ansiedad rasgo en jóvenes universitarios…….……80

Tabla 11 Relación entre procrastinación académica y ansiedad rasgo en jóvenes universitarios…….……81

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Modelo explicativo de la Ansiedad E-R……..……..……..54

Figura 2 Distribución de la muestra según sexo……...……...71

Figura 3 Distribución de la muestra según la edad……..……..72

Figura 4 Distribución de la muestra según carrera profesional……..…..72

Figura 5 Distribución de la muestra según ciclo de estudios……..….73

Figura 6 Distribución de la muestra según tipo de colegio…….…..…73

RESUMEN

El ser humano busca su realización personal y su bienestar; para ello, se traza metas y trabaja para alcanzarlas, aunque muchas veces su esfuerzo se ve menoscabado, generando consecuencias negativas en las diferentes áreas de su vida, incluido el estado emocional y físico. Por lo tanto, el objetivo principal de esta investigación es establecer cómo la motivación, la procrastinación académica y la ansiedad rasgo se relacionan entre sí en una muestra de estudiantes universitarios de Lima Norte, Perú. Las herramientas de medición utilizadas fueron la *Escala de Ansiedad Estado-Rasgo* (STAI), el *Cuestionario de Procrastinación Académica* (EPA) en su forma adaptada por Domínguez y el *Cuestionario de Motivación* de Vicuña (1996/2012). El diseño del estudio es no experimental, transeccional y correlacional. La muestra se obtuvo mediante un muestreo no probabilístico y estuvo conformada por 220 estudiantes universitarios, tanto varones como mujeres. Los resultados indican que la motivación de afiliación y la motivación de logro están negativamente correlacionadas con la procrastinación académica; además, esta última presenta una correlación significativa con la ansiedad rasgo.

Palabras clave: motivación, procrastinación, ansiedad, estudiantes universitarios

ABSTRACT

Human beings seek personal fulfillment and well-being by setting goals and working to achieve them, although their efforts are often undermined, generating negative consequences in different areas of their lives, including their emotional and physical state. Therefore, the main objective of this research is to examine how motivation, academic procrastination and trait anxiety are related to each other in a sample of university students in North Lima, Peru. The measurement tools for this objective included the State-Trait Anxiety Scale (STAI), the Academic Procrastination Questionnaire (EPA) in its form adapted by Domínguez, and the Vicuña Motivation Questionnaire (1996/2012). The research design is cross-sectional, correlational, and non-experimental. It was gathered using non-probabilistic sampling, the total number of participants being 220 male and female university students. The results indicate that affiliation and achievement motivation are negatively correlated with academic procrastination; moreover, the latter and trait anxiety are significantly correlated.

Keywords: motivation, procrastination, anxiety, college students.

INTRODUCCIÓN

La vida universitaria conlleva un conjunto de retos y dificultades que los jóvenes estudiantes deben afrontar para alcanzar el éxito que esperan; a su vez, la sociedad actual, globalizada y convulsionada, presenta escenarios complejos en los que los jóvenes, con edades comprendidas entre los 18 y 25 años en promedio, deben consolidar su proyecto de vida y adaptarse a nuevas responsabilidades. La juventud enfrenta una etapa caracterizada por la exploración de la identidad, la búsqueda activa de sentido, la inestabilidad y la incertidumbre, la preocupación por sí mismo y el optimismo respecto al futuro; asimismo, sus capacidades se orientan al pensamiento crítico, la resolución de retos y la estructuración personal (Brito y Soares, 2023).

Sin embargo, no pocos estudiantes universitarios se sienten sobrepasados en sus recursos personales, pudiendo presentar cuadros de ansiedad, uso y abuso de alcohol, drogas y, hoy en día, adicción a las redes sociales (Usher et al., 2021; Matalinares et al., 2017); asimismo, se dan casos de abandono de sus estudios o bajo rendimiento académico. Todo ello denota distorsiones en sus procesos conativo-volitivos, cognitivos y afectivos, que reflejan un impacto negativo en su salud mental; por lo tanto, es esencial comprender la relación entre la conducta de postergación académica, los rasgos de ansiedad y la motivación, tal y como la concibe McClelland en este grupo poblacional.

Uno de los constructos ampliamente definidos es el de motivación, que puede explicarse por la variedad de enfoques adoptados al respecto (Choliz, 2005); lo cierto es que el estudiante universitario debe impulsar y canalizar sus esfuerzos hacia una meta, hacia un logro académico, es decir, debe estar motivado. Se entiende que la motivación está enlazada a los deseos de realización personal, el cual no solamente involucra una perspectiva intelectual o cognoscitiva, sino que, sobre la base de sus motivaciones, está el eje afectivo; en ese sentido, los motivos se forman uniendo los estímulos con estados afectivos. Estos motivos, que han sido desarrollados a partir de las experiencias tempranas, impulsan todos los aprendizajes del ser humano, desde los más simples, como manejar

bicicleta, hasta la elección y culminación de una carrera universitaria (Chaplin et al., 1978). En esa línea, el motivo es una reconfiguración de un cambio en una situación afectiva a partir de la recepción de estímulos; es decir, cuando estímulos aprendidos restablecen estados afectivos.

Por tanto, los motivos de logro, poder y afiliación, como motivos de carácter social, explicarían las interacciones de la naturaleza humana. El primero de ellos es el que está vinculado a la búsqueda de la excelencia y el éxito profesional; el segundo implica controlar a otra persona en una relación influyendo en su comportamiento; y el tercero se refiere al deseo de crear y preservar relaciones afectivas positivas. (McClelland, 1989).

El estudiante universitario debe desarrollar una motivación que le permita actuar con autonomía y poner en práctica sus saberes previos de manera eficaz; sin embargo, la realidad cotidiana y las vivencias derivadas de la pandemia por COVID-19 evidencian que esta población se ha visto altamente vulnerada, presentando dificultades para conciliar el sueño, síntomas de depresión, uso excesivo de redes sociales y, sobre todo, una disminución en su motivación y autorregulación (Usher et al., 2021).

El aplazamiento deliberado de una tarea planificada se conoce como procrastinación (Steel, 2007). Este fenómeno se describe en diferentes contextos y se presenta con frecuencia entre los universitarios debido a la gran cantidad de actividades que deben realizar y a las dificultades para gestionar adecuadamente el tiempo. Así, según una encuesta realizada en Lima, Perú, el 35,12 % de los estudiantes evidencian un alto grado de procrastinación académica (Castro et al., 2017). Al considerar la motivación de logro, se observa que esta se encuentra inversamente asociada con la postergación académica; es decir, cuanto menor es la predisposición hacia el deseo de éxito, con mayor frecuencia los estudiantes posponen sus actividades académicas (Miranda, 2021). En este sentido, la motivación, que se estructura a partir de valores y necesidades en un contexto social determinado, al regular la actuación personal, condiciona al individuo en el proceso de alcanzar su proyecto de vida, con el riesgo de situarlo en una esfera pasiva e inactiva (Ortiz, 2016).

Asimismo, los padres y maestros inculcan en los jóvenes universitarios un conjunto de reflexiones como: “aprovecha el día”, “el tiempo es oro” y “planifica tus actividades”. Sin embargo, en esta población aún persisten conductas de postergación y una falta de diferenciación entre lo importante y lo urgente, características propias de la procrastinación, acompañadas de justificaciones, pensamientos y creencias irracionales, así como de emociones y sentimientos negativos, entre ellos la desesperanza y la ansiedad (Natividad, 2014). Este comportamiento atenta contra el bienestar personal, afecta la salud mental de los universitarios y, además, tiene consecuencias negativas en la productividad de la sociedad.

La ansiedad, como mecanismo adaptativo, permite al ser humano responder ante las demandas del entorno, ya sea natural o social, y se manifiesta a través de correlatos biológicos y cognitivos que contribuyen a mantener la homeostasis, evidenciada en un estado de salud y funcionamiento adecuados. Ahora bien, la salud no solo implica la ausencia de enfermedad, sino que se expresa en un estado de bienestar que abarca las esferas biológica, social y psicológica (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2002).

Sin embargo, las demandas de la vida universitaria pueden elevar los niveles de ansiedad cuando las tareas académicas sobrepasan los recursos psicológicos personales del estudiante, convirtiéndose en una emoción negativa que impacta en la salud. Esta se experimenta como un estado subjetivo acompañado de reacciones fisiológicas intensas, lo cual se refleja en la disminución de la función inmunológica y, en consecuencia, en el desarrollo de diversas enfermedades gastrointestinales, infecciosas, coronarias, entre otras (Redolar et al., 2010; Chóliz, 2005). Dicho efecto puede agravarse si la tendencia a responder con ansiedad forma parte de un rasgo de personalidad.

La ansiedad se ha descrito tanto como estado como rasgo. La primera responde a situaciones circunstanciales que se perciben como amenazantes, mientras que la ansiedad rasgo se considera inherente a la personalidad y representa una tendencia estable a reaccionar con tensión y

aprehensión subjetiva (Spielberger, 1966). Esto implica, a su vez, la existencia de patrones vinculares negativos desde la infancia que predisponen a una respuesta ansiosa.

Por ello, en la presente investigación se analiza la relación entre la motivación, descrita desde la perspectiva de McClelland, la procrastinación académica y la ansiedad rasgo en jóvenes universitarios. Existen evidencias que indican que los individuos caracterizados por una baja motivación para mejorar su desempeño académico tienden a manifestar conductas asociadas con la procrastinación académica (Quiroga, 2021). A su vez, esta se observa en estudiantes con niveles emocionales inestables y una mayor disposición a responder con intensa ansiedad (Pérez et al., 2023); es decir, como rasgo, tienden a tener menor control de sus impulsos y a mostrar preocupaciones constantes, con el consiguiente malestar emocional y físico.

Para cumplir los propósitos de esta investigación, el primer capítulo aborda la contextualización del problema y expone el problema general y los problemas específicos, esbozando explícitamente los objetivos perseguidos en este estudio. Asimismo, en el capítulo segundo se exponen los argumentos teóricos, considerando los fundamentos filosóficos en relación a las variables y teorías empleadas, y se recaban los antecedentes nacionales e internacionales; además, se describe el marco conceptual y las teorías que explican las variables constitutivas del estudio, considerando las dimensiones de las mismas en lo que es pertinente. En otras palabras, esta sección describe la conceptualización de la motivación en general, las principales teorías que la abordan y los postulados de McClelland que sustentan el constructo motivacional en sus tres dimensiones: logro, poder y afiliación. Además, se presentan los fundamentos teóricos de la procrastinación, concretamente de la procrastinación académica, antes de concluir con las investigaciones sobre el componente de ansiedad y su conexión con la salud.

El tercer capítulo presenta las orientaciones metodológicas utilizadas, incluyendo la naturaleza y el diseño de la investigación, el espectro poblacional, la muestra, las metodologías de recolección de datos y el

tratamiento de la información obtenida. El cuarto capítulo expone los indicadores estadísticos obtenidos, considerando estadísticos descriptivos e inferenciales relacionados con las variables del estudio, junto con los cuadros correspondientes. Posteriormente, se plantea una discusión de los hallazgos en función de las hipótesis planteadas, los resultados y las referencias de otras investigaciones teóricas y aplicadas. Finalmente, se incluyen las fuentes bibliográficas consultadas y los anexos correspondientes.

La finalidad primigenia del estudio es analizar cómo se comportan las variables motivación, procrastinación y ansiedad en estudiantes de nivel superior para comprenderlos mejor y promover posibles intervenciones que beneficien la salud mental y física de la población estudiada, como base para obtener mejores resultados académicos.

CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DE INVESTIGACIÓN

1.1. Situación Problemática

La realidad universitaria es dinámica y cambia de acuerdo con las circunstancias sociales y la época en que se desarrolla. En este contexto, los jóvenes universitarios deben desplegar todos sus recursos personales, por lo que la motivación resulta clave para alcanzar con éxito sus objetivos académicos. Sentirse motivado implica indagar, perseguir y ejecutar alternativas que los acerquen a sus metas. El proceso de globalización que vivimos desde el siglo pasado hasta la actualidad impacta directamente en el ámbito universitario, orientado a homologar titulaciones y programas, como se refleja en el proyecto Tuning, que busca definir las capacidades del estudiante, centrándose en el desarrollo de competencias (Gonzáles et al., 2004). En este sentido, las universidades constituyen una oportunidad para el desarrollo social, a través de la formación de profesionales que contribuyan a mejorar la calidad de vida de la población. Por ello, la oferta universitaria apunta a una formación integral, y el entorno universitario se convierte en una plataforma motivacional para los estudiantes.

El estudiante universitario necesita estar motivado para sentirse seguro frente a sus retos académicos y confiar en que el esfuerzo desplegado lo llevará efectivamente al logro deseado (Tirado et al., 2020). Sin embargo, en el Perú, la realidad universitaria presenta una serie de particularidades que evidencian la dificultad de mantener la motivación hacia el éxito y, además, favorecen la aparición de conductas perjudiciales, como la procrastinación académica.

Tras la crisis sanitaria provocada por el COVID-19, el acceso a la educación universitaria en el Perú se redujo significativamente, lo que se refleja en la contracción de las matrículas: en pregrado disminuyó un 15,7% y en posgrado un 27,7%. Para 2020, de los peruanos de 21 a 65 años, solo el 10% había culminado estudios universitarios; es decir, nueve de cada diez estudiantes que comenzaron su formación en alguna universidad aún no la finalizaban. Esta situación se agrava al considerar el nivel económico, ya que la probabilidad de abandono académico era ocho veces mayor para los hombres y cuatro veces mayor para las mujeres de los hogares más pobres (Superintendencia Nacional de Educación Universitaria [SUNEDU], 2021).

En el Perú, al 30 de junio de 2017, se registraron 8 440 802 personas entre 15 y 29 años, lo que representaba el 27% de la población general. Se proyectó que este número aumentaría a 8 512 764 para 2021, lo que refleja la creciente población joven del país (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2017). La identidad de este grupo poblacional debe consolidarse para cumplir con el orden social, atender e integrar sus relaciones y participar eficientemente en actividades laborales, culturales y académicas (Erikson, 1987). Muchos de estos jóvenes cursan estudios universitarios y se espera que culminen con su titulación. Sin embargo, según datos de 2014, del total de egresados jóvenes, el 56,6% no se titula porque planea hacerlo más tarde y el 53,3% no lo hace por falta de tiempo (INEI, 2014), lo que evidencia una tendencia a postergar tareas.

En esa línea, el 25% de estudiantes universitarios tendrían problemas de postergación de tareas (Solomon y Rothblum, 1984); y según los reportes, el 20% de los peruanos cree que la procrastinación es un problema grave, aunque todo el mundo procrastina de vez en cuando. (Alvarez, 2010). Entonces, debe preocuparnos este fenómeno ya que la procrastinación en el ámbito académico impacta sobre la orientación hacia el logro de las personas (Grund, 2018) y los pondría en desventaja frente a otros estudiantes. Bajo este contexto, la procrastinación académica surge como una variable asociada a una

deficiente adaptación del estudiante al ámbito universitario (Chávez y Morales, 2017).

Toda esta situación impacta en la salud mental de los jóvenes, quienes, en la búsqueda de concretar sus proyectos, se enfrentan a una serie de barreras que los alejan de un estado de bienestar y plenitud. La vida académica, las presiones económicas, sociales, de intimidad, así como la autonomía y la toma de decisiones, pueden experimentarse con altos niveles de ansiedad, duda y temor. La salud mental tiene un valor intrínseco y fundamental para la vida de todo individuo, ya que, sin ella, se presentan limitaciones para afrontar las dificultades cotidianas, desarrollar habilidades, aprender y desempeñarse adecuadamente en el trabajo. Los datos indican que la pandemia de COVID-19 elevó significativamente la prevalencia de la ansiedad, alcanzando un incremento del 25% a nivel mundial (Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2023). Asimismo, en el Perú, el Ministerio de Salud [MINSA] (2023) reporta que, durante 2022, los problemas de salud mental aumentaron un 19,21%, siendo los más frecuentes la depresión, la ansiedad y la reacción al estrés agudo, lo que genera importantes consecuencias económicas, sociales, familiares y personales.

En la comunidad universitaria del Perú, se ha señalado que el 85% de sus miembros presenta algún problema de salud mental, incluyendo docentes, personal administrativo y estudiantes. Los casos más recurrentes son ansiedad (82%), estrés (79%) y violencia (52%) (El Peruano, 2019). Además, los estudiantes que procrastinan suelen experimentar estados emocionales de inadecuación personal, autodesprecio, vergüenza, culpabilidad, frustración, hostilidad, ansiedad e incluso depresión (Neenan, 2008; García, 2009). Esta conducta se asocia con altos niveles de estrés, mayor frecuencia de enfermedades y calificaciones más bajas tanto en el rendimiento académico diario como en los exámenes (Tice y Baumeister, 1997).

Por lo tanto, comprender la relación entre la ansiedad, la procrastinación académica y la motivación justifica la realización de este estudio. Aunque se espera que los estudiantes logren una

graduación satisfactoria, los niveles actuales de cumplimiento sugieren que, en muchos casos, predominan la procrastinación y la ansiedad por encima de la motivación.

Con base en estos lineamientos, el objetivo principal del presente estudio fue establecer cómo se relacionan la motivación, la conducta procrastinadora en el ámbito académico y la ansiedad como rasgo en estudiantes universitarios de Lima Norte.

1.2. Formulación del Problema

Considerando la situación problemática y el contexto descrito anteriormente, así como las variables que ello implica, se busca responder a la siguiente interrogante:

¿Cuál es la relación entre la motivación, la procrastinación académica y ansiedad rasgo en estudiantes universitarios de Lima Norte?

1.3. Justificación Teórica

La sistematización del presente trabajo de investigación adquiere relevancia por abordar variables de alta presencia en el contexto universitario. A lo largo de la historia, los esfuerzos por comprender los procesos motivacionales que orientan la conducta del individuo han sido amplios. En este estudio, se considera el marco conceptual de McClelland (1989), quien sostiene que las metas de afiliación, poder y logro impulsan la vida de los miembros de una organización —en este caso, la organización universitaria— y de una comunidad en general. La motivación, entendida como un conjunto de necesidades y afectos en un determinado contexto social, guía la voluntad de crecimiento, la búsqueda del éxito y la realización de proyectos para el futuro.

Asimismo, las demandas de la vida universitaria, tanto a nivel nacional como internacional, subrayan la importancia del desarrollo de las competencias individuales. En este sentido, resulta necesario

conocer los factores relacionados con la conducta de postergar actividades, conocida como procrastinación, la cual se enmarca dentro de los procesos volitivos del ser humano. Al ser un fenómeno frecuente y perjudicial, la procrastinación merma los esfuerzos de los estudiantes por alcanzar sus objetivos. Por tanto, resulta relevante profundizar en el estudio de los procesos conativos-volitivos desde la perspectiva de la psicología.

Es pertinente, además, analizar si las características motivacionales y la tendencia a dilatar actividades se relacionan con rasgos estructurales de la personalidad, como la ansiedad-rasgo. De confirmarse esta relación, se abriría la posibilidad de intervenir en estilos de vida y pautas de crianza desde edades tempranas, promoviendo formas de afrontamiento que disminuyan el impacto negativo en la salud mental y física de los individuos. Se sabe que las personas ansiosas son más propensas a enfermar; por ello, generar conocimiento que permita intervenciones oportunas y preventivas en la salud de los estudiantes facilitará su desarrollo hacia una cultura de éxito y bienestar.

Por lo tanto, el conocimiento sistemático de la relación entre motivación, procrastinación académica y rasgos de ansiedad proporcionará un marco científico que apoye a las autoridades universitarias y docentes en la planificación de estrategias de promoción y prevención tempranas. Dichas estrategias contribuirán a mantener estados saludables, tanto físicos como mentales, y favorecerán un mejor rendimiento académico de los estudiantes.

1.4. Justificación Práctica

La investigación ofrece recomendaciones que pueden integrarse en la planificación universitaria para optimizar la relación entre la institución y los estudiantes. A partir de la identificación de los tipos de motivación de los alumnos, según el modelo de McClelland, es posible desarrollar estrategias orientadas a reducir los niveles de procrastinación en la población estudiantil. Las universidades deben

enfocar sus esfuerzos en una educación integral que garantice la inserción de los estudiantes en el mundo productivo y, al mismo tiempo, contribuya al desarrollo de la sociedad. En este contexto, la presente investigación permite diagnosticar y generar información aplicada sobre la postergación de actividades y la motivación académica en relación con los rasgos de ansiedad.

En el contexto universitario nacional, existen docentes centrados en la instrucción académica, así como otros que buscan crear condiciones favorables para que los estudiantes aprendan motivados y se desarrollen con bienestar y plenitud, superando las dificultades que podrían conducirlos al abandono de sus proyectos académicos. En este sentido, los conocimientos obtenidos en el presente estudio permitirían a las autoridades universitarias implementar talleres de promoción y prevención psicológica dirigidos a los estudiantes. Estos talleres tendrían como objetivo incorporar estrategias que reduzcan la postergación de tareas y mejoren la autorregulación emocional frente a la ansiedad, optimizando así la formación y el rendimiento académico, al mismo tiempo que se protege la salud física y mental de los estudiantes.

Las limitaciones para afrontar de manera positiva las dificultades de la vida diaria, desplegar habilidades y aprender y trabajar eficazmente evidencian el valor intrínseco y fundamental de la salud mental en los estudiantes universitarios (OPS, 2023). Por ello, resulta relevante analizar cómo la dilación académica y los rasgos de ansiedad se relacionan con la disposición motivacional de logro, poder y afiliación, especialmente considerando que las dificultades en estas dimensiones no solo afectan los sistemas educativos y de salud, sino que, principalmente, limitan el desarrollo y bienestar integral del individuo.

1.5. Objetivos

1.5.1. *Objetivo General*

Establecer la relación que existe entre la motivación, la procrastinación académica y ansiedad rasgo en estudiantes universitarios de Lima Norte.

1.5.2. Objetivos Específicos

Establecer la relación que existe entre la motivación de logro y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Norte.

Establecer la relación que existe entre la motivación de logro y la ansiedad rasgo en estudiantes universitarios de Lima Norte.

Establecer la relación que existe entre la motivación de poder y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Norte.

Establecer la relación que existe entre la motivación de poder y la ansiedad rasgo en estudiantes universitarios de Lima Norte.

Establecer la relación que existe entre la motivación de afiliación y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Norte.

Establecer la relación que existe entre la motivación de afiliación y la ansiedad rasgo en estudiantes universitarios de Lima Norte.

Establecer la relación que existe entre la procrastinación académica y la ansiedad rasgo en estudiantes universitarios de Lima Norte.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1. Marco Epistemológico y/o Filosófico de la Investigación

En el mundo de la ciencia, la mirada privilegiada hacia las ciencias naturales, en detrimento de las ciencias humanas, ha experimentado un giro a partir de las propuestas teóricas de Popper y Kuhn. En este sentido, la perspectiva matemática de la ciencia, orientada a conferir un carácter científico a las investigaciones, da paso a nuevos paradigmas y posibilita la consideración de aspectos cualitativos y cuantitativos en el estudio de fenómenos humanos, como las variables psicológicas. Asimismo, la filosofía de la mente reúne un conjunto de paradigmas explicativos; uno de estos modelos —que constituye parte del marco filosófico del presente estudio— es el dualismo de propiedades, el cual responde a una concepción monista no reduccionista y postula que “la realidad es básicamente física, pero algunos sistemas físicos complejos también tienen propiedades mentales que no son reducibles a las físicas” (Quintanilla, 2019, p. 282).

Así, el análisis de la motivación, la ansiedad y la procrastinación se vincula con la reflexión filosófica sobre la relación mente-cuerpo, la cual, a su vez, presenta dos aristas: una ontológica y otra causal. Esta relación implica reconocer la existencia de eventos estructurados causalmente entre sí, al margen de las diversas descripciones que podamos realizar de ellos. En este sentido, Davidson (1963) señala que los estados mentales causan y refrendan, en el mismo momento, otros estados mentales y acciones, dado que un evento físico —como una red neuronal— puede originar un comportamiento físico del agente, es decir, de quien actúa; pero, al mismo tiempo, ese mismo evento físico puede describirse en términos intencionales como un

estado mental, por ejemplo, una creencia o un deseo. De este modo, el mismo evento constituye tanto la causa como la razón del comportamiento del agente. Por tanto, el autor sostiene que los eventos pertenecen a una sola categoría ontológica, es decir, “lo mental y lo físico son distintas descripciones de los mismos eventos, pero los conceptos mentales no son reducibles a conceptos físicos ni viceversa” (Quintanilla, 2019, p. 46).

Asimismo, el llamado *segundo* Wittgenstein (2021) sostiene que no existe independencia conceptual entre los estados mentales y las acciones, ya que el contenido de estas solo puede determinarse a partir de los estados mentales que supuestamente las originan, y viceversa. En consecuencia, los eventos poseen el estatuto ontológico de sus propiedades, pudiendo ser, al mismo tiempo, físicos y mentales.

En consecuencia, al analizar y comprender el comportamiento humano, se asume que este está gobernado por relaciones causales independientes tanto del propio sujeto como del observador, aunque con una dosis de libre albedrío que lo constituye como agente; es decir, como un ser dotado de subjetividad y voluntad. En otras palabras, los sistemas complejos con propiedades físicas dieron origen a propiedades mentales. Por tanto, los postulados de la filosofía de la mente —en particular, el dualismo de propiedades— buscan explicar cómo la motivación influye en la elección entre diferentes cursos de acción y cómo los estados mentales internos se traducen en acciones concretas. En este sentido, un conjunto de estados mentales se organiza para guiar el comportamiento humano hacia la satisfacción de necesidades específicas, las cuales, a su vez, son moduladas por el contexto social y cultural, donde la intención se relaciona con el significado de lo mental (Dennett, 1991).

Según la hipótesis de las necesidades adquiridas de McClelland, una combinación de variables aprendidas y emocionales contribuye a la motivación (Chaplin, 1978); es decir, existe una serie de procesos complejos que guían la acción humana (Dennett, 1991). Por consiguiente, la motivación humana puede entenderse como un fenómeno multidimensional dependiente de la interacción entre el

individuo y su entorno cultural y social (McClelland, 1989). En consecuencia, además del contenido de la motivación, deben considerarse las repercusiones causales de los incentivos de logro, poder y afiliación en el comportamiento, dado que estas necesidades se adquieren mediante el contacto social.

No obstante, la procrastinación, entendida como la práctica de retrasar obligaciones en favor de actividades más agradables o inmediatas, se vincula con estados como la voluntad, la toma de decisiones y el autoconocimiento. En este sentido, la procrastinación puede considerarse un acto cargado de irracionalidad, en el cual el agente actúa o mantiene estados mentales contrarios a sus propias razones sin comprender por qué lo hace; se sabotea y no actúa en función de lo que sería mejor para él (Quintanilla, 2019). En otras palabras, el agente actúa en contra de sus intereses a largo plazo porque el control ejecutivo que organiza deseos y acciones falla debido a una interacción compleja entre racionalidad y emociones (Dennett, 1991).

En cuanto a la ansiedad como rasgo, esta se define como una tendencia a experimentar ansiedad en diversas situaciones, no solo ante amenazas inmediatas, manifestándose de manera persistente y generalizada (Spielberger, 1966). Dicha característica puede comprenderse a partir de la interacción entre los estados mentales y el cuerpo; es decir, en la forma en que los estados mentales afectan y son afectados por los procesos corporales, y cómo la subjetividad otorga significado a estas interacciones. En este sentido, el agente que experimenta ansiedad tiende a proyectar en el futuro una serie de posibles problemas. Los estados mentales, como la ansiedad, emergen de la actividad cerebral y constituyen el resultado de interacciones neuronales complejas, así como de la relación del individuo con su entorno y su experiencia subjetiva.

Finalmente, la salud, al considerarse como un estado de bienestar y no solo como ausencia de enfermedad, involucra la integralidad del individuo. En este punto, se debe considerar que una creencia, una emoción o una motivación tendrán una configuración neuronal o una

repercusión en el estado corporal porque los sucesos mentales y físicos son lo mismo, según el dualismo de propiedades. Es decir, independientemente de cómo se expliquen los sucesos, existen vínculos causales entre ellos, ya que determinados sucesos conducen a otros sucesos, que pueden ser físicos o mentales, aunque si son mentales, también deben ser físicos. (Quintanilla, 2019).

En conclusión, un evento mental, como la ansiedad, puede dar lugar a manifestaciones físicas que se evidencian como un estado neural o corporal, como la sudoración, la aceleración del pulso, la secreción gástrica, etc. Asimismo, las manifestaciones físicas de la ansiedad, que también son mentales, pueden expresarse como excitación noradrenérgica en los otros neurotransmisores implicados, como el GABA, el glutamato o la serotonina. Además, todos estos eventos pueden describirse, como suele suceder, en forma específica de enfermedades.

Desde la filosofía de la mente, y específicamente del dualismo de propiedades, se puede entender la interacción entre motivación, procrastinación y ansiedad, considerados como parte de sistemas complejos.

2.2. Antecedentes de la Investigación

2.2.1. *Internacionales*

Morales (2023) buscó conocer el grado de procrastinación en estudiantes universitarios, así como su correlación con motivación de logro, estima personal y creencias de autoeficacia. Como metodología se utilizó un diseño transversal, cuantitativo, no experimental, descriptivo-correlacional. La muestra estuvo conformada por 319 estudiantes de pregrado entre 18 y 23 años de edad de Morelia, Michoacán; 41% de ellos eran mujeres y 59% hombres. Los instrumentos fueron las escalas de autoestima de Rosenberg (1965), autoeficacia general de Baessler y Schwarzer (1996), de motivación de

logro, poder y afiliación (Steers y Braunstein, 1976) y la escala de procrastinación general (Busko, 1998). Concluye que la procrastinación se correlaciona negativamente con la estima personal, el impulso de logro y las creencias de autoeficacia; es decir, mientras mejores sean los indicadores en estas tres variables, menos probable es que se pospongan las actividades programadas.

Melgaard et al. (2022) investigaron los retos del aprendizaje en línea durante las condiciones impuestas por la COVID-19 y el impacto de esta modalidad en estudiantes procrastinadores y no procrastinadores. Emplearon una metodología mixta con una muestra de 50 estudiantes de una universidad en Noruega (52 % varones y 42 % mujeres), quienes fueron clasificados en dos grupos: procrastinadores y no procrastinadores. Los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario de Procrastinación Adaptado y una encuesta semiestructurada. En esta última participaron 13 estudiantes, y su desarrollo siguió el enfoque de cinco fases propuesto por Braun y Clarke. Los resultados revelaron que, debido a la falta de autorregulación, el aprendizaje en línea durante la pandemia de COVID-19 afectó negativamente el rendimiento académico, la motivación para estudiar y la constancia de los estudiantes para permanecer conectados, quienes además manifestaron dificultades para estructurar sus rutinas y dedicar tiempo al estudio.

Sheng-Lun y Kui Xie (2021) desarrollaron un estudio cuyo objetivo fue analizar las causas de la procrastinación académica entre estudiantes universitarios en cursos en línea, desde la perspectiva del aprendizaje autorregulado. La investigación se llevó a cabo con una muestra de 207 estudiantes universitarios. Los resultados evidenciaron que las percepciones de los estudiantes sobre la relevancia del contenido del curso, así como sobre la facilidad de uso de la tecnología, influían de manera indirecta en sus niveles de procrastinación. Dicha relación estaba mediada por el valor que los estudiantes atribuían a las tareas y el coste emocional percibido al realizarlas. Es decir, si los jóvenes percibían que el material del curso era significativo y que las plataformas tecnológicas eran accesibles, y

además experimentaban bajos niveles de carga emocional y otorgaban un valor positivo a las actividades académicas, mostraban menores tendencias a postergar sus responsabilidades.

Por su parte, el objetivo de Gómez-Romero et al. (2020) fue examinar la relación entre la procrastinación académica de los estudiantes universitarios, la regulación emocional y la conducta de autoeliminación. Asimismo, intentaron determinar si la regulación emocional podría actuar como factor moderador entre estas variables. La muestra estuvo compuesta por 350 estudiantes universitarios, con edades comprendidas entre 17 y 28 años, seleccionados mediante muestreo accidental, y el diseño del estudio fue observacional transversal. Los resultados mostraron que el 16,3 % de los jóvenes se encontraban en riesgo de comportamiento suicida. Además, se observaron correlaciones negativas entre la procrastinación académica y la conducta de autoeliminación, así como correlaciones positivas entre la dilación académica y la regulación emocional; es decir, los individuos con puntuaciones altas en regulación emocional presentaban niveles más bajos de procrastinación académica y menor riesgo de conducta suicida.

Asimismo, a partir de una muestra de 323 estudiantes matriculados en el segundo ciclo de educación general básica, Márquez-Barquero et al. (2018) investigaron elementos vinculados a la motivación de logro, incluyendo el compromiso y la implicación en el aprendizaje, la habilidad motora percibida y niveles de ansiedad cuando se equivocan en las sesiones de educación física. Según los resultados del análisis, la motivación de logro de la muestra objeto de estudio tiene conexión con elementos como la habilidad motora percibida, el compromiso y la dedicación al aprendizaje, y la ansiedad cuando se equivocan. Asimismo, las mujeres reciben una puntuación negativa en la categoría de ansiedad frente a la equivocación, lo que indica un sesgo de género considerable.

Morales et al. (2019) se plantean como objetivo obtener un esquema interpretativo válido sobre el rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a los programas de acompañamiento y la

oportunidad de cursar estudios superiores, considerando tres variables personales convergentes como factores motivacionales, percepción de apoyo social y características individuales de personalidad. Se seleccionó una muestra incidental no probabilística compuesta por 155 estudiantes, con un promedio de edad de 18,95 años; el 43 % de sexo masculino y el 57 %, de sexo femenino. Los resultados muestran que la motivación hacia el logro, el apoyo percibido de los compañeros y la apertura a la experiencia se correlacionan significativamente con el rendimiento académico, constituyéndose en predictores clave de la continuidad universitaria en poblaciones estudiantiles vulnerables.

Grund (2018) combina dos estudios que exploran los fundamentos motivacionales de la procrastinación. En el primer estudio, la muestra estuvo constituida por 223 estudiantes universitarios, con una edad media de 29,3 años, y se examinó la relación entre la orientación al logro y la conducta de procrastinación desde una perspectiva general. Los resultados mostraron que las personas con un alto grado de procrastinación presentan una baja orientación al logro y una alta orientación al bienestar. En el segundo estudio, se utilizó una muestra de 35 estudiantes universitarios, con una edad media de 22,8 años, de una universidad; encuentra que la baja autodeterminación se relaciona con bajos niveles de finalización de actividades y con la procrastinación en general. En otras palabras, desde un punto de vista motivacional, la procrastinación no es irracional ni defectuosa cuando las recompensas asociadas a una tarea u objetivo son inestables o no están relacionadas con las necesidades básicas y valores.

Munro et al. (2024) investigaron cómo la vulnerabilidad individual a la ansiedad influye en la adquisición, extinción y recuperación del miedo, analizando sus implicaciones sobre la autorregulación y la procrastinación académica. El estudio incluyó a 93 adultos y empleó un diseño experimental intrasujeto, en el cual se condicionaron respuestas de miedo mediante estímulos visuales asociados a imágenes aversivas, evaluando la ansiedad percibida y la expectativa de ocurrencia de los estímulos. Se utilizaron instrumentos como el STAI-S

y el STAI-T para medir ansiedad estado y rasgo, el IUS para intolerancia a la incertidumbre y el BDI para síntomas depresivos. Los resultados indicaron que niveles elevados de ansiedad rasgo y depresión se asociaban con mayor expectativa y ansiedad durante la extinción y recuperación del miedo, lo que sugiere que estas personas podrían presentar dificultades en la autorregulación emocional y conductual, aumentando su tendencia a procrastinar en tareas académicas.

Zarza (2016) se propone construir un modelo integrador con variables psicológicas, pedagógicas y sociodemográficas, orientado a comprender el origen y la persistencia de la ansiedad escénica en estudiantes universitarios de música en España. Basándose en el modelo teórico de Barlow, analiza cómo se relacionan factores como la autoeficacia, la motivación de logro, el optimismo y la sensibilidad al refuerzo con dicha ansiedad. Su muestra fue de 490 estudiantes de Grado Superior de Música, 54,0% hombres y 46,0% mujeres, que en promedio tenían una edad de 22,62. Emplea un conjunto de cuestionarios para la recogida de datos, identificando una estrecha conexión entre la motivación de logro musical y la ansiedad escénica en la muestra. Además, encontró una correlación significativa, aunque de baja intensidad, entre el componente cognitivo de la ansiedad y los elementos como perfeccionismo, tareas y evaluaciones, vinculados a la motivación de logro.

2.2.2. *Nacionales*

Miranda (2021) exploró la conexión entre los incentivos de logro y la procrastinación académica; en una muestra de 165 estudiantes. Los resultados revelan que la postergación académica y la motivación de logro están significativamente correlacionadas de forma inversa; es decir, a mayor motivación, menor tendencia a postergar las tareas académicas. Asimismo, identificó relaciones negativas adicionales entre la procrastinación y diversos factores, tales como la curiosidad intelectual, el esfuerzo personal, la calidad de la relación entre el

docente y el estudiante, la percepción sobre la capacidad en determinada área, el desempeño en exámenes, la influencia de los compañeros en el aprendizaje y el apoyo recibido a través de la interacción entre pares.

Arenas et al. (2022) se proponen examinar la motivación académica y los factores de procrastinación, buscando conexiones con el ciclo vital, el género, el ciclo académico y el rendimiento académico. Trabajaron con 139 estudiantes de pregrado de Lima, Perú, con edades comprendidas entre los 18 y los 28 años. Descubren que la procrastinación se predice tanto por la motivación intrínseca de logro como por la amotivación. También infieren que las dimensiones motivación intrínseca, regulación introyectada e identificada tienen una relación sustancial e inversa con la variable postergación académica. También encuentran que hay una correlación positiva entre procrastinación académica con amotivación y una correlación negativa entre el rendimiento académico y la procrastinación académica.

En su investigación, Quiroga (2021) se propuso analizar cómo la motivación de logro académico influye en la procrastinación en estudiantes de tecnología médica, específicamente de la especialidad de radiología, en una universidad determinada. Con un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental transversal, el estudio incluyó a 142 estudiantes de radiología. Los resultados indican que los jóvenes con baja motivación para el rendimiento académico tienden a presentar conductas asociadas a la procrastinación académica, evidenciando una asociación significativa entre ambos factores, la cual se ajusta a un modelo lineal; es decir, a menor motivación de logro, mayor propensión a procrastinar.

Medina et al. (2023) desarrolla una investigación que tuvo como objetivo determinar la relación entre motivación académica y procrastinación académica en estudiantes universitarios; la muestra estuvo conformada por 228 estudiantes universitarios de ambos sexos. Identifica una conexión directa, media y significativa entre la motivación académica y la autorregulación académica; es decir, los estudiantes con mayores niveles de motivación hacia sus actividades académicas

tienden a desarrollar con mayor eficacia sus estrategias autorregulatorias, como la planificación de tareas, el establecimiento de metas y la supervisión del propio aprendizaje. No obstante, evidenció que no existe una relación significativa entre la motivación académica y la postergación de actividades académicas, lo que indica que una alta motivación no necesariamente se traduce en una menor tendencia a postergar sus responsabilidades escolares.

En su estudio transversal y correlacional, Burgos y Salas (2020) examinaron la procrastinación y la autoeficacia en el ámbito académico utilizando una muestra de 178 estudiantes universitarios, de los cuales el 51,7 % eran mujeres y el 48,3 % hombres, con edades comprendidas entre 18 y 36 años. Los resultados mostraron que existía correlación entre las variables; mientras que la dimensión de aplazamiento presentó una correlación negativa con la autoeficacia, la dimensión de autorregulación académica mostró una correlación positiva con la autoeficacia académica. Por lo tanto, podría sugerirse que las decisiones de los estudiantes de postergar sus actividades académicas, si bien no siempre son racionalmente sostenibles, pueden modificarse mediante una adecuada autorregulación académica.

Soto (2019) investiga la relación que existe entre la motivación del logro académico y el rendimiento académico en los estudiantes; con una metodología cuantitativa, diseño no experimental de corte transversal y nivel correlacional. La muestra fue de 167 estudiantes universitarios, 90,4% de sexo masculino y 9,6% de sexo femenino. Se encontró una relación alta positiva entre las variables, por lo que se concluye que existe una conexión directa entre la motivación por alcanzar logros académicos y el desempeño académico de los jóvenes examinados. Además, se observa que las mujeres presentan un nivel de motivación más alto que los hombres. En consecuencia, la motivación hacia el logro se constituye como una necesidad fundamental, ya que influye de manera significativa en la obtención de un rendimiento académico satisfactorio.

Silva y Matalinares (2022) investigaron la procrastinación académica según edad y sexo en una muestra de estudiantes de

diversas carreras de una universidad pública durante la pandemia. Con un diseño descriptivo-comparativo, la muestra incluyó a 194 estudiantes, de los cuales el 44,8 % eran varones y el 55,2 % mujeres, con edades comprendidas entre 19 y 63 años; el 49 % tenía entre 19 y 23 años. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de procrastinación académica según el sexo, observándose una variación notable entre varones y mujeres, lo que sugiere que el género constituye una variable relevante para comprender la postergación de tareas académicas. Asimismo, se identificó una relación significativa con la edad, destacándose que los estudiantes del grupo etario de 18 a 22 años tienden a presentar mayores niveles de procrastinación en comparación con otros grupos. Estos hallazgos evidencian la influencia de factores sociodemográficos en las conductas relacionadas con la gestión del tiempo y el compromiso académico.

Pérez et al. (2023) exploraron la relación entre la procrastinación académica y los rasgos de personalidad mediante un diseño transversal, no experimental y correlacional. La muestra incluyó a 197 estudiantes. Los resultados revelaron correlaciones inversas significativas entre la procrastinación académica y los rasgos de extroversión, neuroticismo y psicoticismo, lo que sugiere que, en general, a medida que aumentan estos rasgos de personalidad, tiende a disminuir el nivel de procrastinación académica. Es decir, los estudiantes más extrovertidos, más emocionalmente inestables (neuroticismo) o con características psicoticistas tienden a postergar menos sus responsabilidades académicas. Sin embargo, se identificó una fuerte correlación positiva entre el rasgo de psicoticismo y la dimensión de postergación de actividades, lo que podría explicarse por aspectos asociados al psicoticismo, como la impulsividad, la desorganización o la baja empatía, que dificultan la autorregulación del comportamiento académico. Estos hallazgos evidencian la complejidad de la relación entre personalidad y procrastinación, sugiriendo que no todos los rasgos influyen de manera uniforme sobre las conductas de postergación.

En el contexto de la pandemia de COVID-19, Tantalean et al. (2024) analizaron la relación entre el estrés, la ansiedad y la depresión y la procrastinación académica en una población de estudiantes universitarios peruanos (n = 1069), entre 18 y 25 años, empleando un muestreo no probabilístico. Los hallazgos mostraron correlaciones positivas entre las variables emocionales y la procrastinación, siendo la depresión el factor con mayor asociación. Mediante modelos de ecuaciones estructurales, se identificó una fuerte relación entre el estrés y la ansiedad, las cuales explicaron el 63 % de la varianza de la depresión. A su vez, la depresión predijo la procrastinación académica, con un poder explicativo del modelo del 17 %. En conclusión, el estudio destaca que el malestar emocional expresado en estrés, ansiedad y depresión, influye significativamente en los hábitos de procrastinación académica, afectando el compromiso y la responsabilidad académica de los estudiantes universitarios.

Domínguez et al. (2022) se propone averiguar en una muestra de 472 estudiantes universitarios peruanos las propiedades psicométricas de la Nueva Escala de Procrastinación Activa (NEPA). La prueba, compuesta por cuatro dimensiones —preferencia por la presión, decisión intencional, cumplimiento de plazos y satisfacción con los resultados—, presentó una estructura factorial adecuada y consistencia interna satisfactoria. Asimismo, se identificaron correlaciones positivas y significativas entre las dimensiones de procrastinación activa y variables emocionales como la ansiedad, la depresión y el burnout académico, así como con la procrastinación pasiva (r > ,20). Estos resultados evidencian que una mayor tendencia a procrastinar activamente puede estar asociada con niveles más altos de ansiedad, lo que sugiere una posible relación con dificultades de autorregulación emocional y académica.

Rodrich (2020), mediante un diseño transversal y correlacional y una muestra de 221 estudiantes, entre 18 y 25 años (41,3% varones y 58,7% mujeres), pretende conocer la relación entre las variables autoestima, ansiedad rasgo y ansiedad estado en estudiantes universitarios de Lima. Se halló la existencia de una relación moderada,

negativa y estadísticamente significativa entre las variables estudiadas en la población evaluada, lo cual sugiere que, a medida que aumenta la autoestima, los niveles de ansiedad tienden a disminuir, y viceversa. Tal conexión puede explicarse desde la perspectiva de los procesos cognitivos implicados tanto en la formación de la autoestima como en la experiencia de la ansiedad; es decir, ambas variables están influenciadas por la manera en que los individuos procesan, interpretan y valoran tanto sus propias capacidades como las situaciones que enfrentan en su entorno cotidiano. Entonces, una autoestima más desarrollada permite enfrentar con mayor seguridad los desafíos, reduciendo la percepción de amenaza y, por ende, la activación de respuestas ansiosas.

Yupanqui et al. (2023) examinan cómo la procrastinación, que está relacionada con el fracaso, se contrarresta con la autoeficacia y el estrés positivo como elementos motivadores que favorecen el éxito académico. El objetivo principal era proponer un modelo explicativo de la relación entre la procrastinación académica y la autoeficacia, utilizando la eutimia como variable mediadora. Se empleó un análisis de invarianza multigrupo y un enfoque de modelización de ecuaciones estructurales con variables latentes con una muestra no probabilística de 1224 estudiantes universitarios de entre 18 y 35 años. Los resultados demostraron que la autoeficacia, a través del eustrés, tenía efectos directos, indirectos y generales sobre la procrastinación y la autorregulación. En resumen, los estudiantes que experimentan estrés positivo y altos niveles de autoeficacia son más propensos a ejercer autocontrol y posponer la realización de sus tareas escolares.

2.3. Bases Teóricas

2.3.1. *Motivación*

La motivación es un constructo psicológico de naturaleza compleja, cuyo estudio ha generado múltiples reflexiones debido a su vínculo directo

con la acción, por lo que su definición resulta amplia y multidimensional. Herrera (2009) define a la motivación como el impulso detrás de una conducta, y se asocia muchas veces a necesidades, deseos, expectativas, homeostasis; y a la vez denota una carga emocional para el individuo. Lo cierto es que cuando una persona está motivada, se orienta a ejecutar algunos comportamientos particulares. En esa línea, Maslow define la motivación como un proceso dinámico impulsado por la satisfacción progresiva de necesidades humanas, organizadas jerárquicamente desde las más básicas (fisiológicas) hasta las más elevadas (autorrealización), lo cual motiva el comportamiento humano en diferentes contextos. Esa jerarquía implica que cuando las necesidades más elementales son satisfechas, los individuos se sentirán motivados para satisfacer las necesidades más altas (Maslow, 1991).

Por su parte, Choliz (2005) señala que la motivación es un proceso psicológico dinámico que orienta y activa la conducta hacia un objetivo, y que está intrínsecamente vinculado a la emoción. Toda conducta motivada implica una experiencia emocional, y se caracteriza por una dimensión de intensidad, como el alcance del comportamiento de evitación o acercamiento, y una dimensión de dirección, que denota la propensión a acercarse o alejarse de un objetivo específico (orientación) a la acción. Así, las emociones no solo acompañan, sino que facilitan y potencian la ejecución de las conductas motivadas. Es decir, la motivación implica que una persona actúe y se comporte de una determinada manera, encauzando un determinado nivel de energía. Asimismo, para Reeve (2010), la motivación es el conjunto de procesos responsables de activar, dirigir y sostener la conducta, proporcionando la energía necesaria para iniciar y mantener las acciones orientadas a un objetivo. Entonces, la conducta es relativamente fuerte, intensa y persistente; y por otro lado, tiene dirección, es decir, hay un propósito en la conducta que direcciona o guía hacia el logro de algún objetivo o resultado específico.

La motivación como proceso implica un conjunto de variables, y debido a ello, no podemos observarla directamente; recurrimos entonces a ciertos indicadores como la emisión o no de un comportamiento asociado a

una meta, el nivel de satisfacción, las manifestaciones de tipo verbal, facial y corporal ante estímulos circunstanciales, o incluso el tiempo de espera de la respuesta ante un estímulo (Herrera, 2009). Sin embargo, en el proceso de la motivación, detrás de la conducta motivada, se describen factores cognitivos que guían la evaluación y la asignación de causas, pero sobre todo, componentes afectivos que describen la presente del sujeto. (Utria, 2007).

Según Atkinson, la motivación se define como el resultado de la interacción entre una necesidad o motivo interno, la expectativa de éxito y el valor del incentivo asociado. El incentivo corresponde a la meta que el organismo pretende alcanzar o evitar, mientras que la necesidad es el estado del organismo que genera un comportamiento con determinada intensidad. El incentivo se considera el producto de su valor y de la probabilidad de alcanzarlo, mientras que la necesidad surge de elementos biológicos, cognitivos, situacionales, emocionales y características de la personalidad. En consecuencia, la necesidad se concibe como una condición de carencia del ser vivo, lo que da lugar a sistemas de autorregulación que guían la conducta; de esta manera, la necesidad impulsa la ejecución de comportamientos motivados (Utria, 2007).

Según Ryan y Deci (2000), la motivación constituye un continuo que va desde la amotivación hasta la motivación intrínseca, y surge en función del grado de autonomía con que una persona se involucra en una actividad. Esta motivación es más sólida y sostenida cuando se satisfacen tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación. Implica activación e intención, así como energía, dirección, persistencia y convergencia de resultados, y se encuentra en el centro de la regulación biológica, cognitiva y social. En consecuencia, la motivación representa la dirección innata hacia el compromiso con los propios intereses y el desarrollo de capacidades personales para afrontar desafíos significativos. Además, las interacciones entre individuos son relevantes, dado que la dinámica social influye en las opiniones, emociones y comportamientos de las personas.

De acuerdo con McClelland (1989), la motivación tiene una base emocional, ya que implica la expectativa de un cambio en el estado afectivo del individuo. Se define como un proceso interno que impulsa a la persona a actuar en función de necesidades aprendidas, las cuales orientan su conducta hacia la consecución de metas específicas. Un motivo, en este marco teórico, se entiende como la 'reintegración de un cambio emocional', es decir, el restablecimiento en la conciencia de procesos psíquicos activados por estímulos del entorno físico o social. Esto sustenta la idea de que los motivos sociales no son innatos, sino adquiridos a través de la experiencia. McClelland identifica tres necesidades motivacionales principales: logro, afiliación y poder. Estas necesidades influyen significativamente en la forma en que las personas se comportan y abordan diversas tareas o responsabilidades. Así, la motivación no solo dirige la acción, sino que también refleja patrones aprendidos de interacción con el entorno.

En las últimas décadas, la motivación se concibe como un proceso que dinamiza y conduce el comportamiento influido por una serie de niveles interrelacionados, como el neurológico, el cognitivo y el social, entre otros (Gonzales, 2008). Entonces, la motivación psicológica, de acuerdo con Shuman (2024), se refiere a los elementos internos y externos que impulsan, guían y mantienen conductas dirigidas hacia metas y objetivos; esto incluye tanto aspectos conscientes como inconscientes, diferenciando entre fuerzas internas y agentes externos, e involucra elementos de la personalidad, la emoción, el aprendizaje y la memoria, lo que tendría un impacto en el comportamiento.

Teorías de la Motivación. La motivación aparece en la discusión científica para intentar explicar y predecir el comportamiento humano; los enfoques teóricos en torno a la motivación varían considerablemente en función de los elementos que se utilicen para su análisis. Estas diferencias pueden deberse a si se entiende la motivación como un proceso dinámico, al tipo de metodología empleada para su estudio o al contexto específico en el que se presenta, como puede ser el ambiente educativo, laboral, clínico, social, entre otros. Según muchos puntos de vista, la motivación es un

proceso adaptativo que surge de un estado interno que impulsa y guía a la persona hacia un curso de acción particular; en otras palabras, se cree que tanto los factores internos como externos trabajan juntos para lograr una meta que conduzca al bienestar del individuo (Utria, 2007).

En esta línea, las diferentes orientaciones coinciden en identificar, dentro de la motivación, elementos de activación, dirección y persistencia que sustentan el comportamiento, considerando variables energéticas, direccionales y vectoriales (Choliz, 2005). En este proceso dinámico, adquieren protagonismo los objetos meta, junto con sus condicionantes de incentivo, expectativa o probabilidad de alcanzar dichos objetos, los cuales contribuyen a mejorar la calidad de vida del individuo (Palmero et al., 2011).

Frente a las múltiples teorías de la motivación, resulta necesario introducir algún criterio organizador que permita clasificar y estructurar los diferentes enfoques, aun cuando ello implique uniformizar, dividir o simplificar sus contenidos (Barberá, 2002; Choliz, 2005; Palmero et al., 2011). No obstante, en el esfuerzo por ordenar estas teorías existe un riesgo significativo de generar sesgos, dependiendo de la perspectiva que adopte cada investigador. A continuación, se presenta una de estas clasificaciones, que no es excluyente, pero que contribuye a los objetivos de la investigación:

a) Teorías biológicas: Estas teorías buscan explicar la motivación a partir de las bases orgánicas de las conductas motivadas. Para ello, ha sido fundamental el desarrollo de la fisiología y la biología en general, con el fin de identificar las estructuras específicas que participan en este proceso. Algunos ejemplos de esta orientación incluyen las teorías evolucionistas, las teorías de los instintos, la teoría del impulso, los postulados etológicos y, en la actualidad, las grandes aproximaciones de la neurociencia (Palmero et al., 2011). Un concepto ampliamente empleado desde esta perspectiva es el de homeostasis, que explica conductas como la ingesta de alimentos para restablecer el equilibrio del organismo; no obstante, resulta insuficiente para comprender motivaciones como la curiosidad por conocer (Utria, 2007).

b) Teorías basadas en la personalidad: La personalidad, como conjunto de características psicológicas que se desarrollan a lo largo del ciclo vital, genera rasgos consistentes y estables en el individuo que explicarían cómo las personas perciben sus metas y afrontan sus decisiones. Estas teorías sugieren que los rasgos de personalidad impactan en la motivación; así, los individuos con una motivación intrínseca se describen con altos niveles de responsabilidad y se enfocan para lograr metas a largo plazo, mientras que aquellos movidos por recompensas sociales se muestran más extrovertidos (Digman, 1990; McCrae y Costa, 1997). Por su parte, Friedman y Rosenman (1974) ya habían descrito una personalidad de tipo A y una personalidad de tipo B para describir a personas altamente competitivas, impacientes y orientadas al logro en contraste con personas más relajadas y más motivadas por la búsqueda de equilibrio y satisfacción personal, respectivamente.

   Los planteamientos precedentes tienen su origen en el enfoque humanista, que enfatiza el potencial humano, la libertad y el crecimiento personal, así como las necesidades psicológicas y sociales primarias; por lo que es necesario satisfacer las necesidades humanas y sociales (Naranjo, 2009). Por su parte, McClelland (1989) describe a las personas que están motivadas por la superación personal y la competencia, señalando que tendrían una alta necesidad de logro, por lo que buscan alcanzar metas de éxito. Entre los rasgos de personalidad estudiados en su relación con la motivación se cita la extraversión, la necesidad de logro, el locus de control, el narcisismo o la autorregulación.

c) Teorías conductistas: En términos generales, las orientaciones conductistas plantean que la conducta motivada está influenciada por la interacción de factores internos y externos o ambientales al organismo. Inicialmente, estas teorías se basaron en fundamentos biológicos, como la teoría de los instintos de James y McDougall o la teoría de los impulsos de Woodworth; posteriormente, la perspectiva conductista comenzó a centrarse en las consecuencias de las

respuestas, con Thorndike. El esquema E-O-R de Tolman y Köhler, y más tarde de Skinner, amplió esta perspectiva al considerar conceptos como la prospección de sucesos futuros, la selección entre varias alternativas de respuesta, la intención y la proposicionalidad, que destacan el carácter activo de la conducta motivada del sujeto (Palmero et al., 2011). Por su parte, las aportaciones de Watson y el esquema E-R enfatizan la influencia del entorno, mostrando un enfoque más pasivo de la conducta motivada.

En otras palabras, se resalta cómo las recompensas y castigos externos condicionan la motivación de las personas. Dichas recompensas pueden ser positivas o negativas, y los incentivos hacen que el comportamiento sea más atractivo, ya que los individuos actúan de formas que les resultan beneficiosas y evitan aquellas que les resultan perjudiciales (Naranjo, 2009).

d) Teorías cognitivas: Las teorías cognitivas sostienen que la motivación está estrechamente vinculada a procesos mentales como percepción, atención, emoción y memoria, que confluyen cuando el individuo interpreta, evalúa y otorga significado a estímulos externos e internos, como pensamientos, recuerdos y expectativas. Desde esta perspectiva, la motivación es un proceso interno, activo y dinámico, manifestado en la intensidad, dirección y persistencia de la conducta; la persona selecciona y organiza la información para orientarla hacia la situación inmediata (Palmero et al., 2011).

El procesamiento cognitivo influye también en los sistemas afectivo, conductual y fisiológico; por ello, las creencias, ideas y valoraciones personales determinan el esfuerzo realizado, su duración y los resultados obtenidos (Herrera, 2009). En consecuencia, el pensamiento organiza la experiencia futura, moldeando la motivación intrínseca, las atribuciones sobre éxito o fracaso, el control percibido sobre el entorno y la formulación de metas (Naranjo, 2009). Entre las teorías cognitivas destacan la expectativa-valor de Rotter, la teoría de expectativas de Vroom, la teoría del motivo de logro, las teorías atribucionales, la

distinción entre motivación intrínseca y extrínseca, la teoría de la equidad de Adams y el modelo de fijación de metas, entre otras.

e) Teorías emocionales: La orientación emocional para explicar la motivación ha estado presente en la literatura científica; su fundamento reside en analizar cómo las emociones impactan los procesos motivacionales, especialmente los elementos de activación, dirección y mantenimiento de la conducta humana. Las emociones no solo se relacionan con las metas, sino que regulan la intensidad, duración y esfuerzo de los individuos; es decir, intervienen en el control de la conducta para alcanzar objetivos (Heckhausen & Gollwitzer, 1987). En este sentido, las emociones funcionan como señales que orientan al individuo en la toma de decisiones y regulan su comportamiento (Gross, 2002); así, si una persona enfrenta una situación que genera frustración, esta influirá en la continuidad o suspensión del esfuerzo sobre una tarea.

   De manera complementaria, los estados emocionales positivos incrementan la motivación para realizar acciones que generan recompensa, mientras que los negativos promueven la evitación de situaciones que causan daño o displacer (Watson et al., 1988). Entre las teorías representativas de este enfoque se encuentran la teoría de la emoción de James-Lange, la teoría de la motivación emocional de la acción, la teoría de la motivación por regulación emocional y la teoría de la motivación del afecto positivo y negativo, entre otras.

Teoría de las Necesidades Adquiridas. David McClelland desarrolló un interés por la motivación humana; inicialmente, junto a Clark, Atkinson y Lowell, buscó una manera de "medir" la motivación. Para ello, empleó la fantasía, la asociación libre o esquemas mentales espontáneos, así como la manipulación de situaciones motivacionales mediante la generación de condiciones externas adecuadas (Perilla, 1998). Basándose en el Test de Apercepción Temática (TAT) propuesto por Murray, McClelland profundizó en los motivos relacionados con el hambre y, posteriormente, en el motivo de logro, al cual consideró eje del desarrollo y del progreso económico de las sociedades, proponiendo para ello un modelo de excitación afectiva (Chaplin, 1978; Perilla, 1998).

Según McClelland, la motivación surge a partir de cambios en los estados emocionales, entendiendo el motivo como "la reintegración de un cambio en una situación afectiva gracias a un estímulo" (Chaplin, 1978, p. 337). Esta reintegración se refiere al fenómeno por el cual un proceso psíquico es restituido a la consciencia a partir de un estímulo ambiental. Un ejemplo cotidiano de este fenómeno se manifiesta cuando, al percibir el olor de un postre, una persona recuerda instantáneamente escenas vividas en la cocina de la casa paterna (McClelland, 1989).

El modelo de excitación, por tanto, implica que los motivos sociales son aprendidos y el motivo desencadena un cambio en el estado afectivo del individuo y este afecto regula la acción comportamental de manera selectiva. El ser humano en inicio responderá a estímulos sensoriales simples, pero luego desarrolla procesos perceptivos y cognitivos complejos, pero siempre actuará de manera positiva o negativa en función de la discrepancia adaptativa de las circunstancias que viva (Perilla, 1998). La prevalencia de un motivo sobre otro, entre ellos los de logro, afiliación o poder, dependerá de la expectativa basada en experiencias previas del individuo; así, por ejemplo, una expectativa de éxito se identificará en el motivo de logro, lo cual estará relacionado con la personalidad y las diferencias individuales (Boyatsis, 2016; Chaplin, 1978).

Las necesidades sociales adquiridas, por tanto, a partir de diversas situaciones, como la experiencia individual, las oportunidades de socialización o el ciclo vital transitado, nos llevan a esperar experiencias emocionales positivas en función de las situaciones que enfrentemos; lo que influye en los estilos de vida que definen pasatiempos, elecciones vocacionales y preferencias en general. Estas necesidades se interiorizan como diferencias individuales adquiridas y, desde ahí, se tornan inherentes a la personalidad (Reeve, 2010). Para mejorar la vida de las personas, McClelland (1989) explica cómo la necesidad de logro (N Ach), la afiliación (N Aff) y el poder (N Pow) interactúan para afectar tanto a los individuos como a las sociedades y señala que la motivación humana es una preocupación persistente condicionada a un objetivo vital, consciente o inconsciente, que impulsa, dirige y elige la acción de un individuo. El predominio de alguno de estos en las personas sería relativo y supeditado a sus experiencias de vida.

Es decir, algunas personas aprenden a disfrutar situaciones que exigen estándares de excelencia, vinculadas con las necesidades de logro; otras prefieren oportunidades para establecer vínculos sociales, relacionadas con las necesidades de afiliación; y otras tienden a preferir situaciones en las que puedan influir sobre quienes los rodean, asociadas con las necesidades de poder (Palmero, 1998).

Los motivos de logro, afiliación y poder también se relacionan con las expresiones culturales de las distintas sociedades. Estas motivaciones son relevantes porque inciden en el desempeño de las personas al momento de ejecutar diversas tareas y se desarrollan de manera no consciente a través de la interacción con el entorno (Naranjo, 2009).

a) Necesidad de logro: Es la disposición personal a buscar el éxito en tareas que implican una evaluación del desempeño. Lo esencial en el impulso de logro no es únicamente el reconocimiento externo, sino la motivación interna por desempeñarse adecuadamente, superarse a uno mismo y alcanzar un nivel de excelencia por la satisfacción personal que ello genera (McClelland, 1989). Esta necesidad

representa un desafío constante a la competencia de la persona, orientándola hacia el éxito más que hacia el error, e incluye retos relacionados con la tarea, consigo misma o con otros; es decir, resolver problemas, mejorar tiempos personales en una carrera u obtener promedios ponderados superiores al de sus compañeros (Reeve, 2010). Cuando las personas enfrentan estándares de excelencia, suelen experimentar emociones de esperanza, suficiencia y satisfacción en lugar de ansiedad, mostrando responsabilidad y compromiso hacia la tarea (Sánchez, 2015).

Asimismo, la satisfacción de alcanzar la meta conduce a un mayor rendimiento, fortalece al individuo y genera una inspiración constante en su vida. Según McClelland (1989), los individuos con motivación de logro se distinguen por ser audaces en la búsqueda activa del éxito; son emprendedores, asumen la responsabilidad de sus acciones, buscan retroalimentación tras su desempeño, son innovadores, actúan con eficacia y, gracias a su motivación intrínseca, alcanzan un rendimiento sobresaliente. Además, tienden a preferir tareas de dificultad moderada.

b) Necesidad de poder: Se manifiesta como la predisposición a intentar dominar y ejercer control sobre la conducta de los demás, basándose en la influencia y la persuasión (McClelland, 1989). Es decir, las personas con altos niveles de esta necesidad invierten tiempo y esfuerzo en reflexionar sobre cómo alcanzar y ejercer poder y autoridad, analizando sus argumentos y procurando que sus criterios sean relevantes (Naranjo, 2009). Quienes poseen un motivo de poder marcado pueden mostrarse conservadores, buscando mantener el estado de las cosas sin cambios. Esta necesidad se relaciona con variables como el sexo, la clase social y la maduración. El poder puede manifestarse de dos formas: como dominación, en la que se busca que otra persona actúe según la voluntad propia, o como poder positivo, orientado a inspirar y persuadir para generar fortaleza y desarrollar habilidades en otros (Choliz, 2005).

Según McClelland (1989), las personas con motivación de poder presentan las siguientes características: emplean la persuasión y el convencimiento para influir en los demás; los varones tienden a ser asertivos, competitivos y, a veces, agresivos; buscan prestigio; priorizan intereses personales sobre los grupales; si se orientan hacia objetivos positivos, pueden desarrollar un buen liderazgo; sin embargo, también pueden caer en subjetividades basadas en prejuicios y estereotipos.

c) Necesidad de afiliación: Se manifiesta a través del deseo de formar, conservar o restablecer vínculos afectivos positivos con otras personas, ya sea de manera individual o grupal (Choliz, 2005). Es decir, son individuos que se interesan por los demás y reflexionan sobre la calidad de sus relaciones personales, lo que los impulsa a buscar situaciones agradables y a resolver las dificultades que surgen en dichas relaciones; la meta principal es la interrelación social basada en la aceptación (Naranjo, 2009). La afiliación, al implicar la posibilidad de establecer, mantener o restablecer relaciones afectivas positivas con otros (McClelland, 1989), influye en la formación y gestión efectiva y creativa de grupos.

   Esta necesidad se relaciona con la pertenencia a un grupo, lo que permite obtener identidad, apoyo emocional e incluso reputación entre sus miembros, activando la dimensión agrado-desagrado; es decir, la posibilidad de experiencias positivas o negativas. Si la valencia es positiva, se fortalecerá la afiliación; de lo contrario, puede generar rechazo y evitación (Choliz, 2005). Los individuos con motivación de afiliación se distinguen por mantener contacto social frecuente, favorecer el establecimiento de relaciones sólidas, sostener vínculos de pareja estables y evitar comentarios que puedan afectar a otros (McClelland, 1989).

2.3.2. *Procrastinación*

Concepto de Procrastinación. El estudio de la procrastinación revela la complejidad de este fenómeno, el cual ha sido identificado en diversas culturas y abordado desde múltiples perspectivas teóricas. Lo común en esta diversidad de enfoques y contextos es la tendencia persistente a posponer, aplazar o dilatar la realización de tareas o actividades previamente planificadas; lo cual, además de interferir en el cumplimiento de objetivos, suele generar estados emocionales negativos, tales como ansiedad, tensión y malestar psicológico general. Steel (2007) define la procrastinación como una postergación intencional en el desarrollo de una tarea que la persona había decidido llevar a cabo, incluso cuando es consciente de las consecuencias adversas que puede implicar. Este comportamiento está relacionado principalmente con deficiencias en la capacidad de autorregulación, es decir, con la dificultad para controlar los propios impulsos, organizar el tiempo y mantenerse enfocado en los objetivos (Morales, 2023; Díaz-Morales, 2019).

En este sentido, procrastinar implica una tendencia habitual a demorar la realización de tareas importantes, recurriendo con frecuencia a excusas o justificaciones con el fin de evitar el sentimiento de culpa asociado al incumplimiento, a pesar de anticipar consecuencias negativas, y estaría influenciada por variables como el perfeccionismo, la baja autoeficacia y la regulación emocional deficiente (Busko, 1998). Esta conducta suele desembocar en una sensación de insatisfacción personal o malestar subjetivo (Ferrari et al., 1995), y aunque es voluntaria, no siempre responde a una decisión plenamente racional (Atalaya y García, 2019). La procrastinación se define también como la inclinación a retrasar tanto el inicio como la finalización de actividades relevantes, incluso si dicha demora genera incomodidad o consecuencias perjudiciales; se presenta en diversos ámbitos de la vida de las personas, como lo académico y la salud (Rodríguez y Clariana, 2017). Estas apreciaciones evidencian el carácter disfuncional de la procrastinación.

El carácter voluntario de la procrastinación genera controversia; la postergación de una tarea se considera procrastinación propiamente dicha cuando existe una intención consciente de realizarla más adelante, es decir, cuando el aplazamiento no es casual, sino deliberado (Lay, 1994; Wolters, 2003). En otras palabras, cuanto mayor sea la contradicción entre la intención y la acción, mayor será la procrastinación (Kotler, 2009). Por otra parte, la postergación de actividades constituye un hábito problemático, con una resistencia al cambio notable, que genera altos niveles de angustia y refleja la ausencia de autorregulación, así como la tendencia a posponer objetivos vitales (Knaus, 2000). Asimismo, es evidente el componente irracional de la procrastinación, dado que esta conducta conduce a optar por una dirección contraria al beneficio propio, ya sea material o psicológico (Steel, 2007), es decir, se actúa en detrimento de los intereses personales.

La procrastinación también se define como un patrón ineficiente para establecer prioridades y cumplir la planificación en una o más áreas vitales de las personas, constituyéndose en una “fuente de angustia personal” (Natividad, 2014). Por esta razón, muchos estudiantes presentan dificultades para resistir diversas actividades de ocio, como el uso de redes sociales, que resultan placenteras y desplazan las actividades académicas; se tiende, entonces, a preferir recompensas inmediatas por encima de las de largo plazo (Toaza & Valencia, 2023). Este patrón de dilación puede manifestarse de manera recurrente en la vida diaria, afectando la productividad, la autonomía y las interacciones sociales de los individuos (Atayala & García, 2019).

Según Steel, la procrastinación no es un fenómeno reciente, sino que ha estado presente a lo largo de la historia. En el antiguo Egipto, hacia el año 3000 a.C., ya se describía como un hábito vinculado a la pereza y la evitación del trabajo. Hammurabi, en el 1790 a.C., habría incorporado plazos para presentar reclamaciones en su código legal con el fin de prevenir demoras perjudiciales. Incluso, el egiptólogo Ronald Leprohon tradujo un jeroglífico que decía: “Amigo, deje de posponer el trabajo y permítanos volver a casa a tiempo”. De igual forma, ya en el siglo VIII a.C., el poeta Hesíodo aconsejaba no dejar nada para después, afirmando que las obras

se engrandecen con dedicación (Natividad, 2014). Más adelante, Cicerón condenaba la postergación y la tardanza como prácticas nefastas del ciudadano romano. Todas estas referencias evidencian que la procrastinación ha sido reconocida como un obstáculo desde las primeras civilizaciones (Steel, 2007).

La procrastinación se considera una característica de las sociedades con avance tecnológico, debido a la multiplicidad de compromisos y plazos que se establecen (Natividad, 2014). Así, al igual que en el pasado, hoy sigue siendo un fenómeno relevante por su frecuencia y, sobre todo, por las consecuencias que genera en la vida de los individuos. En el ámbito académico, por ejemplo, los estudiantes universitarios que procrastinan presentan bajas calificaciones, mayor ausentismo y altas tasas de deserción (Ferrari et al., 1995).

Procrastinación académica. Se entiende como la tendencia a retrasar o posponer intencionalmente tareas académicas, aun cuando se dispone de la capacidad y los recursos necesarios para realizarlas. La procrastinación académica puede surgir cuando el perfeccionismo autoadministrado genera presiones contraproducentes que dificultan la acción, reducen el rendimiento y obstaculizan el logro de objetivos académicos (Busko, 1998). Asimismo, se refiere a la conducta de diferir de manera innecesaria e injustificada el desarrollo de las tareas académicas (Rodríguez & Clariana, 2017). También se concibe como un comportamiento disfuncional mediante el cual los retrasos se justifican y se evita la culpa frente a la realización de una tarea académica (Gómez et al., 2016); es decir, se trata de un aplazamiento intencional de una tarea planificada, a pesar de ser consciente de los efectos negativos que puede ocasionar (Steel, 2007).

Por otro lado, la procrastinación académica es un fenómeno que se evidencia en los estudiantes en general y en el sector universitario en particular, lo que es preocupante, pues con esta conducta se evaden responsabilidades y se posponen tareas (Clariana et al., 2011), perjudicando sus proyectos de vida. Se describe que el 25% de estudiantes universitarios tendrían problemas referidos a la postergación de tareas (Solomon y

Rothblum, 1984). Se señala que el 95% de estudiantes norteamericanos procrastina y el 50% lo hace de manera sistemática (Natividad, 2014). En el Perú, aunque la procrastinación es una conducta que experimentan todas las personas en algún momento, un 20% de la población la percibe como una dificultad significativa, asociada a sensaciones de inferioridad y a una baja satisfacción con la vida (Álvarez, 2010).

Los individuos procrastinadores presentan rasgos de personalidad asociados al neuroticismo; es decir, muestran menor capacidad para regular sus impulsos, mayor propensión a la preocupación constante y una tendencia a experimentar emociones negativas (Pérez et al., 2023). Además, tienden a aplicar menos esfuerzo frente a las responsabilidades académicas (Ruiz & Cuzcano, 2017), lo cual puede explicarse por sus bajos niveles de autorregulación académica, es decir, una capacidad limitada para organizar eficazmente su tiempo. Asimismo, los estudiantes procrastinadores suelen postergar actividades académicas y omitir la realización de tareas, posiblemente debido a dificultades en la planificación y organización de su trabajo (Domínguez-Lara, 2017; Burgos & Salas, 2020).

El impacto de la procrastinación académica es significativo, ya que las personas con un alto grado de procrastinación suelen presentar una baja orientación al logro (Grund & Fries, 2018), un desempeño académico reducido y una adquisición de conocimientos limitada (Rabin et al., 2011), lo que puede traducirse en calificaciones bajas y en la deserción de su proyecto educativo (Álvarez, 2010; Chan, 2011; Gómez et al., 2016). Asimismo, las consecuencias de la procrastinación alcanzan la esfera afectivo-emocional de los estudiantes, quienes pueden desarrollar cuadros de ansiedad (Marquina-Luján et al., 2016) y experimentar dificultades en su salud física y bienestar subjetivo (Steel & Klingsieck, 2016), evidenciándose síntomas como fatiga, problemas para dormir, insatisfacción y sensación de desesperanza.

Enfoques Teóricos Sobre la Procrastinación.

***Enfoque psicodinámico*.** Freud (1926/1925) señala que, al evitar ciertas tareas, se activa ansiedad o angustia como una señal de advertencia del Yo ante la emergencia de elementos pulsionales del Ello. Es decir, existen rasgos inconscientes que sobrepasan la represión y resultan perturbadores o amenazantes para el Yo, frente a los cuales se activan diversos mecanismos de defensa, siendo la procrastinación un mecanismo de protección inconsciente. El cumplimiento de las tareas involucra un significado inconsciente, por lo que su postergación atenúa el malestar generado (Tantalean et al., 2024).

El aparato psíquico estaría conformado por tres instancias: Ello, Yo y Superyó; el primero hace referencia a los contenidos pulsionales en busca del placer o distensión, el Yo se encarga de resolver las demandas que vienen del exterior y del interior, mientras que el Superyó busca acercar al ideal del Yo y al deber ser moral del individuo (Freud, 1926 [1925]). En consecuencia, en la procrastinación, las tareas que se postergan o se evitan reflejan, por un lado, un conflicto entre el ello y el yo, en el cual el ello busca una satisfacción pulsional y el yo resuelve esta demanda postergando; sin embargo, el yo también puede entrar en conflicto con el superyó, ya que este último busca acercarse al ideal del yo, lo cual genera angustia. Ese ideal del yo se expresa en acciones de éxito como buenas calificaciones o buena productividad.

Se considera entonces que los individuos con tendencia a la procrastinación no han desarrollado un yo fuerte para resolver la tensión de la necesidad de ejecutar ciertas tareas, de tal manera que resulten placenteras sin obedecer al ideal del yo ni a la conciencia moral, por un lado, o al principio del placer, por otro lado. Con relación al superyó, instancia que hace referencia a la influencia social, se señala que la sociedad actual plantea una compulsión al trabajo y una renuncia a lo pulsional, por lo que la procrastinación representa una expresión de incomodidad ante la exigencia de productividad para ser aceptado y reconocido; la autoridad del padre se traslada a las instituciones tutelares de la sociedad (Freud, 1930 [1929]).

Las instancias del aparato psíquico se desarrollan a lo largo de la vida del individuo, centrándose en vivencias tempranas; por tanto, la procrastinación estaría relacionada con la proyección que los padres realizan sobre sus hijos y con las relaciones entre ellos, lo que repercute en los rasgos de personalidad de cada individuo. De este modo, los estudiantes universitarios podrían experimentar niveles elevados de presión por la aprobación parental, dado que los padres supervisan su desempeño académico, lo que genera actitudes de rebeldía e inmadurez y conduce a la procrastinación como forma de desafiar sus posibilidades (Ferrari y Díaz-Morales, 2007, p. 93).

Para Nassio (1998), el síntoma es una manifestación del inconsciente, posee un carácter involuntario y constituye la forma mediante la cual el individuo expresa su sufrimiento. En este sentido, la postergación de tareas permite externalizar el malestar frente a las demandas sociales. La sociedad en la que vivimos tiende a generar sobrecargas al aparato psíquico, que pueden afectar la salud mental de los individuos, y el neurótico sería aquel que realiza todo lo necesario para no experimentar placer pleno, satisfaciendo parcialmente sus deseos. Por tanto, en lugar de vivir plenamente, se experimenta la vida de manera angustiante, salvo que se haya desarrollado una fortaleza yoica suficiente para mediar entre los intereses personales y los de la sociedad.

Enfoque Motivacional. La motivación, que impulsa al individuo a iniciar una acción, orientarse hacia una meta y persistir en su consecución; en otras palabras, proporciona energía, dirección y continuidad a la conducta (Herrera et al., 2004). Desde este enfoque, la motivación se entiende como el mecanismo que explica el comienzo, la orientación, la fuerza y la continuidad de las acciones dirigidas al cumplimiento de un objetivo (Herrera et al., 2004); vale decir que, desde un modelo motivacional, se podría entender las afectaciones de nuestros actos volitivos como la conducta de postergación de actividades. Según Mcclelland (1989), la motivación de logro es un rasgo estable de la personalidad que fomenta una serie de comportamientos orientados al éxito en diversos contextos; y agrega que, cuando uno se enfrenta a una tarea, puede desarrollar miedo al fracaso, lo

que le lleva a evitar una situación que valora negativamente, como en el caso del acto de procrastinar, o mantener la esperanza del éxito, que señala la motivación de logro.

Por su parte, la teoría de la autodeterminación explica la conducta motivada considerando la motivación intrínseca y extrínseca. En ambas se evidencia la noción de libertad para realizar aquello que el individuo elige hacer; por tanto, a mayor nivel de autodeterminación en la conducta, menor será la tendencia a procrastinar en el ámbito académico. Esto se debe a que, cuando una persona se compromete con actividades elegidas voluntariamente, las afronta con mayor disposición, al haber asumido un compromiso con su cumplimiento (Stover et al., 2017). En ese sentido, las metas de logro constituyen un comportamiento dinámico orientado a la competencia, que se activa mediante el compromiso y la adopción de una actitud asertiva para la ejecución de tareas, siendo la procrastinación un factor que limita este proceso (Wolters, 2003).

La motivación de logro, entendida como un rasgo de personalidad, sugiere que la reducción de la ansiedad al posponer una tarea puede, con el tiempo, afectar negativamente la percepción de la propia capacidad para actuar o generar sentimientos de melancolía, configurando así una respuesta evitativa (Atalaya y García, 2019). Desde un enfoque explicativo, estos autores proponen que los hallazgos en torno a la procrastinación pueden articularse en una red nomológica que permita comprender el comportamiento autorregulado, incluyendo el componente motivacional como factor central. En esta línea, Steel (2007) sostiene que la procrastinación representa una discrepancia entre lo que se desea hacer y lo que efectivamente se realiza, influida por la motivación individual. Y esto lo constatamos cuando analizamos el comportamiento de los estudiantes; así, podemos decir que la autoeficacia y el estrés positivo son elementos motivacionales que influyen negativamente en la procrastinación académica (Yupanqui et al., 2023).

Enfoque conductual. El modelo conductual desarrolla una serie de lineamientos para comprender la conducta humana, partiendo de los

trabajos iniciales de Pavlov en la reflexología y de los principios propuestos por Watson en el modelo estímulo-respuesta. Posteriormente, Skinner introdujo la importancia del refuerzo posterior a la emisión de la conducta para que esta se consolide dentro del repertorio conductual del individuo. Desde el Análisis Conductual Aplicado, se considera que la conducta está influenciada por la historia filogenética y ontogenética, es decir, por las interacciones del individuo con su entorno, las cuales configuran sus repertorios conductuales (Zarza, 2016). En este sentido, las conductas están sujetas a reforzadores y contingencias de refuerzo, dentro de las cuales pueden surgir conflictos u oposiciones (Skinner, 1979). Tal es el caso de la procrastinación, en la que las personas que postergan actividades han sido condicionadas a hacerlo a través de recompensas a corto plazo (Carranza y Ramírez, 2013).

La postergación de tareas se explica a partir de los descriptores de contingencias, es decir, de la relación entre respuestas y consecuencias. Existe una competencia entre las contingencias directas o automáticas de las respuestas y aquellas consecuencias de origen social que sustentan la permanencia de una conducta. En el caso de la procrastinación, se identifican dos tipos de contingencias inmediatas: las que derivan directamente del acto de dejar de realizar una tarea urgente para dedicarse a otra más placentera, y las consecuencias sociales, como la aprobación o desaprobación académica. Para que predominen estas últimas, se requiere un programa de reforzamiento adecuado (Luciano, 2012). Desde esta perspectiva, el modelo conductual sostiene que las conductas de postergación han sido retroalimentadas por diversos factores del entorno, los cuales contribuyen a su mantenimiento (Atalaya y García, 2019). Así, al optar por actividades que ofrecen una gratificación inmediata, los estudiantes tienden a relegar sus responsabilidades académicas, ya que estas implican beneficios a largo plazo, mientras que la procrastinación proporciona recompensas inmediatas (Chan, 2011).

En esa misma línea, Sirois y Pychyl (2013) sostienen que la procrastinación opera como una estrategia de regulación emocional que prioriza el alivio momentáneo frente al cumplimiento de tareas importantes,

actuando como una “recompensa engañosa” que mitiga el malestar a corto plazo, pero deteriora el bienestar futuro. De este modo, los beneficios a largo plazo pierden relevancia para quienes procrastinan, ya que la postergación responde a la tendencia del cerebro a buscar gratificación inmediata en lugar de esperar por recompensas futuras (Kotler, 2009). Por ello, desde esta perspectiva, se plantea la necesidad de que los estudiantes, desde edades tempranas, entren en contacto con contingencias sociales que refuercen la ejecución orientada al largo plazo; de no ser así, al incorporarse a la vida universitaria, mostrarán una mayor propensión a procrastinar e involucrarse en conductas distractoras (Casasola-Rivera, 2022), como la atención excesiva a las redes sociales (Matalinares et al., 2017).

***Enfoque cognitivo*.** Desde las teorías cognitivo-conductuales, se plantea que las emociones y los comportamientos de las personas están estrechamente vinculados con su forma de pensar, sus creencias y actitudes, tanto respecto de sí mismas como de su entorno; en ese sentido, mientras estos tres elementos sean racionales, tenderán a ser más adaptativos (Natividad, 2014). No obstante, también pueden manifestarse esquemas disfuncionales asociados con sentimientos de incompetencia y temor al rechazo social (Atalaya y García, 2019). La intervención cognitivo-conductual se orienta a la modificación de pensamientos disfuncionales para afrontar los conflictos derivados de creencias irracionales, autoesquemas negativos y percepciones distorsionadas o desfavorables sobre uno mismo, entre otros (Vega, 2018). En consecuencia, quienes tienden a procrastinar pueden verse afectados por pensamientos obsesivos, especialmente cuando enfrentan la imposibilidad de realizar una tarea o se aproxima el plazo de entrega (Quant y Sánchez, 2012).

Uno de los pioneros en la teoría cognitivo-conductual fue Albert Ellis, quien propuso el modelo ABC, cuyo eje fundamental radica en el contenido y la forma de pensar del individuo. Este enfoque se encuentra influenciado en parte por el pensamiento de Epicteto, quien sostenía que no son los hechos en sí los que perturban a las personas, sino las interpretaciones que hacen de ellos. En otras palabras, las personas evalúan sus circunstancias en función de las ideas que han desarrollado. El modelo ABC establece una

conexión entre un acontecimiento activador (A), ya sea real o imaginado; las creencias asociadas a ese evento (B); y las consecuencias emocionales y conductuales resultantes (C). Las creencias pueden clasificarse como racionales o irracionales; entre estas últimas, Ellis identifica algunas básicas, como la necesidad de aprobación, por ejemplo, “debo ser reconocido”, el deseo de éxito, “debo tener mucho éxito”, y la búsqueda de comodidad, “debo conseguir las cosas sin mucho esfuerzo” (Chávez, 2015, p. 142).

En este contexto, la procrastinación se define como el retraso de una acción previamente planificada, que sigue una serie de pasos casi constantes. Estos incluyen decisiones autolimitantes acompañadas de autocríticas y pensamientos negativos sobre uno mismo, los cuales generan estados de ansiedad, melancolía, pesimismo, inseguridad y sentimientos de minusvalía, que a su vez refuerzan de manera recurrente la conducta procrastinadora (Natividad, 2014, p. 30). Se identifican, por tanto, los siguientes rasgos de un estilo cognitivo caracterizado por una visión distorsionada, los cuales constituyen la base de la procrastinación:

a) Las autolimitaciones, referidas a pensamientos autocríticos, autoafirmaciones negativas y despectivas, en las que el procrastinador se devalúa a sí mismo por su conducta de postergación y que puede acompañarse de ansiedad y depresión.

b) Baja tolerancia a la frustración, referida a la incapacidad de tolerar demoras en la satisfacción de deseos o circunstancias desagradables, donde el procrastinador reconoce que alcanzar sus objetivos implica trabajo arduo, pero se instala la creencia distorsionada de que dicho sufrimiento es insoportable.

c) La hostilidad, como una reacción emocional que surge de una protesta irracional hacia las personas involucradas en la tarea que se ha pospuesto; de este modo, la ira y la hostilidad asociadas con la procrastinación se dirigen hacia estas personas.

Steel (2007) encuentra una relación entre las creencias irracionales y la procrastinación académica, concluyendo que postergar tareas implica una

decisión irracional de no actuar. Por lo tanto, si se desarrollan creencias de autoeficacia, la conducta de procrastinar tendería a disminuir (Morales, 2023).

En los individuos que procrastinan, la autorregulación, concebida como el proceso mediante el cual los estudiantes gestionan y sostienen sus pensamientos, emociones y comportamientos orientados al logro de objetivos, se encuentra distorsionada (Natividad, 2014). En este sentido, cuando el valor de la tarea y su coste emocional son evaluados de manera negativa, dicha valoración se traduce en una conducta procrastinadora (Sheng-Lun, 2021). Por el contrario, una adecuada autorregulación académica favorece el desarrollo de la autoeficacia académica (Burgos y Salas, 2020).

***El Estudio de Busko*.** Según Busko (1998), la procrastinación general es un rasgo de personalidad relativamente estable y persistente en el tiempo, caracterizado por la tendencia crónica y desadaptativa a posponer tareas importantes de manera intencional, incluso cuando la persona anticipa consecuencias negativas. Esta conducta está influida por factores como el perfeccionismo autoimpuesto, la baja autoeficacia y deficiencias en la regulación emocional. En contextos específicos, como el educativo, esta tendencia se manifiesta como procrastinación académica, definida por la autora como el aplazamiento voluntario de tareas escolares, a pesar de contar con las capacidades y recursos para ejecutarlas. En su modelo explicativo, la procrastinación académica surge cuando el perfeccionismo genera estándares excesivamente altos que, en combinación con una baja percepción de eficacia personal, entorpecen la acción, disminuyen el rendimiento y obstaculizan el logro de metas.

En su estudio, se propuso analizar la relación entre la procrastinación y el perfeccionismo en el ámbito educativo, enfocándose particularmente en cómo el perfeccionismo autoimpuesto se vincula con la procrastinación académica, ya que encontró una débil asociación entre el perfeccionismo socialmente orientado y la procrastinación general. Para ello emplea un análisis factorial relacionando un conjunto de variables exógenas: dos variables psicosociales (la autoridad parental y la autoeficacia); tres

variables sociodemográficas (nivel socioeconómico, número de hermanos y lugar de procedencia); tres variables individuales (edad, género y ciclo de estudios); y, por otro lado, tres variables endógenas: perfeccionismo autoorientado, procrastinación académica y rendimiento académico. Asimismo, emplea dos variables instrumentales, perfeccionismo socialmente prescrito y procrastinación general.

Encuentra que el perfeccionismo prescrito socialmente y la postergación general, afectan al perfeccionismo orientado hacia uno mismo; además, la procrastinación general afecta a la procrastinación académica. Asimismo, indica que el perfeccionismo autoorientado influye de forma inversa en la procrastinación académica; es decir, a mayor nivel de perfeccionismo dirigido hacia uno mismo, menor es la tendencia a procrastinar en el ámbito académico, mientras que niveles bajos de este tipo de perfeccionismo se asocian con una mayor postergación de las tareas académicas.

Los estudios y análisis factoriales permitieron sistematizar un instrumento para medir la procrastinación general y la procrastinación académica, el cual ha sido empleado en múltiples investigaciones. En ese sentido, en Lima (Perú), Álvarez (2010) realizó la adaptación de la Escala de Procrastinación General y Académica, identificando en ambos casos un único factor subyacente. No obstante, Domínguez et al. (2014) sostienen que, en el ámbito académico, dicha escala puede ofrecer información diferenciada en torno a dos elementos: la autorregulación académica y la postergación de actividades.

2.3.3. *Ansiedad*

Ansiedad. Las emociones en el ser humano, en particular la ansiedad, juegan un rol adaptativo para la supervivencia de los individuos, sobre todo si se controlan adecuadamente (Noriega y Angulo et al., 2018); además, representan un concepto multidimensional, que abarca aspectos subjetivos, biológicos, funcionales y de relaciones sociales (Reeve, 2010). La palabra ansiedad se deriva del latín ‘anxietas', que significa angustia, aflicción (Merani, 1979), y denota un estado de tensión y aflicción a partir de un peligro indeterminado e inminente. Se encuentran referencias del término

ansiedad en la Grecia helenística, así como en escritos de Battie y Kierkegaard, quienes en su reflexión filosófica hacen referencia a estados de incertidumbre; por otro lado, recibe un uso psicológico en las obras de Freud (Ansorena et al., 1983).

El término ansiedad describe el estado interno de un individuo ante un estímulo considerado potencialmente nocivo, que conlleva una conducta motora de evitación o huida. Este estado emocional es de carácter displacentero y, al igual que se presenta una activación motora, se acompaña de síntomas fisiológicos que pueden conducir a la fatiga o incluso al agotamiento (Goleman, 1997). Cuando este estado se mantiene de forma constante en el tiempo, se denomina ansiedad-rasgo, considerándose un componente de la personalidad (Spielberger, 1966). Asimismo, resulta inviable comprender los esquemas motivacionales sin considerar las emociones, ya que estas constituyen la base tanto biológica como cognitiva del comportamiento motivado o dirigido hacia objetivos (Lazarus y Folkman, 1986).

Desde el psicoanálisis, se señala inicialmente que, en los casos de neurosis de angustia, era posible identificar una interferencia en la descarga de la tensión de la libido, de modo que la excitación acumulada buscaba una vía de salida, transformándose en angustia. Posteriormente, se agrega que la ansiedad se presenta como reacción ante una tarea o un peligro que el sujeto percibe como incapaz de afrontar; dicho peligro puede provenir del entorno, aunque también puede surgir cuando el sujeto es incapaz de reequilibrar la excitación generada de manera endógena. En consecuencia, la angustia constituye una condición desagradable específica que se manifiesta mediante comportamientos de descarga que siguen ciertas vías y se acompaña de síntomas físicos. Según Noriega y Angulo (2018), la angustia es vista como el producto de un desencuentro entre deseos sexuales o agresivos inconscientes y se redefine como una señal consciente del yo destinada a influir en el mecanismo placer-displacer, teniendo como función la evitación de la situación de peligro (Freud, 1926 [1925]).

Desde un enfoque experimental, se ha identificado una relación entre el nivel de activación de un individuo y su desempeño en tareas específicas, considerando la ansiedad como un impulso motivacional que influye en la capacidad de respuesta ante ciertos estímulos. En esta línea, se ha propuesto que la ansiedad generada por situaciones de evaluación se vincula con el nivel de dificultad de la tarea, de manera que las respuestas condicionadas simples son adquiridas con mayor facilidad por personas con altos niveles de ansiedad. Este fenómeno puede evidenciarse, por ejemplo, en el rendimiento académico de estudiantes universitarios (Sierra et al., 2003; Ansorena et al., 1983; Hernández, 2020).

Hans Selye describe el Síndrome General de Adaptación, en el cual la ansiedad sería un componente subjetivo que acompaña al estrés e implica un conjunto de respuestas somáticas y de movimiento, que más adelante se considerarán alteraciones asociadas al estrés disfuncional (Ansorena et al., 1983). El desarrollo crónico de este síndrome implica un aumento de la vulnerabilidad ante las enfermedades (Fernández y Edo, 1994). En esta línea, se identifican diversos síntomas vinculados a la ansiedad, entre los cuales se incluyen la sudoración excesiva, fatiga generalizada, dificultades para dormir, aumento de la presión arterial, molestias cardíacas, presión torácica, dolores en la zona lumbar, trastornos gastrointestinales y pérdida del apetito, entre otros. (Redolar et al., 2010).

Desde la perspectiva conductual, la ansiedad se interpreta como una respuesta condicionada, similar a las neurosis experimentales, y se concibe como una conducta aprendida a través del condicionamiento clásico que actúa como estímulo motivador en el aprendizaje por ensayo y error. Su reducción, en ese marco, puede lograrse mediante estrategias instrumentales de evitación. Así, la ansiedad es entendida como una manifestación emocional transitoria, cuya aparición puede analizarse en función de sus antecedentes, consecuencias, regularidad y tiempo de exposición, y que se genera ante estímulos del entorno percibidos como amenazantes. En este sentido, cuando se aborda la ansiedad como un trastorno, se está frente a un tipo de reforzamiento negativo imprevisible, en

el cual el individuo duda de la efectividad de su conducta de evitación (Zarza, 2016).

Integrando una perspectiva cognitiva al enfoque conductual, Lazarus y Folkman (1986) abordan la ansiedad dentro del marco del estrés y del proceso de afrontamiento, estableciendo una relación entre los eventos precedentes, las reacciones emocionales y las evaluaciones cognitivas. Estas condiciones antecedentes hacen referencia tanto a la situación como a las variables que la configuran, incluyendo las características del individuo, tales como aspectos de personalidad, creencias y estilos cognitivos, entre otros. Dichos factores influyen directamente en la evaluación cognitiva que la persona realiza frente al disparador o contexto. Cuando esta evaluación percibe una amenaza potencial, el individuo pone en marcha estrategias de afrontamiento, ya sea a través de acciones motoras orientadas a eliminar el riesgo o lograr un beneficio, o mediante mecanismos cognitivos que buscan resolver el conflicto de manera interna. En este sentido, la ansiedad surge como una respuesta emocional generada por el análisis que el sujeto hace de un determinado contexto, estímulo o evento (Herrera, 2009).

El enfoque psicométrico, sustentado en la teoría de los rasgos de personalidad y en el uso del análisis factorial, identifica dos dimensiones principales de la ansiedad: la ansiedad estado y la ansiedad rasgo. La primera hace referencia a un conjunto de respuestas intensamente relacionadas que se presentan en un momento específico; sin embargo, cuando este tipo de ansiedad se mantiene de forma estable a lo largo del tiempo, se transforma en ansiedad rasgo, considerándose entonces como un componente estructural de la personalidad del individuo (Catell, citado por Spielberger, 1966).

Spielberger (1972) postula en primer lugar que la ansiedad es un proceso que consiste en una secuencia de acontecimientos cognitivos, afectivos y conductuales desencadenados por estímulos que se interpretan cognitivamente como potencialmente peligrosos. A estos acontecimientos les sigue el desarrollo de sentimientos subjetivos, tensión, aprensión y nerviosismo, así como la activación del SNA y del sistema endocrino, que

forman el estado de ansiedad. Este estado disminuiría si se reinterpretara el estímulo, se evitara la situación o se produjeran conductas y/o mecanismos de defensa. Sin embargo, la experiencia del individuo, las características biológicas de su SNA y su sistema endocrino, y los métodos de interpretación del estímulo influyen en la facilidad e intensidad con que puede manifestarse la ansiedad de estado. Cuando se tienen en cuenta estos factores, nos encontramos ante el rasgo de ansiedad, que se define como aquellas variaciones individuales consistentes en la propensión a percibir una variedad de acontecimientos como amenazantes y a reaccionar ante ellos elevando el estado de ansiedad (Spielberger, 1966).

En síntesis, la ansiedad es una emoción de alta intensidad que, aunque contribuye a mantener el equilibrio y a responder adecuadamente a las demandas de la vida cotidiana, como las académicas en la vida universitaria, surge en relación con un elemento externo o interno al individuo. No obstante, no se trata únicamente de un estado situacional, sino que su persistencia puede constituir un rasgo de la personalidad. Así, ya sea que se manifieste como un estado temporal o como un rasgo estable, la ansiedad se compone de varios elementos fundamentales: una vivencia subjetiva, un proceso fisiológico, una expresión externa y una respuesta comportamental (Reeve, 2010).

Ansiedad como rasgo de personalidad. En psicología, la ansiedad rasgo es similar al concepto de «motivos» de Atkinson, que se refiere a las disposiciones latentes de una persona hasta que las desencadena un estímulo o una circunstancia, y al concepto de «disposiciones conductuales adquiridas» de Campbell, que son restos de experiencias previas que predisponen a una persona a ver el mundo de una forma determinada y a mostrar una tendencia de respuesta asociada al objeto. En este sentido, la ansiedad rasgo implica diferencias entre individuos en su disposición a responder a situaciones estresantes. La relación ansiedad estado-rasgo sería comparable a la relación entre energía cinestésica y energía potencial; la primera se manifiesta en un momento dado, con intensidad y como reacción, mientras que la segunda varía en fuerza según la tendencia subyacente a manifestar un tipo particular de reacción (Spielberger, 1966).

En su modelo de ansiedad de interacción, Endler y Hunt también consideran la ansiedad como un rasgo constitutivo de la personalidad. Describen la ansiedad interpersonal, la ansiedad ante el peligro y la ansiedad en situaciones ambiguas. Para ello, definen la interacción entre las características personales que definen la ansiedad y los eventos particulares en los que se manifiesta dicha ansiedad con el fin de predecir y modificar determinados comportamientos (Ansorena et al., 1983). Por su parte, Eysenck describe la personalidad neurótica, la cual presenta una tendencia individual a contestar de manera ansiosa, interpretando las situaciones como peligro o amenaza, y se refleja en actitudes de timidez por largos períodos de tiempo. La variabilidad entre los sujetos sería por influencia de factores biológicos y aprendidos, ya que algunas personas perciben muchas situaciones como amenazantes y reaccionan con ansiedad, mientras que para otros, esa misma situación pasa desapercibida (Oyola, 2021).

Del mismo modo, el neuroticismo, entendido como un factor de inestabilidad emocional o ansiedad, se considera en la teoría de los Big Five y se manifiesta como la propensión a experimentar malestar psicológico a través de preocupaciones y temores; agresividad, entendida como tendencia a irritarse, enfadarse y frustrarse; depresión, caracterizada por sentimientos de culpa, melancolía y soledad; ansiedad social, que incluye sentimientos de vergüenza y minusvalía; y miedo al fracaso (Avia et al., 1995). Además, el neuroticismo se ha relacionado con la tendencia a la procrastinación, y su intensidad varía de un individuo a otro (Ferrari et al., 1995).

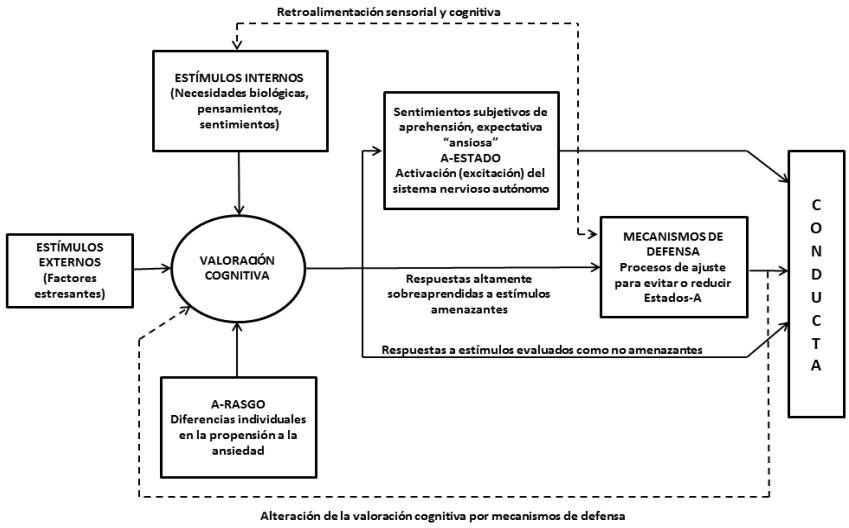
Basándose en sus hallazgos, Spielberger (1966) establece una distinción entre la ansiedad rasgo, que es más estable, y la ansiedad estado, que es más efímera. La ansiedad de estado (AE) se define como un estado emocional transitorio del cuerpo humano que se caracteriza por tensión y aprensión subjetivas, sentidas conscientemente, vinculadas a una hiperactivación del sistema nervioso autónomo; la intensidad de la AE puede cambiar con el tiempo. Por el contrario, la ansiedad rasgo (AR) se refiere a una disposición conductual aprendida y bastante estable que indica una tendencia ansiosa en la que los individuos interpretan como amenazantes

acontecimientos que no son peligrosos y reaccionan con una preocupación desproporcionada al nivel de riesgo que perciben.

En la figura 1, la ansiedad estado y la ansiedad rasgo se conciben independientes de la amenaza que evoca la ansiedad estado y los procesos defensivos para evitarlos. La aparición de la ansiedad estado implica una secuencia de eventos ordenados temporalmente que puede ser iniciada por un estímulo externo o interno; si se interpreta como amenaza, se evoca la ansiedad estado y, por retroalimentación sensorial y cognitiva, podría iniciarse una secuencia conductual para evitar el peligro. La ansiedad rasgo refleja experiencias pasadas para determinar la propensión a la ansiedad; es decir, a interpretar las situaciones como peligrosas y responder con ansiedad estado.

Figura 1

Modelo explicativo de la Ansiedad E-R



Nota. La figura muestra el esquema del proceso explicativo de la ansiedad estado y la ansiedad rasgo. Fuente: Tomado de Spielberger, C. (1966). *Anxiety and Behavior*. (p. 18)

Dado que las personas con mayor ansiedad-rasgo perciben un número significativamente mayor de situaciones como amenazantes, los estudios de Spielberger et al. (1997) en el desarrollo del STAI (State-Trait

Anxiety Inventory / Self Evaluation Questionnaire) muestran que los individuos con alta ansiedad-rasgo presentan niveles superiores de ansiedad-estado en comparación con aquellos con baja ansiedad-rasgo. Por lo tanto, en situaciones interpersonales que impliquen algún tipo de amenaza para la autoestima, como afrontar una tarea académica, los individuos con mayor ansiedad-rasgo tenderían a responder con mayor ansiedad-estado. Esta relación se ve modulada por factores como el desarrollo ontológico del individuo, así como por la motivación intrínseca, la motivación de poder y la motivación de logro (Ryan y Deci, 2000).

Las manifestaciones de ansiedad pueden encontrarse en la población general sin estar necesariamente asociadas a un cuadro clínico y son especialmente prevalentes entre los estudiantes universitarios. Por ello, la ansiedad puede concebirse como una dimensión psicológica de la personalidad (Fonseca et al., 2012) y podría explicar una mayor tendencia a procrastinar, al estar relacionada con dificultades en la autorregulación emocional y académica (Domínguez et al., 2022).

Ansiedad y salud. Todas las personas a lo largo del ciclo vital presentan estados y rasgos de ansiedad, los cuales pueden variar de un individuo a otro en función de diversas variables; pero también pueden ser un signo de crecimiento humano cuando una acción provoca una reacción positiva en la persona. Sin embargo, la ansiedad también puede tener efectos perjudiciales en el bienestar físico y mental de una persona (Noriega y Angulo, 2018). Diversos estudios han explorado la relación entre la salud y los procesos emocionales, centrándose especialmente en la ansiedad. En este marco, el patrón de conducta tipo A, particularmente su dimensión relacionada con la hostilidad, ha sido empleado como un modelo explicativo en la aparición de enfermedades cardiovasculares (Choliz, 2005). Es decir, de manera subyacente a los problemas de ansiedad, se podrían evidenciar un conjunto de síntomas y/o enfermedades físicas y mentales en los individuos, afectando su bienestar general.

Si se considera que el comportamiento cambia la química cerebral y viceversa, entonces cualquier estado psicológico puede afectar al sistema

inmunitario y, directa o indirectamente, a la probabilidad de adquirir enfermedades (Mustaca, 2001). Los procesos emocionales han demostrado su relevancia en los cambios del sistema inmunitario, que pueden mejorar o perjudicar la salud mental y el bienestar (Vera-Villarroel, 1999; Choliz, 2005; Redolar et al., 2010). Esta relación se hace más racional si tenemos en cuenta que existe una doble determinación entre la sociedad y los individuos, más que una interacción mecánica entre el entorno y un organismo; la estructura de la actividad personal puede verse patológicamente alterada (Ortiz, 2016).

Diversos estudios asocian emociones como la ansiedad con determinadas afecciones psicofisiológicas, como trastornos del sistema inmunitario, gastrointestinales o coronarios; en consecuencia, la regulación de la ansiedad es crucial tanto para la salud como para la enfermedad. Así tenemos que se logran predicciones elevadas de la incidencia de hipertensión con base en las puntuaciones en ansiedad (Choliz, 2005). Del mismo modo, se ha identificado una relación entre la estabilidad emocional y la regulación de la respuesta inmunológica; por ejemplo, en estudios realizados sobre células NK, se observó que los individuos con un nivel medio de estabilidad emocional no mostraban cambios significativos en los niveles de estas células antes y después de un examen académico; en contraste, aquellos con altos niveles de ansiedad experimentaban un incremento notable en dichos niveles (Mustaca, 2001). Asimismo, se ha evidenciado que las personas con ansiedad elevada o muy baja presentan variaciones en su respuesta leucocitaria (Vera-Villarroel, 1999).

La relación entre ansiedad y sistema inmunológico ha sido también explorada en contextos académicos, particularmente en estudiantes universitarios. Investigaciones que examinan el impacto de los exámenes de rendimiento sobre la salud física y la función inmune han revelado una disminución significativa en la proliferación de linfocitos y una reducción en el número de células NK (natural killer), elementos clave en la defensa del organismo (Vera-Villarroel, 1999; Redolar et al., 2010). Estos hallazgos sugieren que situaciones de evaluación académica, al generar altos niveles

de ansiedad, pueden comprometer temporalmente la respuesta inmunológica del cuerpo.

Desde una perspectiva clínica, esto pone en evidencia cómo la ansiedad y las circunstancias que la generan, como el estrés académico, no solo afectan el bienestar psicológico de los estudiantes, sino que también pueden debilitar su sistema inmunológico, aumentando la vulnerabilidad frente a enfermedades. Educativamente, estos resultados subrayan la importancia de implementar estrategias de afrontamiento emocional y programas de manejo del estrés en entornos universitarios, con el fin de promover un mejor equilibrio entre el desempeño académico y la salud integral de los jóvenes universitarios.

En el presente estudio se trabajó únicamente con la Ansiedad-Rasgo (A/R), dado que en la estructura del STAI las dimensiones de Ansiedad-Estado y Ansiedad-Rasgo se conciben como independientes (Spielberger y Díaz-Guerrero, 1975). La elección de la A/R responde a su carácter más estable y disposicional, pertinente para analizar variables personales como la motivación y la procrastinación, sin la influencia de factores situacionales transitorios propios de la ansiedad-estado.

2.4. Hipótesis

2.4.1. *Hipótesis General*

Existe una relación significativa entre la motivación, la procrastinación académica y ansiedad rasgo en estudiantes universitarios de Lima Norte.

2.4.2. *Hipótesis Específicas*

Existe una relación significativa entre la motivación de logro y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Norte.

Existe una relación significativa entre la motivación de logro y la ansiedad rasgo en estudiantes universitarios de Lima Norte.

Existe una relación significativa entre la motivación de poder y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Norte.

Existe una relación significativa entre la motivación de poder y la ansiedad rasgo en estudiantes universitarios de Lima Norte.

Existe una relación significativa entre la motivación de afiliación y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Norte.

Existe una relación significativa entre la motivación de afiliación y la ansiedad rasgo en estudiantes universitarios de Lima Norte.

Existe una relación significativa entre la procrastinación académica y la ansiedad rasgo en estudiantes universitarios de Lima Norte.

2.5. Glosario

Motivación: Es un proceso interno que impulsa a la persona a actuar en función de necesidades aprendidas, las cuales orientan su conducta hacia la consecución de metas específicas. La motivación puede evaluarse considerando las diferencias individuales, especialmente en cuanto a la intensidad del motivo que impulsa la acción (McClelland, 1989).

Motivación de logro: Tendencia individual a buscar el éxito en tareas que implican evaluación del desempeño, con el objetivo de alcanzar un estándar elevado de calidad y excelencia (McClelland, 1989).

Motivación de poder: Interés por influir, dominar o controlar el comportamiento de otras personas, manifestándose como la capacidad para alterar el curso o los resultados de sus acciones (McClelland, 1989).

Motivación de afiliación: Necesidad de establecer, mantener o restaurar vínculos afectivos positivos con otras personas, reflejando un impulso social y emocional hacia la cercanía interpersonal (McClelland, 1989).

Necesidad: Estado de carencia del organismo que activa mecanismos autorregulatorios para alcanzar un objetivo vinculado a la supervivencia o a la obtención de un estado deseado. Este proceso genera una serie de respuestas conductuales impulsadas por una fuerza motivacional (Choliz, 2005).

Procrastinación: Tendencia habitual a postergar voluntariamente la realización de tareas, a pesar de tener la intención de hacerlas y de conocer las consecuencias negativas asociadas. Suele justificarse mediante excusas que buscan reducir la culpa (Busko, 1998; Steel, 2007).

Procrastinación académica: Forma específica de procrastinación que se manifiesta en el ámbito educativo. Se caracteriza por el aplazamiento voluntario de tareas académicas, a pesar de conocer sus efectos perjudiciales, frecuentemente acompañada de justificaciones para evitar sentimientos de culpa (Steel, 2007; Gómez et al., 2016).

Ansiedad: Estado emocional displacentero generado ante la percepción de una amenaza potencial. Se manifiesta mediante una activación fisiológica y conductual, como la tendencia a la evitación o huida, y puede conducir a fatiga o agotamiento si persiste en el tiempo (Goleman, 1997).

Ansiedad Estado: Condición emocional momentánea, caracterizada por sentimientos de tensión, aprensión y una activación elevada del sistema nervioso autónomo. Es variable en intensidad y puede fluctuar según las circunstancias (Spielberger, 1997).

Ansiedad Rasgo: Disposición estable de la personalidad que predispone al individuo a experimentar ansiedad estado de forma exagerada ante situaciones que, objetivamente, no representan una amenaza significativa (Spielberger, 1997).

Salud: Condición integral del ser humano que implica un equilibrio positivo en los ámbitos físico, psicológico y social; no se limita a la ausencia de enfermedades (Organización Mundial de la Salud, 2002).

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA

3.1. Tipo y Diseño de Investigación

Este estudio se inscribe dentro de una investigación de tipo básica, ya que recopila datos de la realidad, y busca nuevos conocimientos para contribuir al desarrollo del tema abordado (Sánchez, 2015). La investigación adopta un enfoque cuantitativo, ya que implica la recopilación de datos con el propósito de verificar hipótesis mediante mediciones numéricas y análisis estadísticos. Además, se clasifica como un estudio descriptivo, dado que pretende detallar características y perfiles de individuos, grupos, comunidades u otros fenómenos objeto de estudio (Hernández et al.; 2014). El diseño de la investigación es no experimental, transeccional y correlacional, ya que no se interviene ni se manipulan las variables estudiadas, la información se obtiene en un solo instante y se analiza la vinculación entre dos o más variables; en otras palabras, se pretende identificar la conexión funcional entre dichos factores sin establecer jerarquías entre ellos (Ato et al., 2013). En la presente investigación se analizan las variables motivación desde la descripción de McClelland, procrastinación académica y ansiedad rasgo.

3.2. Unidad de Análisis

Estudiantes universitarios matriculados en el semestre 2022 – II de una universidad de Lima Norte.

3.3. Población de Estudio

La población está conformada por 3,088 estudiantes inscritos durante el semestre 2022-II en una universidad ubicada en Lima Norte, según el

informe emitido por la Oficina de Matrícula y publicado en su portal de transparencia. Estos estudiantes pertenecen a las carreras profesionales de Contabilidad y Finanzas, Administración, Marketing y Negocios Internacionales, Educación Primaria e Intercultural, Educación Inicial, Enfermería, Psicología, Ingeniería de Sistemas e Informática, Ingeniería Electrónica y Telecomunicaciones, e Ingeniería Industrial.

3.4. Tamaño de Muestra

La muestra estuvo compuesta por 220 estudiantes universitarios, hombres y mujeres, matriculados durante el semestre 2022-II; estos se encontraban distribuidos entre los ciclos I al X y pertenecían a las diez carreras profesionales ofrecidas por la universidad, y que hayan aceptado participar mediante la entrega de su consentimiento informado. Los sujetos participantes se escogieron intencionalmente, considerando las facilidades obtenidas por el investigador en la institución de educación superior.

3.5. Selección de Muestra

Los participantes en el presente estudio fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de tipo circunstancial, coordinando previamente con los directivos de una universidad de Lima Norte y solicitando el consentimiento informado voluntario a los estudiantes que desearon participar. Se incluyeron únicamente aquellos estudiantes matriculados en el semestre 2022–II y que pertenecían a las carreras de Contabilidad y Finanzas, Administración, Marketing y Negocios Internacionales, Educación Primaria e Intercultural, Educación Inicial, Enfermería, Psicología, Ingeniería de Sistemas e Informática, Ingeniería Electrónica y Telecomunicaciones, e Ingeniería Industrial.

Se excluyeron del estudio a los estudiantes que no cumplieran con los criterios anteriores o que no firmen el consentimiento informado; así como a aquellos que presentaban dificultades que impidieran responder adecuadamente el cuestionario, tales como limitaciones cognitivas, físicas o de comprensión del idioma.

3.6. Variables de Estudio

3.6.1. *Variables Relacionadas*

Motivación: conforme al enfoque de David McClelland, quien señala tres tipos de necesidades de carácter social en el ser humano: motivación de logro, poder y afiliación.

Procrastinación académica: considerando el estudio de D. Busko

Ansiedad-Rasgo: considerando el enfoque de Spielberger.

3.6.2. *Variables de Control*

Estudiantes universitarios.

3.7. Técnicas de Recolección de Datos

La técnica de recolección de datos fue la encuesta, para ello se replica las fichas técnicas de los siguientes instrumentos:

3.7.1 *Cuestionario de Motivación de L-P-A- L 1996- Revisión 2012*

El cuestionario tiene como finalidad evaluar tres dimensiones de la motivación en jóvenes y adultos —logro, afiliación y poder—, de acuerdo con la teoría de las necesidades sociales aprendidas de David McClelland. Consta de 18 situaciones estructuradas, cada una con tres alternativas de respuesta que representan los tipos de motivación evaluados. Las respuestas se califican en una escala de seis niveles, desde “definitivamente en desacuerdo” (1) hasta “definitivamente de acuerdo” (6), debiendo responderse todas las alternativas de cada ítem. En su versión original (Vicuña et al., 1996), la validez de contenido se estableció mediante el criterio de jueces expertos, conservándose los ítems con mayor consenso. La validez de constructo se analizó a través de correlaciones entre las escalas y la puntuación total, evidenciándose asociaciones significativas,

aunque de baja intensidad, lo que indica que cada dimensión mide un aspecto distinto de la motivación. En la revisión de 2012, se actualizó la estructura del instrumento y se evaluó la consistencia interna, obteniéndose un alfa de Cronbach de 0.90. Posteriormente, Cerna (2017) confirmó la validez de contenido mediante el coeficiente V de Aiken, con valores de 1.0 en los criterios de claridad, pertinencia y relevancia, así como la validez de constructo a través de correlaciones ítem-test y ítem-dimensión, todas significativas.

La calificación se realiza sumando los valores asignados a las respuestas seleccionadas por el evaluado. Para obtener los puntajes por escala, se suman exclusivamente los valores de: alternativa “A” para la escala de afiliación, alternativa “B” para la escala de poder y alternativa “C” para la escala de logro. Las puntuaciones directas obtenidas se transforman en categorías que indican el nivel de motivación en cada dimensión. Estas categorías van desde "muy bajo" hasta "muy alto", lo que permite clasificar a los evaluados según la intensidad de cada tipo de necesidad motivacional.

El cuestionario se fundamenta en los postulados de McClelland, quien plantea que ciertos motivos tienen origen cultural y funcionan como necesidades internas que movilizan la conducta en la búsqueda de su satisfacción (Vicuña, 2004). Estas tres necesidades motivacionales centrales son:

- Necesidad de logro: Se manifiesta como el deseo de alcanzar metas personales, destacar en una tarea o hacer las cosas mejor, guiado por una satisfacción interna más que por recompensas externas.
- Necesidad de poder: Representa el impulso de influir o controlar el comportamiento de otras personas, orientado a obtener prestigio, estatus o reconocimiento social.
- Necesidad de afiliación: Es la tendencia a establecer relaciones afectivas, amistosas y cooperativas, con un fuerte interés por ser aceptado y mantener vínculos interpersonales positivos.

3.7.2 *Escala de Procrastinación Académica (EPA – Adaptada)*

Tiene como finalidad evaluar la tendencia general de los estudiantes a postergar tareas académicas, ya sea por evasión, falta de control o por la elección de actividades alternativas de mayor gratificación inmediata (Busko, 1998). La procrastinación académica se entiende como un aplazamiento voluntario y recurrente de actividades académicas, que conlleva justificaciones o excusas para evitar sentimientos de culpa. Esta conducta puede estar influida por factores personales, como antecedentes familiares disfuncionales, baja autoestima, tolerancia a la frustración, procesamiento cognitivo irracional y una preferencia por recompensas inmediatas. En la adaptación de Domínguez et al. (2014), el cuestionario se organiza en dos dimensiones clave: a) autorregulación académica, que describe el proceso en el cual el estudiante establece objetivos de aprendizaje y regula de manera activa su pensamiento, motivación y conducta para alcanzarlos; y b) postergación de actividades, descrita como un comportamiento caracterizado por la falta de autocontrol, dificultades en la organización del tiempo y empleo de estrategias de estudio poco eficaces. Sin embargo, la escala brinda un puntaje general de procrastinación académica.

La escala está compuesta por 12 ítems, los cuales se responden utilizando una escala tipo Likert de cinco puntos, donde 1 representa “nunca” y 5 “siempre”. Se puede obtener un puntaje total de procrastinación o puntajes diferenciados para cada una de las dos dimensiones mencionadas. Algunos ítems requieren calificación inversa, de acuerdo con su formulación. La escala presenta evidencias sólidas de validez y confiabilidad. En cuanto a la validez estructural, el análisis factorial exploratorio indicó un índice KMO de 0,81, y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($p < 0,01$). La versión unidimensional explicó el 23,89% de la varianza total. La confiabilidad muestra niveles aceptables de consistencia interna, con un coeficiente alfa de Cronbach de 0,82 para la escala total, y de 0,82 y 0,75 para las subdimensiones de autorregulación y postergación, respectivamente.

3.7.3 *Cuestionario de Ansiedad Rasgo (STAI)*

El STAI descrito por Spielberger en 1970, tiene como finalidad medir dos componentes distintos de la ansiedad: a) ansiedad estado (A/E), definida como una condición emocional temporal que aparece ante situaciones percibidas como amenazantes y que se manifiesta a través de sentimientos de tensión, preocupación y activación fisiológica; su intensidad puede variar con el tiempo y el contexto; y, b) ansiedad rasgo (A/R), definida como una característica estable de personalidad que predispone al individuo a experimentar ansiedad con mayor frecuencia e intensidad, es comparable a una "disposición latente" que se activa ante ciertos estímulos, influenciando la intensidad de la ansiedad estado. La ansiedad rasgo actúa como un mecanismo interno que puede condicionar la respuesta emocional ante situaciones futuras, funcionando de manera similar a una energía potencial.

El cuestionario permite obtener puntajes individuales de 0 a 60 por dimensión e incluye ítems directos e inversos para controlar sesgos de respuesta. La puntuación total se calcula sumando los ítems según las instrucciones del instrumento, de forma manual o mediante plantilla. En cuanto a confiabilidad, la versión en español de Spielberger et al., (1997) presentó coeficientes alfa de Cronbach entre .83 y .92, lo que evidencia una alta consistencia interna. En muestras españolas, los índices KR-20 fueron de .90 a .93 para la escala de Ansiedad-Estado (A/E) y de .84 a .87 para Ansiedad-Rasgo (A/R). Asimismo, la fiabilidad test-retest mostró estabilidad temporal en las puntuaciones, confirmando la precisión del instrumento. En la presente investigación se realizó el análisis de confiabilidad, se obtuvo un alfa de Cronbach de .854 considerado óptimo y coherente con los resultados previos. Se obtuvieron evidencias de validez concurrente, con correlaciones significativas entre la escala A/R del STAI y otros cuestionarios de ansiedad, tales como el IPAT (r = .75–.77) y el TMAS (r = .73–.85) (Spielberger et al., 1997). Asimismo, se hallaron diferencias significativas en la escala A/E entre estudiantes evaluados en condiciones normales y antes de un examen lo que respalda su validez de constructo y su sensibilidad ante situaciones estresantes.

3.8. *Procedimiento de Recolección de Datos*

Para llevar a cabo este estudio de investigación, se realizó primero una coordinación con las autoridades de la universidad en la que se aplicaron las evaluaciones. Al tener la autorización, se coordinó con la Dirección de Investigación de dicha universidad para canalizar los instrumentos y la toma de muestra a través de la plana docente de investigación. Asimismo, se digitalizaron los cuestionarios de evaluación, dado que, debido a la coyuntura que dejó la pandemia covid-19, muchos estudiantes aún estaban llevando sus clases de manera virtual o híbrida; entonces se decidió que la aplicación de las pruebas sería vía online utilizando formularios de Google. Esta técnica permite acceder a información rápida, ordenada y completa (Wood et al., 2004), disminuyendo los efectos de la deseabilidad social (Eiroá et al., 2008). El primer formato que debían llenar los participantes voluntarios fue el consentimiento informado; una vez aceptado, se habilitaba la opción de los cuestionarios.

3.9 Análisis e Interpretación de la Información

Finalizada la fase de recolección de datos, se elaboró una base de datos en formato Excel; luego, para el procesamiento y análisis de la información, se empleó el software estadístico Statistical Package for the Social Sciences [SPSS] (International Business Machines Corporation [IBM], 2024). Posteriormente, se evaluaron la confiabilidad y validez de los datos obtenidos. Asimismo, se llevó a cabo el análisis de la distribución de la muestra. A continuación, se calcularon los estadísticos descriptivos, como la media y la desviación estándar, correspondientes a las variables del estudio. Finalmente, se determinaron los coeficientes de correlación entre las variables con el propósito de contrastar las hipótesis planteadas.

Tal como se indica, fue necesario elegir la prueba de correlación para dar respuesta a las hipótesis de investigación. Si bien por naturaleza las variables no son cuantitativas, sino que derivan cualitativas medidas mediante una escala Lickert, lo que sugeriría el uso de la prueba de correlación de Spearman, se optó por realizar la prueba de normalidad de todas las variables.

En ese sentido, el resultado de la prueba de normalidad para las variables del estudio se muestra en la Tabla 1, donde se aprecia que únicamente la variable ansiedad rasgo cumple el supuesto de normalidad, mientras que la variable procrastinación académica y las dimensiones de la motivación (logro, poder y afiliación) no lo cumplen. Por tanto, se decidió realizar el análisis mediante la correlación de Spearman.

Tabla 1

Prueba de Normalidad en las variables Motivación según McClelland, procrastinación académica y ansiedad rasgo

	Kolmogorov-Smirnov*
	Sig.
Motivacion de logro	,000
Motivación de afiliación	,000
Motivación de poder	,001
Ansiedad rasgo	,084
Procastinacion académica	,017

*. Corrección de significación de Lilliefors. **Significación bilateral (p < ,05)

Finalmente, los resultados obtenidos fueron contrastados con los aportes de los autores referenciados en el marco teórico, con el fin de sustentar los argumentos expuestos en la discusión y formular conclusiones en relación con los objetivos generales y específicos del estudio.

3.10 Aspectos Éticos

Son fundamentales los lineamientos éticos en esta investigación. Por ello, se solicitó la participación voluntaria de los estudiantes, previa suscripción de un protocolo de consentimiento informado, garantizando así que se actuara de acuerdo con los criterios éticos de investigación (Goodwin, 2010), tal como lo establece el Código de Ética del Colegio de Psicólogos del Perú (s. f.), que en su artículo 49 señala que “toda investigación con seres humanos debe contar necesariamente, para su

ejecución, con el consentimiento informado de los sujetos comprendidos". Además, considerando que toda investigación debe mantener los datos de los participantes en reserva (Wolff-Michael y von Unger, 2018), las fichas asignadas a los participantes resguardan su anonimato y confidencialidad. Asimismo, se destaca la originalidad de la investigación mediante la verificación de similitud utilizando los reportes del programa Turnitin.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

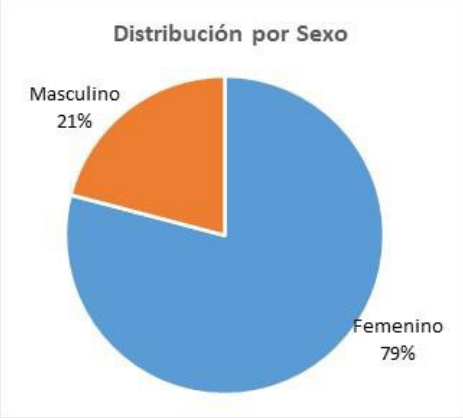
4.1. Análisis e interpretación de Resultados

4.1.1. *Características de la Muestra*

La muestra estuvo compuesta por 220 estudiantes, de los cuales se describen algunas variables respecto a los mismos, como sexo, carrera profesional, el ciclo que estudiaban y tipo de colegio de procedencia:

Figura 2

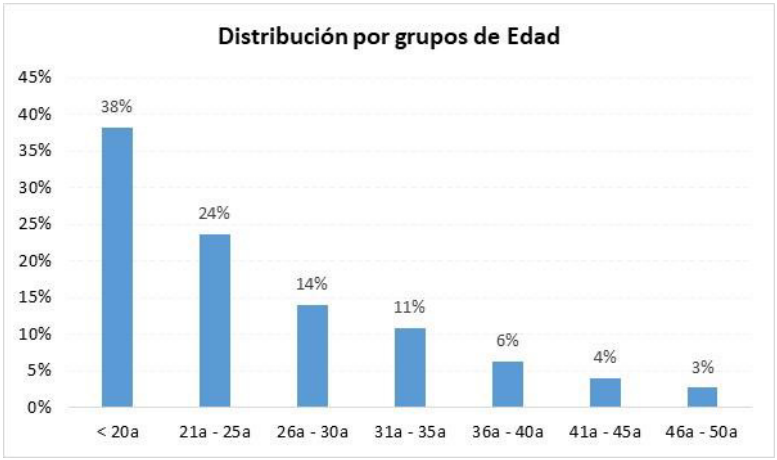
Distribución de la muestra según sexo



Como se aprecia en la Figura 2, entre los encuestados, la mayoría de participantes fueron del sexo femenino, 79%, mientras que los participantes de sexo masculino solo representaron el 21%.

Figura 3

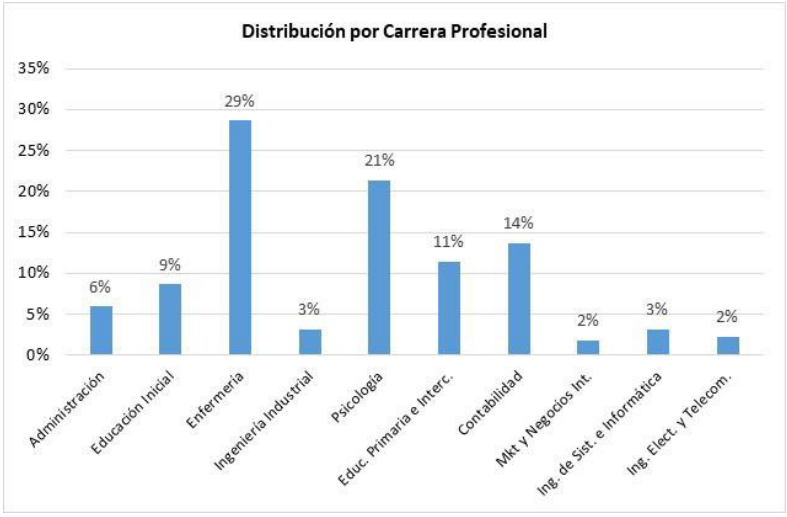
Distribución de la muestra según la edad



La figura 3 señala, respecto a la distribución por grupos de edad, que la gran mayoría, 62%, fueron menores de 25 años. En contraparte, solo un 7% fueron mayores a 40 años.

Figura 4

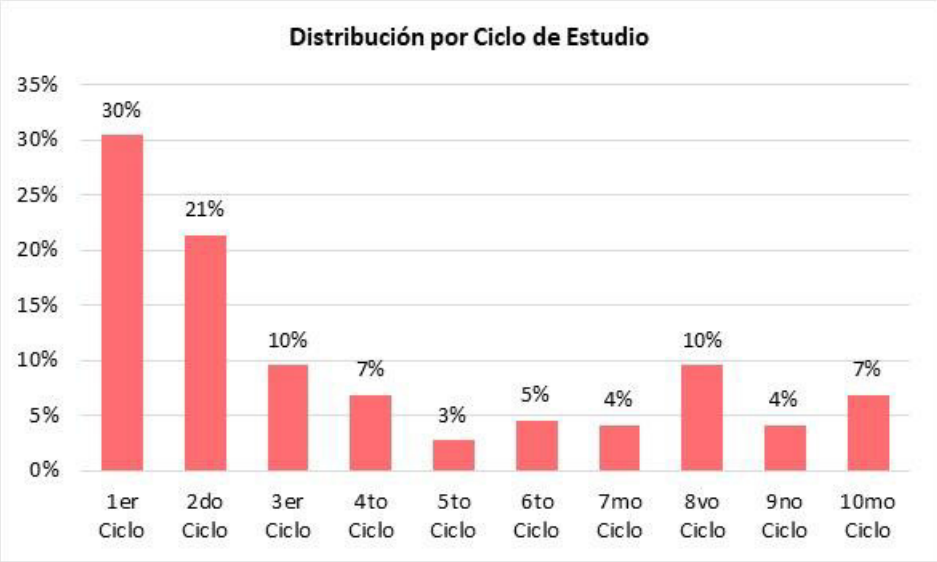
Distribución de la muestra según carrera profesional



La figura 4 muestra que la mayoría relativa de encuestados procedieron de las carreras de Enfermería, Psicología, Contabilidad y Educación Primaria, quienes sumados representaron el 75%.

Figura 5

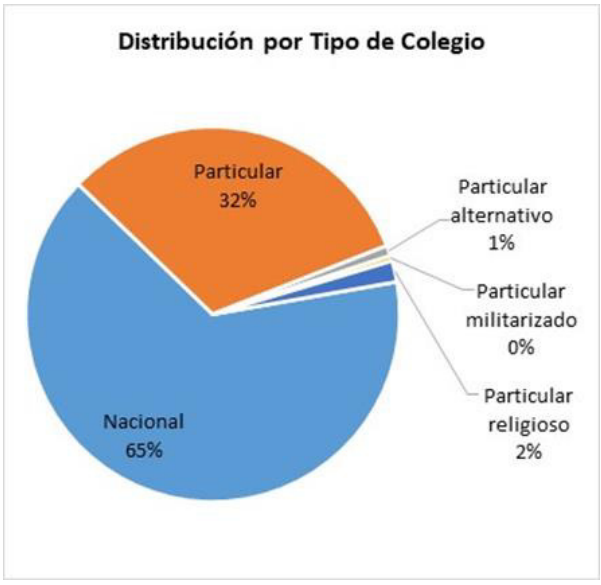
Distribución de la muestra según ciclo de estudios



Como se aprecia en la Figura 5, los encuestados provinieron de los diferentes ciclos académicos, aunque principalmente de los dos primeros, ya que los estudiantes del 1.° y 2.° ciclo representaron conjuntamente el 51 % del total de participantes.

Figura 6

Distribución de la muestra según tipo de colegio



Finalmente, la figura 6 evidencia que la mayoría de los estudiantes encuestados provienen de instituciones educativas públicas y privadas. Específicamente, el 65% corresponde a colegios públicos, mientras que el 32% procede de colegios privados.

4.1.2. *Análisis Descriptivo*

En esta sección se exponen los resultados derivados de la aplicación de los instrumentos utilizados para la medición de las variables de motivación, conforme al enfoque teórico de McClelland, que abarca las dimensiones de motivación de logro, afiliación y poder. Asimismo, se presentan los resultados correspondientes a procrastinación académica y la ansiedad rasgo.

4.1.2.1. *Variable motivación*

En la Tabla 2 se presentan los estadísticos descriptivos de la variable motivación, la cual es estudiada en función de los planteamientos de David McClelland. En este contexto, la dimensión con el promedio más alto es la motivación de afiliación, con un valor medio de 72,22 y una mediana de 72,00. Asimismo, la dimensión de menor promedio es la motivación de poder, que alcanza 66,34 con una mediana de 66,00. Por su parte, la motivación de logro muestra un promedio de 67,13 y una mediana de 67,00. En cuanto a la desviación estándar, el menor puntaje se encuentra en la dimensión motivación de logro con 12,32.

Tabla 2

Análisis descriptivo de la Motivación según McClelland en la muestra

	Media	Mediana	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Motivación de Afiliación	72.22	72.00	13.28	18.00	108.00
Motivación de Logro	67.13	67.00	12.32	18.00	108.00
Motivación de Poder	66.34	66.00	13.48	18.00	108.00

4.1.2.2. *Variable procrastinación académica*

La Tabla 3 muestra los estadísticos descriptivos correspondientes a la variable procrastinación académica. En ese sentido, los puntajes alcanzan una media de 25,25 y la mediana obtiene 24,50. El valor de la desviación estándar alcanza 7,37.

Tabla 3

Análisis descriptivo de la Procrastinación Académica en la muestra

	Media	Mediana	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Procrastinación	25.25	24.50	7.37	12.00	50.00

4.1.2.3. *Variable ansiedad*-rasgo

En la Tabla 4 se presentan los estadísticos descriptivos de la variable ansiedad-rasgo, la cual es estudiada en función de los planteamientos de Spielberger. En ese sentido, se obtiene un puntaje promedio de 43,72, muy cercano a la mediana de 43,00. La desviación estándar alcanza un puntaje de 9,67.

Tabla 4

Análisis descriptivo de la Ansiedad Rasgo en la muestra

	Media	Mediana	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Ansiedad	43.72	43.00	9.67	21.00	68.00

4.1.3. *Análisis Inferencial*

***Contraste de hipótesis*.** Con el análisis por contraste de hipótesis se dará respuesta a las hipótesis específicas planteadas en el presente estudio:

Hipótesis 1:

a) Hipótesis estadística

H0: No existe relación entre la motivación de logro y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Norte (rsxy = 0)

Ha: Existe relación entre la motivación de logro y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Norte asertividad (rsxy ≠0)

b) Nivel de significación = 5% (p-valor < 0,05)

c) Prueba correlación de Spearman

$$rs = 1 - \frac{6\sum d_i^2}{n(n^2 - 1)}$$

Si p < 0,05 se rechaza la hipótesis nula, esto significa que hay relación significativa.

d) Resultados:

Conforme a lo indicado en la Tabla 5, al obtenerse un nivel de significancia inferior a 0,05, se procede a rechazar la hipótesis nula (H0) y se acepta la hipótesis alternativa (Ha), lo cual indica que existe una relación significativa entre la motivación de logro y la procrastinación académica. No obstante, el coeficiente de correlación negativo de -0,187 revela que dicha relación es débil, lo que sugiere que una menor motivación de logro se asocia débilmente con una mayor tendencia a la procrastinación.

Tabla 5

Relación entre motivación de logro y procrastinación académica en jóvenes universitarios

		Procrastinación académica
Motivación de logro	Spearman's rho	-0.187**
	Sig. (Bilateral)	.006
	N	219

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

Hipótesis 2:

a) Hipótesis estadística

H0 : No existe relación entre la motivación de logro y la ansiedad rasgo en estudiantes universitarios de Lima Norte. (rsxy = 0)

Ha : Existe relación entre la motivación de logro y la ansiedad rasgo en estudiantes universitarios de Lima Norte. (rsxy ≠0)

b) Nivel de significación = 5% (p-valor < 0,05)

c) Prueba correlación de Spearman

$$\text{rs} = 1 - \frac{6\sum d_i^2}{n(n^2-1)}$$

Si p < 0,05 se rechaza la hipótesis nula, esto significa que hay relación significativa.

d) Resultados

Conforme a la Tabla 6, el nivel de significancia de la correlación entre las variables es mayor a 0,05, por lo que no se rechaza la hipótesis nula (H0). Esto significa que no hay evidencia suficiente para afirmar que exista una relación entre la motivación de logro y la ansiedad rasgo, ya que el coeficiente de correlación es prácticamente nulo, con un valor de 0,043.

Tabla 6

Relación entre motivación de logro y ansiedad rasgo en jóvenes universitarios

		Ansiedad rasgo
Motivación de logro	Spearman's rho	.043
	Sig. (Bilateral)	.529
	N	219

Hipótesis 3:

a) Hipótesis estadística

H0 : No existe relación entre la motivación de poder y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Norte. (rsxy = 0)

Ha : Existe relación entre la motivación de poder y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Norte. (rsxy ≠0)

b) Nivel de significación = 5% (p-valor < 0,05)

c) Prueba correlación de Spearman

$$\text{rs} = 1 - \frac{6\sum d_i^2}{n(n^2-1)}$$

Si p < 0,05 se rechaza la hipótesis nula, esto significa que hay relación significativa.

d) Resultados

En la Tabla 7, al observar un nivel de significancia superior a 0,05, no se puede rechazar la hipótesis nula H0; es decir, no hay evidencia suficiente para sostener la existencia de una relación significativa entre la motivación de poder y la procrastinación académica. Aunque el valor de la correlación es de -0,118, lo que sugiere que a mayor motivación de poder podría asociarse menor procrastinación, en términos de magnitud esta correlación

es tan débil que no permite afirmar que exista una relación significativa entre ambas variables.

Tabla 7

Relación entre motivación de poder y procrastinación académica en jóvenes universitarios

		Procrastinación académica
Motivación de poder	Spearman's rho	-.118
	Sig. (Bilateral)	.083
	N	217

Hipótesis 4:

a) Hipótesis estadística

H0 : No existe relación entre la motivación de poder y la ansiedad rasgo en estudiantes universitarios de Lima Norte. (rsxy = 0)

Ha : Existe relación entre la motivación de poder y la ansiedad rasgo en estudiantes universitarios de Lima Norte. (rsxy ≠0)

b) Nivel de significación = 5% (p-valor < 0,05)

c) Prueba correlación de Spearman

$$rs = 1 - \frac{6\sum d_i^2}{n(n^2-1)}$$

Si p < 0,05 se rechaza la hipótesis nula, esto significa que hay relación significativa.

d) Resultados

Del resultado de la Tabla 8 se obtuvo que la correlación entre ambas variables es prácticamente nula (r = 0,070), lo cual se confirma con un nivel de significancia superior a 0,05. Por tanto, se interpreta que no existe evidencia suficiente para afirmar que las dos variables estén correlacionadas; es decir, no se rechaza la hipótesis nula.

Tabla 8

Relación entre motivación de poder y ansiedad rasgo en jóvenes universitarios

		Ansiedad rasgo
Motivación de poder	Spearman's rho	0.070
	Sig. (Bilateral)	.302
	N	217

Hipótesis 5:

a) Hipótesis estadística

H0 : No existe relación entre la motivación de filiación y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Norte. (rsxy = 0)

Ha : Existe relación entre la motivación de filiación y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Norte. (rsxy ≠0)

b) Nivel de significación = 5% (p-valor < 0,05)

c) Prueba correlación de Spearman

$$rs = 1 - \frac{6\sum d_i^2}{n(n^2-1)}$$

Si p < 0,05 se rechaza la hipótesis nula, esto significa que hay relación significativa.

d) Resultados

De los resultados de la tabla 9 de correlación, se muestra que la correlación entre las dos variables es igual a -0,286, con un nivel de significancia menor a 0,05, por lo que se rechaza la hipótesis nula H0, aceptando efectivamente que existe una relación significativa entre la motivación de afiliación y la procrastinación académica. Además, el coeficiente de correlación de -0,286 indica una correlación negativa de intensidad moderada, lo que significa que una mayor motivación de afiliación se asocia de forma moderada con una menor procrastinación.

Tabla 9

Relación entre motivación de afiliación y procrastinación académica en jóvenes universitarios

		Procrastinación académica
Motivación de afiliación	Spearman's rho	-0.286
	Sig. (Bilateral)	.000
	N	219

Hipótesis 6:

a) Hipótesis estadística

H0 : No existe relación entre la motivación de filiación y la ansiedad rasgo en estudiantes universitarios de Lima Norte. (rsxy = 0)

Ha : Existe relación entre la motivación de filiación y la ansiedad rasgo en estudiantes universitarios de Lima Norte. (rsxy ≠0)

b) Nivel de significación = 5% (p-valor < 0,05)

c) Prueba correlación de Spearman

$$rs = 1 - \frac{6\sum d_i^2}{n(n^2 - 1)}$$

Si p < 0,05 se rechaza la hipótesis nula, esto significa que hay relación significativa.

d) Resultados

El coeficiente de correlación observado en la Tabla 10 entre ambas variables es r = -0,048, lo que indica que no existe relación significativa entre la motivación de afiliación y la ansiedad rasgo. Esta conclusión se respalda en un nivel de significancia de 0,476, superior a 0,05, lo que confirma la falta de evidencia para afirmar la existencia de correlación entre ambas variables.

Tabla 10

Relación entre motivación de afiliación y ansiedad rasgo en jóvenes universitarios

		Ansiedad rasgo
Motivación de afiliación	Spearman's rho	-0.048
	Sig. (Bilateral)	.476
	N	220

Hipótesis 7:

a) Hipótesis estadística

H0 : No existe relación entre la procrastinación académica y la ansiedad rasgo en estudiantes universitarios de Lima Norte. (rsxy = 0)

Ha : Existe relación entre la procrastinación académica y la ansiedad rasgo en estudiantes universitarios de Lima Norte. (rsxy ≠0)

b) Nivel de significación = 5% (p-valor < 0,05)

c) Prueba correlación de Spearman

$$rs = 1 - \frac{6\sum d_i^2}{n(n^2 - 1)}$$

Si p < 0,05 se rechaza la hipótesis nula, esto significa que hay relación significativa.

d) Resultados

Conforme a los resultados en la Tabla 11, el coeficiente de correlación es de 0,428 y el nivel de significancia es 0,000. Estos datos permiten concluir que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la existencia de una relación significativa entre la procrastinación académica y la ansiedad rasgo. El valor positivo del coeficiente, igual a 0,428, indica una correlación de magnitud moderada, lo que sugiere que a mayores niveles de procrastinación académica se asocian, de forma media, puntuaciones más altas en la variable ansiedad rasgo.

Tabla 11

Relación entre procrastinación académica y ansiedad rasgo en jóvenes universitarios

		Ansiedad rasgo
Procrastinación académica	Spearman's rho	0.428**
	Sig. (Bilateral)	.000
	N	220

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN

Con respecto a la hipótesis general del presente estudio, que plantea la existencia de una relación significativa entre la motivación, la procrastinación académica y la ansiedad rasgo en estudiantes universitarios de Lima Norte, los resultados permiten extraer conclusiones relevantes. Se encontró que existe correlación entre los tipos de motivación descritos por McClelland y la procrastinación académica. Específicamente, la motivación de logro presentó una correlación negativa (r = -0,187), al igual que la motivación de afiliación (r = -0,286), ambas con niveles de significancia inferiores a 0,05, lo que indica que a mayores niveles de estas formas de motivación, se asocia una menor tendencia a procrastinar; sin embargo, la intensidad de la relación es débil a moderada. Por otro lado, la motivación de poder mostró una correlación de r = -0,118, con un nivel de significancia superior a 0,05, lo que indica que no se puede afirmar la existencia de relación significativa entre esta forma de motivación y la procrastinación académica.

En cuanto a la relación entre los tipos de motivación y la ansiedad rasgo, los resultados no evidencian una asociación significativa; así, la motivación de logro (r = 0,043), la motivación de poder (r = 0,070) y la motivación de afiliación (r = -0,048) presentan coeficientes de correlación cercanos a cero, y en todos los casos el nivel de significancia es superior a 0,05, lo cual impide sostener la existencia de una relación entre estas variables. Por otro lado, se encontró una correlación positiva y moderada entre la procrastinación académica y la ansiedad rasgo (r = 0,428), con un nivel de significancia igual a 0,000, lo que confirma una relación significativa entre ambas variables.

En síntesis, si bien la hipótesis general del estudio se acepta parcialmente, se debe precisar que la relación entre las variables no se manifiesta de manera homogénea ni con la misma intensidad; es decir,

se confirma la existencia de una relación significativa entre la motivación de logro y de afiliación con la procrastinación académica, así como entre la procrastinación académica y la ansiedad rasgo. Sin embargo, no se encontró evidencia suficiente para afirmar que exista una relación significativa entre los tipos de motivación planteados por McClelland y la ansiedad rasgo. Los hallazgos sugieren la necesidad de realizar investigaciones futuras que profundicen en los factores que podrían mediar entre estas variables.

Al analizar la hipótesis específica H1, que plantea la existencia de una relación entre la motivación de logro y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Norte, los resultados estadísticos obtenidos permiten confirmar dicha relación. En efecto, se obtiene un coeficiente de correlación de -0,187, con un nivel de significancia menor a 0,05, lo que conlleva el rechazo de la hipótesis nula (H0) y la aceptación de la hipótesis alternativa (Ha). Asimismo, la correlación negativa, aunque débil, sugiere que a medida que disminuye la motivación de logro, aumenta la tendencia a procrastinar; es decir, se pone en evidencia la influencia que ejerce el nivel de motivación interna, como el deseo de alcanzar metas, superarse y destacarse, sobre el comportamiento académico del estudiante universitario, especialmente en lo que respecta al manejo del tiempo y la postergación de responsabilidades.

Ahora bien, la teoría de McClelland sobre las necesidades adquiridas sostiene que las personas con una alta necesidad de logro tienden a establecer metas desafiantes y buscan alcanzar resultados exitosos mediante el esfuerzo y la persistencia. En este sentido, los estudiantes que puntúan alto en motivación de logro podrían estar más comprometidos con sus tareas académicas y ser menos propensos a caer en conductas de procrastinación.

Estos resultados concuerdan con lo reportado por Quiroga (2021), quien señala que los jóvenes con niveles bajos de motivación de logro muestran una mayor tendencia a la procrastinación, lo cual se manifiesta en una escasa planificación de actividades, menor dedicación al estudio y una actitud pasiva frente a las exigencias

académicas. Del mismo modo, Melgaard et al. (2022) sostienen que los universitarios que procrastinan suelen carecer de estructuras organizativas efectivas, lo que impacta negativamente en su rendimiento académico. Además, la evidencia empírica respalda la idea de que la motivación de logro actúa como un factor protector frente a comportamientos poco adaptativos en el contexto educativo (Soto, 2019), por lo que promover este tipo de motivación no solo contribuye al cumplimiento de las compromisos académicos, sino que también promueve el desarrollo de habilidades de autorregulación, disciplina y metas claras, elementos clave para alcanzar un desempeño académico exitoso, fomentando una adaptación saludable.

En esa misma línea, considerando las dimensiones de la procrastinación académica descritas en otras investigaciones, se encuentra que la autorregulación académica se relaciona de manera directa con la motivación (Burgos y Salas, 2020; Medina et al., 2023), mientras que la postergación de actividades correlaciona de manera negativa con la motivación (Burgos y Salas, 2020). Es decir, los estudiantes que se caracterizan por una alta motivación al logro presentan conciencia de sus conocimientos y del proceso cognitivo involucrado en la realización de tareas, lo que les permite priorizar y atender de manera eficiente sus objetivos académicos, evitando la dilación de sus actividades. Asimismo, las personas con alta motivación al logro, orientadas a la búsqueda de la excelencia, suelen mostrar también una alta autoestima (Morales, 2023). No obstante, algunas personas pueden presentar baja orientación al logro, lo cual se explica cuando los incentivos asociados a un objetivo son inseguros o poco vinculados a valores y necesidades básicas (Grund, 2018).

Por su parte, McClelland (1989) señala que en el motivo de logro está implícita la búsqueda de actuar correctamente y de hacer las cosas de la mejor manera posible, estableciendo como meta parámetros de alta calidad y excelencia. Es decir, la motivación de logro desafía constantemente la competencia personal orientada al éxito y promueve la búsqueda de nuevos retos (Reeve, 2010), lo cual contrasta con la procrastinación, caracterizada por la tendencia a

postergar actividades de manera intencionada (Steel, 2007) o a justificar su dilación mediante diversas excusas para evitar sentimientos de culpa frente a las tareas (Busko, 1998). Esta situación se evidencia en la procrastinación académica, ya que, al tratarse de un comportamiento disfuncional en el que se justifican los retrasos, se busca evadir la culpa ante la realización de tareas académicas (Gómez et al., 2016). Este fenómeno es particularmente observable en estudiantes universitarios, constituyendo una preocupación, dado que esta conducta conlleva la evasión de responsabilidades y el aplazamiento de actividades académicas (Clariana et al., 2011).

Al analizar la hipótesis específica H2, la cual plantea que existe una relación entre la motivación de logro y la ansiedad rasgo en estudiantes universitarios de Lima Norte, los resultados obtenidos no permiten confirmar dicha asociación; si bien el análisis estadístico arrojó un nivel de significancia inferior a 0,05, el coeficiente de correlación fue de apenas 0,043, lo cual representa una correlación prácticamente nula. A partir de ello, no se puede rechazar la hipótesis nula (H0), y se señala que no existe evidencia suficiente para afirmar que hay una relación significativa entre la motivación de logro y la ansiedad rasgo en la muestra evaluada. Este resultado sugiere que el hecho de que una persona se caracterice por altos niveles de motivación orientados al logro, como la búsqueda de metas y el deseo de obtener éxito, no implica necesariamente que experimente una respuesta emocional permanente ante situaciones demandantes o exigentes, como lo es la ansiedad rasgo. En otras palabras, alcanzar objetivos o actuar con eficacia no está intrínsecamente vinculado a niveles elevados de ansiedad como rasgo de personalidad.

En contraste, el estudio de Zarza (2016) encontró una relación significativa entre la motivación de logro y la ansiedad, particularmente cuando el logro se ve influido por factores como el perfeccionismo. Es decir, en contextos donde las exigencias de excelencia son intensas y los errores son fuertemente penalizados, la motivación por alcanzar metas elevadas puede ir acompañada de altos niveles de ansiedad. Asimismo, el estudio de Márquez-Barquero et al. (2018) identificó una

asociación entre la ansiedad ante el error y la motivación de logro, observando diferencias según el sexo; las mujeres presentaron una mayor afectación negativa. Esto sugiere que, a pesar de poseer una fuerte motivación por aprender y rendir adecuadamente, las estudiantes pueden experimentar el temor al fracaso como una fuente significativa de estrés, posiblemente influido por presiones sociales y culturales aún presentes en determinados contextos académicos y profesionales.

Ahora bien, si se considera que la ansiedad rasgo se basa en experiencias previas que moldean la percepción de las situaciones futuras como potencialmente amenazantes (Spielberger, 1980), entonces se puede inferir que los individuos con altos niveles de ansiedad rasgo tienden a experimentar una mayor ansiedad estado cuando se enfrentan a situaciones de evaluación personal, como exámenes, presentaciones o competencias. Esta respuesta estaría mediada por la historia personal del individuo y por factores emocionales acumulados a lo largo del tiempo, del mismo modo que ocurre en el desarrollo de la motivación de logro, que se ve influida por contextos previos, relaciones interpersonales significativas y creencias internas de autoeficacia (Ryan y Deci, 2000).

En este sentido, es posible que los estudiantes que no manifiestan una ansiedad rasgo elevada frente a las demandas sociales relacionadas con el éxito académico o profesional hayan desarrollado recursos psicológicos adecuados, como habilidades de afrontamiento, autoconfianza, resiliencia o estrategias de regulación emocional. Estos recursos pueden permitirles responder de manera más adaptativa y saludable ante la presión por lograr objetivos sin que ello derive en una afectación significativa de su estabilidad emocional.

Respecto a la hipótesis específica (H3), que plantea la existencia de una relación entre la motivación de poder y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Norte, los resultados obtenidos no permiten respaldar dicha afirmación. Si bien se identificó un coeficiente de correlación de r = -0,118, el nivel de significancia asociado fue superior a 0,05, lo que impide rechazar la hipótesis nula

(H0). En consecuencia, no se cuenta con evidencia estadísticamente suficiente para afirmar que existe una relación entre estas variables en la muestra analizada. Aunque el signo del coeficiente indicaría que, a mayor motivación de poder, menor procrastinación, la magnitud de la correlación es demasiado débil para sostener empíricamente la existencia de dicha relación; es decir, aunque la dirección de la relación sea teóricamente coherente, los datos no la respaldan.

Incluso, considerando la perspectiva de McClelland (1989), la motivación de poder se refiere al deseo de influir, controlar o tener autoridad sobre los demás, invirtiendo esfuerzo y tiempo en alcanzar posiciones de liderazgo o reconocimiento. Sin embargo, en el contexto académico, estas aspiraciones pueden no estar directamente alineadas con las tareas habituales del entorno universitario, como trabajos escritos, evaluaciones o actividades de aprendizaje individual, lo que podría explicar la desconexión observada entre motivación de poder y procrastinación académica.

Asimismo, Vicuña et al. (2004) señalan que la motivación de poder implica una necesidad de dominio y control sobre el entorno o sobre otras personas, lo cual presupone un autoconcepto sólido. No obstante, sus hallazgos indican que tanto la motivación de poder como el autoconcepto operan como variables independientes, lo que también puede contribuir a explicar la ausencia de una relación clara entre esta dimensión motivacional y la procrastinación académica. En esa misma línea, Sánchez (2015) concluyó que no existe una correlación significativa entre la motivación de poder y el rendimiento académico; por tanto, el rendimiento académico, como manifestación de las capacidades personales, no parece estar condicionado por el deseo de ejercer influencia sobre otros.

Por otro lado, Busko (1998) sostiene que, cuando las personas están motivadas por objetivos que refuerzan su identidad y se orientan hacia metas personales de control o excelencia, tienden a procrastinar menos; es decir, mientras mayor sea el enfoque interno y el deseo de cumplir estándares propios de eficacia o liderazgo, menor podría ser la tendencia a postergar las responsabilidades académicas. De manera

similar, Napan (2018) indica que, en el ámbito docente, una mayor motivación de poder se asocia con una gestión más eficiente y una mayor calidad en los procesos de enseñanza, lo que podría traducirse en comportamientos funcionales y comprometidos. No obstante, en el contexto estudiantil, esto no se evidenció de forma significativa en la presente investigación.

Respecto a la hipótesis específica H4, se plantea la existencia de una relación significativa entre la motivación de poder y la ansiedad rasgo en estudiantes universitarios de Lima Norte. No obstante, los resultados estadísticos obtenidos en el presente estudio no respaldan dicha afirmación. Así, el coeficiente de r = 0,070, lo que indica una asociación prácticamente inexistente entre ambas variables, y el nivel de significancia fue superior al umbral de 0,05, por lo que no se rechaza la hipótesis nula (H0), concluyéndose que no existe evidencia estadística para establecer una relación significativa entre la motivación de poder y la ansiedad rasgo en esta muestra. Estos resultados sugieren que el deseo de influir, controlar o ejercer autoridad sobre los demás no se encuentra necesariamente vinculado con una disposición estable a experimentar ansiedad en contextos de presión, evaluación o exigencia, como plantea la ansiedad rasgo.

Sin embargo, algunos autores han planteado posibles nexos entre ambas variables. Veroff, citado por McClelland (1989), sostiene que altos niveles de motivación de poder pueden funcionar como un mecanismo defensivo en estudiantes que, por determinadas condiciones como bajo nivel educativo o el género, se sienten vulnerables ante situaciones de evaluación o exposición pública. En esos casos, la necesidad de control podría encubrir o compensar sentimientos de inseguridad, generando en algunos contextos una respuesta de ansiedad. En esa línea, Choliz (2005) también sugiere que la motivación de poder puede estar influida por variables como el género, la clase social o el nivel de madurez; es decir, en ciertos contextos, las personas con una motivación de poder marcada tienden a mostrar actitudes conservadoras, buscando mantener el control y evitar cambios, lo cual podría ser un mecanismo para reducir la

exposición a situaciones que podrían percibir como amenazantes. Sin embargo, esta orientación hacia el control no necesariamente se manifiesta como ansiedad rasgo, sino más bien como una preferencia por la estabilidad estructural y relacional.

Si bien Spielberger (1966) define la ansiedad rasgo como una disposición relativamente estable del individuo a percibir diversas situaciones como amenazantes, experimentando ansiedad de forma frecuente e incluso en circunstancias que podrían no resultar estresantes para otras personas. Desde esta concepción, se podría hipotetizar que los individuos con alta motivación de poder, al percibir una amenaza a su capacidad de controlar el entorno o influir en los demás, podrían presentar niveles elevados de ansiedad. No obstante, el presente estudio no encontró evidencia que respalde esta hipótesis en la población estudiada. Es posible que esta desconexión se deba a que los estudiantes universitarios, en su mayoría, aún están en proceso de construcción de su identidad social y profesional, o bien no constituye un factor relevante frente a las fuentes de ansiedad típicas del entorno académico.

En cuanto a la hipótesis específica H5, se sostiene que existe una relación significativa entre la motivación de afiliación y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Norte. Los resultados obtenidos respaldan esta afirmación, dado que el análisis de correlación arrojó un coeficiente de r = -0,286, con un nivel de significancia inferior a 0,05. Este resultado permite rechazar la hipótesis nula (H0) y aceptar la hipótesis alternativa, lo que indica que sí existe una relación significativa entre ambas variables. Por tanto, se sugiere que, a medida que aumenta la motivación de afiliación, se tiende a reducir la procrastinación académica; es decir, aquellos estudiantes con mayor orientación hacia el establecimiento de vínculos sociales y el deseo de ser aceptados por otros tienden en cierta medida a postergar menos sus responsabilidades académicas.

Sin embargo, no todos los autores coinciden en que la motivación de afiliación tenga una incidencia directa sobre la procrastinación. Sánchez (2015) encontró que el logro académico es el resultado del

esfuerzo personal más que de la necesidad de conexión social; por su parte, Napan (2018) observó que la motivación de afiliación no influye en la calidad del desempeño, dado que las exigencias profesionales requieren criterios de eficacia independientes de las relaciones interpersonales.

Desde un enfoque teórico, la motivación de afiliación se vincula con el interés por mantener relaciones armoniosas, obtener aceptación social y evitar el rechazo (Chóliz, 2005; Naranjo, 2009). En este marco, los estudiantes guiados por este tipo de motivación pueden verse inclinados a buscar gratificaciones sociales a corto plazo, como compartir tiempo con amigos, incluso a costa de aplazar deberes académicos que les exijan concentración, autonomía o aislamiento temporal. Asimismo, Natividad (2014) advierte que las personas con altos niveles de motivación de afiliación podrían enfrentar dificultades en la gestión de su tiempo, debido a su propensión a priorizar las relaciones interpersonales sobre las obligaciones académicas. Esta tendencia podría derivar en comportamientos procrastinadores, especialmente cuando se enfrentan a tareas que no implican interacción social o reconocimiento inmediato por parte de su entorno.

Toaza y Valencia (2023) señalan que este patrón de búsqueda de recompensas inmediatas, característico de quienes priorizan el bienestar social, puede interferir con la planificación y el cumplimiento de metas a largo plazo, como las asociadas al rendimiento académico. Así, la procrastinación no solo se manifestaría como una dilación consciente de las tareas, sino también como un mecanismo de escape frente a las exigencias que podrían alejar al individuo de su necesidad de conexión social. Entonces, si bien los resultados del presente estudio evidencian una relación negativa moderada entre la motivación de afiliación y la procrastinación académica, esta asociación puede estar mediada por factores como la calidad de las relaciones interpersonales, la presión social, los estilos de afrontamiento o la historia familiar del estudiante.

Respecto a la hipótesis específica H6, se plantea la existencia de una relación significativa entre la motivación de afiliación y la ansiedad

rasgo en estudiantes universitarios de Lima Norte. Sin embargo, los resultados obtenidos indican lo contrario, ya que el coeficiente de r = -0,048, lo que representa una correlación prácticamente nula entre ambas variables. Además, el valor de significancia fue de 0,476, superior a 0,05, lo cual confirma que no se puede rechazar la hipótesis nula (H0). Por tanto, no existe evidencia suficiente para establecer una relación estadísticamente significativa entre la motivación de afiliación y la ansiedad rasgo en esta población. Lo hallado sugiere que el interés por establecer vínculos afectivos positivos y ser aceptado socialmente no está necesariamente asociado con una tendencia estable a experimentar ansiedad en diversas situaciones; es decir, ambos constructos parecen comportarse de forma independiente en el contexto académico universitario evaluado.

Desde una perspectiva teórica, diversos autores coinciden en que la motivación de afiliación se centra en el deseo de agradar, formar parte de un grupo y evitar el rechazo social (Napan, 2018). Esta motivación implica una evaluación subjetiva del grado de aceptación percibida y de la calidad del vínculo social, la cual se fundamenta en la experiencia individual y en las oportunidades de socialización que cada persona ha tenido a lo largo de su vida (Reeve, 2010). Estudios recientes, como el de Méndez-Sánchez et al. (2021), han encontrado que los adolescentes presentan niveles medios de ansiedad rasgo cuando interactúan en entornos sociales virtuales, lo que sugiere que el contexto influye en la manera en que se experimenta y manifiesta esta forma de ansiedad.

Asimismo, en la etapa universitaria, las relaciones interpersonales suelen intensificarse, pues los jóvenes buscan establecer conexiones emocionales más profundas. Según Rodríguez y Vílchez (2022) y Andina (2019), esta búsqueda puede derivar en relaciones marcadas por dependencia afectiva, que en jóvenes universitarios impacta negativamente en su bienestar psicológico, generando continuos estados de ansiedad cuando perciben una situación de amenaza. Además, Ryan y Deci (2000) sostienen que las personas con ansiedad rasgo elevada tienden a experimentar altos niveles de ansiedad estado

en contextos donde las relaciones interpersonales representan un riesgo emocional; sin embargo, esta respuesta dependerá de la historia personal de cada individuo, lo que puede explicar por qué la ansiedad rasgo no se presenta de forma consistente entre quienes poseen una alta motivación de afiliación.

En consecuencia, en el presente estudio no se evidencia una relación directa entre el deseo de mantener relaciones sociales positivas (motivación de afiliación) y la tendencia a experimentar ansiedad constante (ansiedad rasgo). Esto indica que no todos los estudiantes con alta motivación de afiliación perciben las situaciones sociales como amenazas a su autoestima.

Con respecto a la séptima hipótesis específica (H7), se plantea que existe una relación significativa entre la procrastinación académica y la ansiedad rasgo en estudiantes universitarios de Lima Norte. Los resultados obtenidos confirman esta relación, dado que el coeficiente de correlación fue de r = 0,428, con un nivel de significancia de p = 0,000. Esto permite rechazar la hipótesis nula (H0) y aceptar la hipótesis alternativa (Ha), indicando que existe una relación estadísticamente significativa de intensidad media entre ambas variables. En otras palabras, a mayor tendencia a postergar las tareas académicas, los estudiantes tienden a experimentar niveles más elevados de ansiedad como rasgo de personalidad.

Lo hallado concuerda con lo planteado por Munro et al. (2024), quienes encontraron que las conductas de procrastinación están significativamente asociadas a disposiciones ansiosas estables. De esta manera, el acto repetitivo de posponer actividades académicas tiene consecuencias emocionales que se manifiestan en el plano afectivo, generando sintomatología ansiosa. En la misma línea, Marquina-Luján et al. (2018) señalan que los estudiantes con altos niveles de procrastinación son más propensos a experimentar episodios de ansiedad, lo cual puede afectar tanto su desempeño académico como su bienestar emocional.

Además, estudios como los de Steel y Klingsieck (2016) han evidenciado que la procrastinación puede tener efectos negativos no

solo en la salud mental, sino también en la salud física, al asociarse con síntomas como fatiga crónica, alteraciones del sueño, insatisfacción personal y sentimientos persistentes de desesperanza. En consecuencia, la procrastinación académica no debe entenderse únicamente como un problema de gestión del tiempo, sino como un patrón conductual con profundas implicancias psicológicas. Esta afirmación es respaldada por Gómez-Romero et al. (2020), quienes encontraron una relación preocupante entre la procrastinación académica y comportamientos autodestructivos, como las ideaciones suicidas, estrechamente vinculadas con altos niveles de ansiedad.

En otras palabras, los estudiantes que tienen dificultades para gestionar sus emociones tienden a evitar las tareas académicas como una forma de escape, lo que, a su vez, intensifica sus niveles de ansiedad. Asimismo, Steel (2007) ha señalado que la procrastinación puede ser conceptualizada como un rasgo disfuncional relacionado con el neuroticismo, caracterizado por la inestabilidad emocional, la alta sensibilidad al estrés y la tendencia a experimentar emociones negativas como la preocupación, el miedo o la tristeza. Finalmente, en este contexto, Pérez et al. (2023) sostiene que los estudiantes con altos niveles de neuroticismo suelen tener una menor capacidad para regular sus impulsos y emociones, lo que los hace más vulnerables a la procrastinación y a los efectos negativos de la ansiedad.

En síntesis, esta relación, de carácter moderado, sugiere que la ansiedad rasgo puede actuar tanto como consecuencia como factor predisponente de la procrastinación. Por lo tanto, abordar esta problemática requiere intervenciones integrales que incluyan no solo técnicas de organización del tiempo, sino también estrategias de regulación emocional, manejo del estrés y fortalecimiento de habilidades de afrontamiento, contribuyendo así al bienestar físico y psicológico de los estudiantes universitarios.

5.1 CONCLUSIONES

Se confirma parcialmente la hipótesis general del estudio, la cual plantea la existencia de una relación significativa entre los tipos de motivación (según el modelo de McClelland), la procrastinación académica y la ansiedad rasgo en estudiantes universitarios de Lima Norte. No obstante, dicha relación no es homogénea, ya que se encontraron correlaciones significativas entre algunas dimensiones de la motivación y la procrastinación, así como entre esta última y la ansiedad rasgo, mientras que no se evidenció una relación directa entre los distintos tipos de motivación y la ansiedad rasgo.

Existe una relación significativa negativa entre la motivación de logro y la procrastinación académica (r = -0,187) en los estudiantes de la muestra. Esto indica que, a menor motivación por alcanzar el éxito y enfrentar desafíos, mayor es la tendencia a posponer las tareas académicas. La correlación es débil, pero significativa.

No se encontró una relación significativa entre la motivación de logro y la ansiedad rasgo (r = 0,043), a pesar de un nivel de significancia estadística, lo que sugiere que en los estudiantes de Lima Norte evaluados, el deseo de superación y competencia no necesariamente conlleva una predisposición estable a la ansiedad.

No se halló una relación significativa entre la motivación de poder y la procrastinación académica (r = -0,118), es decir, no hay evidencia para señalar que las personas con fuerte deseo de influencia o reconocimiento eviten postergar tareas en los estudiantes de Lima Norte.

No se encontró una relación significativa entre la motivación de poder y la ansiedad rasgo (r = 0,070), lo que sugiere que en los estudiantes de la muestra, el deseo de influencia o reconocimiento no está necesariamente vinculado con una disposición generalizada a experimentar ansiedad.

Se confirma una relación negativa de moderada intensidad entre la motivación de afiliación y la procrastinación académica (r = -0,286), lo que indica que en la muestra de estudio, los estudiantes de Lima

Norte evaluados con mayor orientación hacia las relaciones sociales tienden a procrastinar menos.

No se observó relación significativa entre la motivación de afiliación y la ansiedad rasgo (r = -0,048). Esto sugiere que en los estudiantes de la muestra, el deseo de establecer relaciones afectivas positivas no está directamente relacionado con una predisposición estable a experimentar ansiedad.

Se confirma una relación positiva y significativa de intensidad media entre procrastinación académica y ansiedad rasgo (r = 0,428), lo que indica que los estudiantes universitarios de Lima Norte que tienden a postergar sus tareas académicas también presentan mayores niveles de ansiedad como rasgo de personalidad en estudiantes.

5.2 RECOMENDACIONES

Promover programas de desarrollo de habilidades socioemocionales que ayuden a los estudiantes a gestionar sus emociones, especialmente en contextos de evaluación y presión académica, para prevenir niveles de afectación en la salud mental y física de los estudiantes.

Promover una cultura orientada al crecimiento personal y el desarrollo de competencias que, más allá de la obtención de calificaciones, incremente los diferentes tipos de motivaciones.

Se recomienda realizar nuevas investigaciones sobre la relación entre motivación, procrastinación académica y ansiedad, empleando una metodología mixta, cuantitativa y cualitativa, que permita profundizar en la comprensión de estas variables. Asimismo, se sugiere ampliar la muestra a estudiantes universitarios de diversas regiones del país, a fin de incrementar la representatividad y generalización de los resultados.

Es necesario considerar en futuras investigaciones el comportamiento de las variables estudiadas en función de los diferentes niveles socioeconómicos, sexo, niveles educativos, incluyendo la formación en posgrado.

Es necesario que las autoridades universitarias incluyan en sus áreas de orientación al estudiante estrategias de monitoreo y apoyo para disminuir la deserción universitaria y mejorar los indicadores en las titulaciones de pregrado y posgrado.

Establecer mediciones periódicas en la salud de los estudiantes, considerando la relación con diferentes variables psicológicas, para brindar atención oportuna para mitigar el impacto en la salud mental de los estudiantes.

Referencias

Álvarez Blas, Ó. R. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona*, (13), 159-177. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118212009

Arenas Wong, M. M., Rivero Panaqué, C. y Navarro Fernández, R. J. (2022). Procrastinación académica y tipos de motivación en estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana. *Revista Peruana De Investigación Educativa*, *14*(16), 35–61. https://doi.org/10.34236/rpie.v14i16.286

Atalaya Laureano, C. y García Ampudia, L. (2019). Procrastinación: Revisión Teórica. *Revista de Investigación en Psicología*. *22*(2), 363–378. http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v22i2.17435

Ato, M., López-García, J. J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, *29*(3), 1038–1059. https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511

Avia, M. & Sánchez, M. (1995). Personalidad: Aspectos cognitivos y sociales. Editores Pirámide. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=94529

Barberá Heredia, E. (2002). Modelos explicativos en Psicología de la motivación. *REME*, *5*(10). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1024686

Brito, R. C., & Soares, A. B. (2023). Well-being and depression in emerging adulthood: A latent profile analysis. Psicologia: Reflexão e Crítica, 36(1), 30. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1238105

Burgos-Torre, K., & Salas-Blas, E. (2020). Procrastinación y Autoeficacia académica en estudiantes universitarios limeños. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), e790. doi:http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.790

Busko, D. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model* [Tesis de maestría, Universidad de Guelph]. https://atrium.lib.uoguelph.ca/server/api/core/bitstreams/428752c5-0d69-4afe-9264-f59e19cdb757/content

Cadena Iñiguez, P., Rendón-Medel, R., Aguilar-Ávila, J., Salinas- Cruz, E., De la Cruz-Morales, F. y Sangerman- Jarquín, D. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, *8*(7), 1603–1617. https://doi.org/10.29312/remexca.v8i7.515

Carranza, R. y Ramírez, A. (2013). Procrastinación y características demográficas asociados en estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación, III* (2), 95-108. https://www.redalyc.org/pdf/4676/467646127006.pdf

Casasola-Rivera, W. (2022). Revisión sistemática sobre procrastinación en estudiantes universitarios en el contexto latinoamericano. *Revista Psicología UNEMI,* *6*(11), 227-244. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9613722

Castro Bolaños, S., & Mahamud Rodríguez, K. (2017). Procrastinación académica y adicción a internet en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. Avances *En Psicología*, 25(2), 189–197. https://doi.org/10.33539/avpsicol.2017.v25n2.354

Cerna Godo, L. M. (2017). *Propiedades psicométricas de la Escala de Motivación M-L 1996 en los operarios de las plantas pesqueras del distrito Chancay*. [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/3213

Chan Bazalar, L. (2011). Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Temática*

Psicológica, *7*(1), 53-62. https://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/revista_tematica_psicologia_2011/chan_bazalar.pdf

Chaplin, J. y Krawiec, T. (1978). *Psicología: Sistemas y teorías*. Nueva editorial Interamericana.

Chávez Icaza, A. (2015). Albert Ellis (1913-2007): La vida y obra de un terapeuta cognitivo. *Revista de Psicología, 5*(1), 135-146. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8541608

Chávez López, J. y Morales Rodríguez, M. (2017). Procrastinación académica de estudiantes en el primer año de carrera. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación, 4* (8). https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/154/291

Choliz, M. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional. www.uv.es/=choliz

Clariana, M., Cladellas, R., Badía, M. y Gotzens, C. (2011). La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: inteligencia emocional y procrastinación académica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14*(3), 87-96. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4625089

Colegio de Psicólogos del Perú. (s.f). *Código de Ética y Deontología*. https://www.cpsp.pe/codigo-de-etica-y-deontologia

Davidson, D. (1963). Actions, Reasons, and Causes. *The Journal of Philosophy. LX*(23), 685-700. https://archive.org/details/actions-reasons-and-causes/page/n1/mode/2up

De Ansorena Cao, A., Cobo Reinos, J. y Romero Cagigal, I. (1983). El constructo ansiedad en Psicología: una revisión. *Estudios de Psicología*, *4*(16), 31-45. https://doi.org/10.1080/02109395.1983.10821366

Dennett, D. (1991). *Consciousness Explained*. Little, Brown and Company. https://archive.org/details/consciousnessexp00denn/page/n5/mode/2up

Díaz Morales, J. F. (2019). Procrastinación: Una Revisión de su Medida y sus Correlatos. *Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica, 2*(51), 43-60. https://doi.org10.21865/RIDEP51.2.04

Digman, J. (1990). Personality structure: Emergence of the Five-Factor Model. *Annual Review of Psychology, 41*(1), 417-440. https://doi.org/10.1146/annurev.ps.41.020190.002221

Domínguez-Lara, S., Rodríguez-Sullca, F., & Moreta-Herrera, R. (2022). Análisis psicométrico de la nueva escala de procrastinación activa en estudiantes universitarios peruanos. Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, 1*(3), 52–66. https://doi.org/10.32348/1852.4206.v14.n3.29800

Domínguez-Lara, S. (2018). Prevalencia de procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana y su relación con variables demográficas. *Revista de Psicología, 7*(1), 81-95. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8541624

Domínguez Lara, S., García, G., y Centeno-Leyva, S. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit, 20*(2), 293-304. https://www.researchgate.net/publication/273476176

Domínguez Lara, S., Villegas García, G., Cabezas Cambillo, M., Aravena Marcelino, S. y De la Cruz Valles, M. (2013). Autoeficacia académica y ansiedad ante los exámenes en estudiantes de psicología de una universidad privada. *Revista de Psicología, 3*(3), 13-23. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8541588

Eiroá Orosa, F. J., Fernández Pinto, I., & Pérez Sales, P. (2008). Cuestionarios psicológicos e investigación en internet: una revisión de

la literatura. *Anales de Psicología /Annals of Psychology*, 24(1), 150–157. https://revistas.um.es/analesps/article/view/32871

Erickson, E. (1987) *Infancia y Sociedad*. Ediciones Hormé S.A.E. https://www.academia.edu/31099902/

El Peruano. (17 de octubre de 2019). Ansiedad, violencia y estrés en universidades. *El Peruano*. https://elperuano.pe/noticia/85499

Fernández Castro, J. y Edo, S. (1994). Emociones y salud. *Anuario de Psicologia, 61*, 25-32. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2946855

Ferrari, J. R. y Díaz-Morales, J. (2007). Procrastination: Different time orientations reflect different motives. *Journal of Research in Personality, 41*(3), 707–714. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.06.006

Ferrari, J. R., Johnson, J. L. y McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0227-6

Fonseca-Pedrero, E., Paino, M., Sierra-Baigrie, S., Lemos-Giráldez, S. y Muñiz, J. (2012) Propiedades psicométricas del “Cuestionario de ansiedad estado-rasgo” (STAI) en universitarios. *Psicología Conductual, 20*(3), 547-561. https://www.p3-info.es/PDF/PropiedadespsicomeetricasdelSTAI.pdf

Freud S. (1926 [1925]). *Inhibición, síntoma y angustia*. Obras completas. Amorrortu editores.

Freud S. (1930 [1929]). *El malestar de la cultura*. Obras completas. Amorrortu editores.

Friedman, M., y Rosenman, R. H. (1974). *Behavior A and your heart*. Knopf

García-Ayala, C. (2009). Comprendiendo la procrastinación con el Modelo ABC de Albert Ellis. *Gaceta de la Escuela de Medicina Justo Sierra, 2*(1), 7-5. https://www.researchgate.net/publication/264421119

Goleman, D. (1997). *La salud emocional: Conversaciones con el Dalai Lama sobre la salud, las emociones y la mente*. Editorial Kairós S.A.

Gómez Cano, C. A., Ortiz Palomá, N. F. y Perdomo Rojas, L. M. (2016). Procrastinación y factores relacionados para su análisis en la educación superior. *I+D Revista de Investigaciones,* 7(1), 32-39. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9832097

Gómez-Romero, M. J., Tomás-Sábado, J., Montes-Hidalgo, J., Brando-Garrido, C., Cladellas, R. y Limonero, J. T. (2020). Procrastinación académica y riesgo de conducta suicida en jóvenes universitarios: el papel de la regulación emocional. *Ansiedad y Estrés. 26*, 2-3. https://doi.org/10.1016/j.anyes.2020.06.002

Gonzáles Serra, D. (2008). *Psicología de la motivación*. Editorial Ciencias Médicas. https://clea.edu.mx/biblioteca/items/show/313#?c=&m=&s=&cv=

González, J., Wagenaar, R. y Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación, 35*, 151-164 https://rieoei.org/historico/documentos/rie35a08.pdf

Goodwin, C. J. (2010). *Research in psychology: Methods and design*. John Wiley & Sons Inc.

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology, 39*(3), 281-291. https://doi.org/10.1017/S0048577201393198

Grund, A. y Fries, S. (2018). Understanding procrastination: A motivational approach, *Personality and Individual Differences. (121)*, 120-130. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886917305937

Heckhausen, H. y Gollwitzer, P. M. (1987). Thought Contents and Cognitive Functioning in Motivational versus Volitional States of Mind. *Motivation*

and Emotion, 11(2), 101–120. https://doi.org/10.1007/BF00992338 https://doi.org/10.1007/BF00992338.

Hernández Cárdenas, N. M. (2020). *Procrastinación académica, estrés académico y bienestar psicológico en estudiantes de psicología de una universidad privada de Chincha.* [Tesis de maestría, Universidad de San Martín de Porres]. Repositorio Institucional USMP. [https://hdl.handle.net/20.500.12727/7822]

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.

Herrera, D. (2009). *Teorías contemporáneas de la motivación: una perspectiva aplicada*. Fondo editorial PUCP.

Herrera, F., Ramírez, M. I., Roa, J. M., y Herrera, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación*, *34*(1), 1-21. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6429143

Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (22 de enero de 2014). *Encuesta a Egresados Universitarios y Universidades 2014*. https://www.gob.pe/institucion/inei/informes-publicaciones/3363380

Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (15 de mayo de 2017). *Censo de Población 2017*. https://www.gob.pe/institucion/inei/informes-publicaciones/4227182

International Business Machines Corporation [IBM]. (25 de julio de 2024). IBM Support. https://www.ibm.com/support/pages/downloading-ibm-spss-statistics-24

Knaus, W. J. (2000). Procrastination, blame, and change. *Journal of Social Behavior & Personality, 15*(5), 153–166. https://www.proquest.com/docview/1292314415?fromopenview=true&pq-origsite=gscholar&sourcetype=Scholarly%20Journals

Kotler, S. (2009). Escape artists. *Psychology Today*, (42)5, 72-79. https://www.psychologytoday.com/us/articles/200909/escape-artists

Lay, C. H. (1994). Trait procrastination and the perception of personal meaning and affective experiences. *Motivation and Emotion*, 18(3), 269–284. [https://doi.org/10.1007/BF02254832]

Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Ediciones Martínez Roca.

Luciano, M. C. (2012). Skinner y el desarrollo psicológico. *Apuntes de Psicología,* *30*(1-3), 69-76. https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/393/970

Márquez Barquero, M. S., Azofeifa Mora, C. A. y Rodríguez Méndez, D. A. (2018). Factores de motivación de logro: el compromiso y entrega en el aprendizaje, la competencia motriz percibida, la ansiedad ante el error y situaciones de estrés en estudiantes de cuarto, quinto y sexto nivel escolar durante la clase de educación física. *Revista Educación, 43*(1), 61–72. https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.33109

Marquina Lujan, R. J., Horna Calderón, V. E. y Huaire Inacio, E. J. (2018). Ansiedad y procrastinación en estudiantes universitarios. *Revista Con-Ciencia EPG*, 3(2), 89-97. doi: 10.32654/CONCIEN-CIAEPG.3-2.6

Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos S. A.

Matalinares Calvet, M. L., Díaz Acosta, A. G., Rivas Díaz, L. H., Dioses Chocano, A. S., Arenas Iparraguirre, C. A., Raymundo Villalba, O., Baca, D., Uceda Espinoza, J., Yaringaño Limache, J. y Fernández, E. (2017). Procrastinación y adicción a redes sociales en estudiantes universitarios de pre y post grado de Lima. *Horizonte de La Ciencia, 7*(13), 63-81. https://www.redalyc.org/journal/5709/570960867005/html/

McClelland, D. C. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Narcea S.A. de ediciones.

McCrae, R. R. y Costa, P. T., Jr. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist, 52*(5), 509–516. https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.5.509

Medina Ruíz, M. Y., Mera Mendoza, C. R., Montoya Zamora, A. J., Ruíz Tuarez, G. M. y Zambrano Mera, V. E. (2023). Motivación académica y procrastinación académica en estudiantes de una universidad pública de Guayaquil, 2020. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(1), 9421-9444. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5068

Meelgard, J., Monir, R., Lasrado, L. y Fagerstrom, A. (2022). Academic Procrastination and Online Learning During the COVID-19 Pandemic. *Procedia Computer Science*, *196*, 117–124. https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.11.080

Méndez Sánchez, M.; Peñaloza Gómez, R.; García-Méndez, M. (2021). Relaciones interpersonales en medios virtuales, personalidad y ansiedad estado-rasgo en adolescentes. *Salud y Drogas*, 21(2), 29–43. https://doi.org/10.21134/haaj.v21i2.537

Merani, L.A. (1979). *Diccionario de psicología*. Grijalbo.

Ministerio de Salud [MINSA]. (23 de abril de 2023). *Casos de afecciones de salud mental incrementaron casi 20 % durante el 2022*. https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/747822

Miranda Vega, G. Y. (2021). *Procrastinación académica y motivación de logro en estudiantes de un instituto de Nuevo Chimbote – 2021*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/68288

Morales Navarro, M., Guzmán Utreras, E. y Baeza Ugarte, C. G. (2019). Rasgos de personalidad, Percepción de apoyo social y Motivación de logro como predictores del rendimiento académico en estudiantes

pertenecientes a programas de inclusión y permanencia en la educación universitaria (PACE). *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, 6*(2), 59–80. https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.54680

Morales Rodriguez, M. (2023). Procrastinación en estudiantes universitarios: rol de la autoestima, creencias de autoeficacia y motivación de logro. *RECIE. Revista Electrónica Científica De Investigación Educativa, 7*, e1307. https://doi.org/10.33010/recie.v7i0.1307

Munro, G., Pardo, L., San Martín, C., Vervliet, B., Laborda, M. A., Míguez, G., & Quezada-Scholz, V. (2024). Variables individuales en el aprendizaje del miedo, la extinción y renovación. Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC), 16(Extra 3), 187–188. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9833415

Mustaca, A. (2001). Emociones e inmunidad. *Revista Colombiana de Psicología, 10*, 9-20. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4895046

Napan Tarmeño, C. (2018) *Relación entre la motivación de logro, poder y filiación con la calidad de gestión de la enseñanza en docentes de la instituciones educativas públicas de Villa María del Triunfo de la Unidad de Gestión Educativa Local N° 01 del distrito de San Juan de Miraflores – provincia y región de Lima, en el año 2016*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio Institucional. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/browse/author/detail?value=Nap%C3%A1n%20Tarme%C3%B1o,%20Carmen%20Julia

Naranjo Pereira, M. L., (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación, 33*(2), 153-170. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058010

Nasio, J. (1998). *Cinco lecciones sobre la teoría de Jacques Lacan*. Editorial Gedisa. https://agapepsicoanalitico.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/07/cinco-lecciones-sobre-jacques-lacan.pdf

Natividad, L. (2014). *Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios*. [Tesis doctoral, Universitat de València]. https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=IjDyySwPHg0%3D

Neenan, M. (2008). Tackling procrastination: An REBT perspective for coaches*. Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 26*(1), 53–62. https://doi.org/10.1007/s10942-007-0074-1

Noriega-Aguilar, G., & Angulo-Arjona, B. (2018). La ansiedad, una condición emocional del ser humano. *Cinzontle, 3*(5 y 6). https://revistas.ujat.mx/index.php/Cinzontle/article/view/2241

Organización Mundial de la Salud [ONU]. (2002). *Informe sobre la salud en el mundo: 2002: reducir los riesgos y promover una vida sana*. https://iris.who.int/handle/10665/42557

Organización Panamericana de la Salud [OPS]. (2023). *Informe mundial sobre la salud mental: Transformar la salud mental para todos*. https://doi.org/10.37774/9789275327715

Ortiz, C.P. (2016). *El sistema de la Personalidad*. Fondo editorial UCH

Oyola Villarroel, P. (2021). *Ansiedad y depresión en adolescentes con familias integradas y desintegradas de Lima Centro*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio Institucional. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/c93a0e07-8081-47a8-bd44-32b3882bcf17/content

Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C., Carpi, A. y Gorayeb, R. (2011). *Manual de teorías emocionales y motivacionales*. UNE. https://core.ac.uk/download/pdf/61393455.pdf

Pérez-Samanamud, M. V., Pérez-Samanamud, M. E., Gil-López, J. M., Pérez-Guevara, L., & Cruz-Vargas, R. M. (2023, 19–21 de julio). *Academic procrastination and personality in students at a state university* [Ponencia]. En 21st LACCEI International Multi-Conference for Engineering, Education, and Technology: “Leadership in Education and Innovation in Engineering in the Framework of Global Transformations: Integration and Alliances for Integral Development”, Buenos Aires, Argentina.

Perilla Toro, L. E. (1998). David C. McClelland (1917-1998). *Revista Latinoamericana de Psicología, 30*(3), 529-532. https://www.redalyc.org/pdf/805/80530309.pdf

Quant, D. M. y Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica, 3*(1), 45-59. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815146

Quintanilla, P. (2019). *La comprensión del otro: explicación, interpretación y racionalidad*. Fondo Editorial PUCP.

Quiroga Prado, C. R. (2021). *Motivación de logro académico en la procrastinación de los estudiantes de tecnología médica de una universidad particular, Lima -2020*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/56380

Rabin, L. A., Fogel, J. y Nutter-Upham, K. E. (2010). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 33*(3), 344–357. https://doi.org/10.1080/13803395.2010.518597

Redolar, D., Moreno A., Robles, N., Soriano, C., Torras, M., Vale, A. (2010). (2.ª ed.). Fundamentos de psicobiología. Editorial UOC. https://www.perlego.com/es/book/3255097/

Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción* (5.ª ed.). McGraw-Hill/Interamericana Editores S.A. de C.V. https://clea.edu.mx/biblioteca/items/show/327#?c=&m=&s=&cv=

Rodrich Zegarra, A. (2020). Autoestima y ansiedad estado-rasgo en adultos universitarios de Lima. *Interacciones, 6*(2), e107. https://doi.org/10.24016/2020.v6n2.107

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. DOI: 10.15446/rcp. v26n1.53572

Rodríguez Esquivel, K. A., & Vílchez Peña, M. A. (2022). Dependencia emocional en estudiantes de Psicología en una universidad privada, Trujillo – 2022. *Journal of Neuroscience and Public Health*, 7(2), 77–85. [https://revista.uct.edu.pe/index.php/neuroscience/article/view/445]

Roth, W.-M. y von Unger, H. (2018). Current Perspectives on Research Ethics in Qualitative Research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 19*(3), 1-12. https://doi.org/10.17169/fqs-19.3.3155

Ruiz Alva, C. y Cuzcano Zapata, A. (2017). El estudiante procrastinador. *Revista EDUCA UMCH, 9*, 23-33. https://doi.org/10.35756/educaumch.201709.30

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Sánchez Gutiérrez, W. (2015) *La motivación según Mc Clelland y el rendimiento académico en estudiantes del I ciclo de pregrado de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos Lima Perú 2012*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio Institucional.

https://cybertesis.unmsm.edu.pe/browse/author/detail?value=S%C3%A1nchez%20Gutierrez,%20Walter%20Oswaldo

Sánchez, H. y Reyes, C. (2016). *Metodología y diseños en la investigación científica* (5.ª ed.). Business Support Anneth.

Sheng-Lun, Ch. y Kui, X. (2021). Why college students procrastinate in online courses: A self-regulated learning perspective. *The Internet and Higher Education. 50*, https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2021.100807

Shuman, R. B. (2024). Motivation (psychology). In Research Starters. EBSCOhost. https://www.ebsco.com/research-starters/psychology/motivation-psychology

Sierra, J. C., Ortega, V. y Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. Revista *Mal-estar E Subjetividade. 3*(1), 10–59. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27130102

Silva, M. y Matalinares, M. (2022). Estudio comparativo de la procrastinación académica en estudiantes universitarios en tiempos de pandemia. *Revista EDUCA UMCH, (20)*, 191-207. https://doi.org/10.35756/educaumch.202220.244

Sirois, F. M., & Pychyl, T. A. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(2), 115–127. [https://doi.org/10.1111/spc3.12011]

Skinner, B.F. (1979). *Contingencias de reforzamiento*. Trillas.

Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. Journal of Counseling Psychology, 31(4), 503–509. https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503

Soto Díaz, V. H. (2019). *Relación entre la motivación del logro y el rendimiento académico en estudiantes del 1er semestre de un Instituto de Educación Superior en Lima*. [Tesis de maestría,

Universidad Cayetano Heredia]. Repositorio UPCH. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/7665/Relacion_SotoDiaz_V%C3%ADctor.pdf?sequence=1

Spielberger, C. D. (1966). *Amxiety and Behavior*. Academic Press INC. https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=45pGBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA3&dq=

Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety: Current trends in theory and research*. Academic Press. https:// https://doi.org/10.1016/B978-0-12-657401-2.50008-3

Spielberger, C., Gorsuch, R.L. y Lushene L.E. (1997). *STAI Cuestionario de Ansiedad estado-Rasgo Manual*. TEA Ediciones.

Steel, P. (2007). The Nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin, 133*(1), 65-94. doi:10.1037/0033-2909.133.1.65

Steel, P. y Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist, 51*(1), 36-46. https://doi.org/10.1111/ap.12173

Stover, J. B., Bruno, F. E., Uriel, F. E. y Fernández Liporace, M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines, 14*(2), 105-115. https://www.redalyc.org/pdf/4835/483555396010.pdf

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [SUNEDU]. (17 de marzo de 2022). *III Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú*. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3018068/III%20Informe%20Bienal.pdf?v=1649883911

Tantalean-Terrones, L. J., Del Rosario Pacherres, O., Aguirre Morales, M. T., Livia Segovia, J. H., & Franco Mendoza, J. M. (2024). Estrés, ansiedad y depresión como factores asociados a la procrastinación

académica en estudiantes universitarios peruanos. Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, 15(3), 187–198. [https://doi.org/10.33595/2226-1478.15.3.992]

Tice, D. M. y Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science, 8*(6), 454–458. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x

Tirado Zafra-Polo, M., Carbonell, N. y Pascual, H., (2020). La importancia de la motivación del alumno universitario. En Molero Jurado, M. del M. et al. (comp.). *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar: nuevas realidades de análisis* (p. 443-451). Madrid: Dykinson. https://repositorioinstitucional.ceu.es/entities/publication/1d1de0f4-64f7-4d28-9671-376e922c04fd

Toaza Navia, V. E., & Valencia Cepeda, M. C. (2023). Procrastinación académica y regulación emocional en estudiantes universitarios. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades. 4(1), 2770–2781. https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.794

Usher, E. L., Golding, J. M., Han, J., Griffiths, C. S., McGavran, M. B., Brown, C. S. y Sheehan, E. A. (2024). Psychology students' motivation and learning in response to the shift to remote instruction during COVID-19. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology, 10*(1), 16–29. DOI: 10.1037/stl0000256

Utria, O. (2007). La importancia del concepto de motivación en la psicología. *Revista digital de Psicología, 2*(3), 55 -78. https://studylib.es/doc/3578809/

Vega Cotrina, W. (2018). *Aplicación de un programa cognitivo conductual en el desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes de la institución educativa Presentación de María–Comas*. [Tesis de

maestría, Universidad Inca Garcilaso de la Vega]. Repositorio SUNEDU. [https://hdl.handle.net/20.500.11818/2783]

Vera-Villarroel, P. (1999). Psiconeuroinmunologia: relaciones entre factores psicológicos e inmunitarios en humanos. *Revista Latinoamericana de Psicología. 31*(2), 271-289. https://www.researchgate.net/publication/26595663

Vicuña Peri, L., Hernández Valz, H. y Ríos Díaz, J. (2004). La motivación de logros y el auto concepto en estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Revista de investigación en psicología, 7*(2), 136-149. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8176548

Virgil Zeigler-Hill y Todd K. Shackelford. (Eds.). (2017). *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3

Watson, D., Clark, L. A. y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(6), 1063-1070. https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063

Wittgenstein, L. (2021). Investigaciones filosóficas (2.ª ed.) Editorial Trotta S.A. https://books.google.com.pe/books?id=GuRCEAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 179–187. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.179

Wood, R., Griffiths, M., & Eatough, V. (2004). Online Data Collection from Video Game Players: Methodological Issues. *Cyberpsychology & Behavior: the impact of the Internet, multimedia and virtual reality on behavior and society*, 7(5), 511-517. https://www.liebertpub.com/doi/10.1089/cpb.2004.7.511

Yupanqui-Lorenzo, D. E., Olivera-Carhuaz, E. S., Pulido-Capurro, V., & Reynaga Alponte, A. A. (2023). Efecto de la autoeficacia y eutrés en la procrastinación: un análisis multigrupo. *Revista Fuentes*, 25(1), 48–58. https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.21318

Zarza Alzugaray, F. (2016). *Variables psicológicas y pedagógicas como predictoras de la ansiedad escénica en estudiantes de grado superior de música de España*. [Tesis Doctoral]. Repositorio de la Universidad de Zaragoza – Zaguan. https://zaguan.unizar.es/record/47413/files/TESIS-2016-021.pdf

ANEXOS

ANEXO A

CARGAS FACTORIALES Y FIABILIDAD

Se realizó el análisis de confiabilidad para cada una de los instrumentos que median las variables: motivación filiación, motivación poder, motivación logro, ansiedad y procrastinación, resultado el Alpha de Cronbach por encima de 0.80 para todos los casos, lo que permitió confirmar la confiabilidad del instrumento.

Estadísticas de fiabilidad

	Alfa de Cronbach	N de elementos
Motivación filiación	.891	18
Motivación poder	.878	18
Motivación logro	.889	18
Ansiedad	.854	20
Procrastinación	.837	12

ANEXO B

CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN DE L-P-A- L 1996- REVISIÓN 2012

Por: Luis Alberto Vicuña Peri y Colaboradores.

INSTRUCCIONES

Esta escala le presenta a usted, algunas posibles situaciones. En cada una deberá indicar su grado de acuerdo o desacuerdo, para lo cual deberá poner una equis (X) debajo de la categoría que describa mejor sus rasgos motivacionales. Trabaje con el siguiente criterio:

1 equivale a DEFINITIVAMENTE EN DESACUERDO
2 equivale a MUY EN
DESACUERDO3
equivale a EN
DESACUERDO
4 equivale a DE ACUERDO
5 equivale a MUY DE ACUERDO
6 equivale a DEFINITIVAMENTE DE ACUERDO

		Desacuerdo			Acuerdo		
		1	2	3	4	5	6
1.	**Cuando estoy con mis padres:**						
a)	Hago lo necesario por comprenderlos						
b)	[redacted]						
c)	Hago lo necesario para conseguir lo que deseo						
2.	**En casa:**						
a)	[redacted]						
b)	Soy el que da forma a las ideas						
c)	Soy quien logra que se haga algo útil						
3.	**Con mis parientes:**						
a)	Me esfuerzo para obtener su aprobación						
b)	Hago lo necesario por evitar su influencia						
c)	[redacted]						
4.	**Cuando tengo un trabajo en grupo:**						

a)	Acopio mis ideas con las del grupo para llegar a una síntesis juntos.						
b)	[redacted]						
c)	Finalmente, hago visible mi estilo en la presentación						
5.	**Cuando estoy al frente de un grupo de trabajo:**						
a)	Me sumo al trabajo de los demás						
b)	[redacted]						
c)	Oriento para evitar errores						
6.	**Si el trabajo dependiera de mí:**						
a)	Elegiría a asesores con mucho talento						
b)	[redacted]						
c)	Oriento para evitar errores						
7.	**Mis amigos:**						
a)	Los trato por igual						
b)	Suelen acatar mis ideas						
c)	[redacted]						
8.	**Cuando estoy con mis amigos:**						
a)	Los tomo como modelos						
b)	Censuro las bromas que no me parecen						
c)	[redacted]						
9.	**Cuando mi amigo esta con sus amigos:**						
a)	[redacted]						
b)	Oriento el tema de conversación						
c)	Los selecciono según me parezca						
10.	**Con el sexo opuesto:**						
a)	Busco los puntos de coincidencia						
b)	[redacted]						
c)	Soy simpático si me interesa						
11.	**El sexo opuesto:**						
a)	Es un medio para consolidar la identidad sexual						
b)	[redacted]						

c)	Permite la comprensión del otro						
12.	**En la relación de pareja:**						
a)	[redacted]						
b)	Uno de ellos es quien debe orientar la relación						
c)	Intento por obtener mayor utilidad						
13.	**Respecto a mis vecinos:**						
a)	Busco los lugares donde se reúnen						
b)	Decido que deben hacer para mejorar algo						
c)	[redacted]						
14.	**Quienes viven cerca a mi casa:**						
a)	Los conozco bien y me gusta pasarla con ellos						
b)	Son fáciles de convencer y manejar						
c)	[redacted]						
15.	**En general, con mis conocidos del barrio:**						
a)	Acato lo que se decide en grupo						
b)	[redacted]						
c)	Espero que me consideren un ganador						
16.	**Siempre que nos reunimos a jugar:**						
a)	Acepto los retos, aunque me parezcan tontos						
b)	Aceptan mi consejo para decidir						
c)	[redacted]						
17.	**Durante el juego:**						
a)	[redacted]						
b)	Impongo mis reglas						
c)	Intento ganar a toda costa						
18.	**Cuando el juego termina:**						
a)	Soy buen perdedor						
b)	[redacted]						
c)	Siempre obtengo lo que quiero.						

ANEXO C

ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA (DOMÍNGUEZ ET AL. 2014)

A continuación encontrarás una serie de preguntas que hacen referencia a tu modo de estudiar. Lee cada frase y contesta según tus últimos 12 meses de tu vida como estudiante marcando con una X de acuerdo con la siguiente escala de valoración:

N = Nunca

CN = Casi Nunca

AV = A veces

CS = Casi siempre

S = Siempre

		N	CN	AV	CS	S
1	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto.					
2	[redacted]					
3	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda.					
4	[redacted]					
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	[redacted]					
9	Invierto el tiempo necesario en estudiar aún cuando el tema sea aburrido.					
10	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio.					
11	[redacted]ra.					
12	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.					

ANEXO D

Cuestionario de ansiedad rasgo (Spilberger, Martínez, Gonzáles, Díaz-Guerrero)

Instrucciones: Algunas expresiones que la gente usa para describirse aparecen abajo. Lea cada frase y marque el número que indique cómo se *siente generalmente* , *habitualmente* . No hay contestaciones buenas ni malas. No emplee mucho tiempo en cada frase, pero trate de dar la respuesta que mejor describa como se siente *generalmente* .

N°	ITEM	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Casi siempre
1	Me siento bien	1	2	3	4
2	[redacted]	1	2	3	4
3	Siento ganas de llorar	1	2	3	4
4	[redacted]	1	2	3	4
5	Pierdo oportunidades por no poder decidirme rápidamente	1	2	3	4
6	Me siento descansado (a)	1	2	3	4
7	[redacted]	1	2	3	4
8	Siento que las dificultades se me amontonan al punto de no poder superarlas	1	2	3	4
9	Me preocupo demasiado por cosas sin importancia	1	2	3	4
10	Soy feliz	1	2	3	4
11	[redacted]	1	2	3	4
12	Me falta confianza en mí mismo (a)	1	2	3	4
13	Me siento seguro (a)	1	2	3	4
14	Puedo evitar enfrentarme a las crisis y dificultades	1	2	3	4
15	[redacted]	1	2	3	4
16	Me siento satisfecho (a)	1	2	3	4
17	Algunas ideas poco importantes pasan por mi mente y me molestan	1	2	3	4
18	Me afectan tanto los desengaños que no me los puedo quitar de la cabeza	1	2	3	4
19	[redacted]	1	2	3	4
20	Cuando pienso en mis preocupaciones actuales me pongo tenso (a) y alterado (a)	1	2	3	4

ANEXO E

CONSENTIMIENTO INFORMADO

La presente investigación es conducida por el psicólogo Hugo Humberto Del Rosario Peña, en la cual se pretende realizar un ‘Análisis de la motivación, procrastinación y ansiedad en estudiantes universitarios de Lima Norte’.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder una ficha de datos y tres cuestionarios breves. Esto tomará aproximadamente 20 minutos de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya le agradecemos su participación.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona.

Entiendo que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para ello, puedo contactar al correo electrónico: hdelrosario@uch.edu.pe

Acepto participar voluntariamente en esta investigación Sí _____ No _____

ANEXO F

FICHA DE DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

A continuación encontrará un conjunto de preguntas que tienen por objetivos recoger información general sobre sus datos personales. Conteste con sinceridad todas las preguntas.

Sexo	Masculino						
	Femenino						
Edad							
Ciclo académico que cursa actualmente			I		VI		
			II		VII		
			III		VIII		
			IV		IX		
			V		X		
Carrera profesional			Educación Primaria e Interculturalidad				
			Educación Inicial				
			Psicología				
			Enfermería				
			Marketing y Negocios internacionales				
			Administración				
			Contabilidad y Finanzas				
			Ingeniería Industrial				
			Ingeniería de Sistemas e Informática				
			Ingeniería electrónica y Telecomunicaciones				
Colegio de procedencia		Nacional					
		Particular					
		Particular religioso					
		Particular alterntivo					
		Particular militarizado					

ANEXO G

Matriz de consistencia

ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE MOTIVACIÓN, PROCRASTINACIÓN Y ANSIEDAD RASGO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LIMA NORTE

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	MARCO TEÓRICO	METODOLOGÍA
PROBLEMA PRINCIPAL ¿Cuál es la relación entre la motivación, procrastinación académica y ansiedad rasgo en estudiantes universitarios de Lima Norte?	**OBJETIVO GENERAL** Establecer la relación que existe entre la motivación, procrastinación académica y ansiedad rasgo en estudiantes universitarios Lima Norte	**HIPÓTESIS GENERAL** Existe una relación significativa entre la motivación, procrastinación académica y ansiedad rasgo en estudiantes universitarios de Lima Norte	**Motivación** Definición de motivación Teorías de la motivación Teoría de la motivación de Mc Clelland Motivación de logro Motivación de poder Motivación de afiliación **Procrastinación** Definición de procrastinación Teorías explicativas Procrastinación académica **Ansiedad Rasgo** Concepto de ansiedad Ansiedad como rasgo Ansiedad y salud Investigaciones nacionales e internacionales de las variables. Marco filosófico/epistemológico	**Población:** N = 3088 **Muestra:** n = 220 **Tipo de Investigación:** Descriptiva, básica **Diseño:** No experimental Correlacional Transeccional Cuantitativo **Variables a describir:** • Motivación • Procrastinación académica • Ansiedad rasgo **Indicadores:** Puntuaciones obtenidas en los cuestionarios • Motivación: Cuestionario de Motivación de L-P-A-L 1996- Revisión 2012 Motivación de logro Motivación de poder Motivación de afiliación • Procrastinación académica: Escala de Procrastinación Académica • Ansiedad Rasgo: Cuestionario de Ansiedad Rasgo
PROBLEMA SECUNDARIO 1 ¿Cuál es la relación entre la motivación de logro y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Norte?	**OBJETIVO ESPECÍFICO 1** Establecer la relación que existe entre la motivación de logro y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Norte.	**HIPÓTESIS ESPECÍFICA 1** Existe una relación significativa entre la motivación de logro y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Norte.		
PROBLEMA SECUNDARIO 2 ¿Cuál es la relación entre la motivación de logro y la ansiedad rasgo en estudiantes universitarios de Lima Norte?	**OBJETIVO ESPECÍFICO 2** Establecer r la relación que existe entre la motivación de logro y la ansiedad rasgo en estudiantes universitarios de Lima Norte.	**HIPÓTESIS ESPECÍFICA 2** Existe una relación significativa entre la motivación de logro y la ansiedad rasgo en estudiantes universitarios de Lima Norte.		
PROBLEMA SECUNDARIO 3 ¿Cuál es la relación entre la motivación de poder y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Norte?	**OBJETIVO ESPECÍFICO 3** Establecer la relación que existe entre la motivación de poder y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Norte.	**HIPÓTESIS ESPECÍFICA 3** Existe una relación significativa entre la motivación de poder y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Norte.		
PROBLEMA SECUNDARIO 4 ¿Cuál es la relación entre la motivación de poder y la ansiedad rasgo en estudiantes universitarios de Lima Norte?	**OBJETIVO ESPECÍFICO 4** Establecer la relación que existe entre la motivación de poder y la ansiedad rasgo en estudiantes universitarios de Lima Norte.	**HIPÓTESIS ESPECÍFICA 4** Existe una relación significativa entre la motivación de poder y la ansiedad rasgo en estudiantes universitarios de Lima Norte.		
PROBLEMA SECUNDARIO 5 ¿Cuál es la e relación entre la motivación de afiliación y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Norte?	**OBJETIVO ESPECÍFICO 5** Establecer la relación que existe entre la motivación de afiliación y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Norte.	**HIPÓTESIS ESPECÍFICA 5** Existe una relación significativa entre la motivación de afiliación y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Norte.		
PROBLEMA SECUNDARIO 6 ¿Cuál es la relación entre la motivación de afiliación y la ansiedad rasgo en estudiantes universitarios de Lima Norte?	**OBJETIVO ESPECÍFICO 6** Establecer la relación que existe entre la motivación de afiliación y la ansiedad rasgo en estudiantes universitarios de Lima Norte.	**HIPÓTESIS ESPECÍFICA 6** Existe una relación significativa entre la motivación de afiliación y la ansiedad rasgo en estudiantes universitarios de Lima Norte.		
PROBLEMA SECUNDARIO 7 ¿Cuál es la relación entre la procrastinación académica y la ansiedad rasgo en estudiantes universitarios de Lima Norte?	**OBJETIVO ESPECÍFICO 7** Establecer la relación que existe entre la procrastinación académica y la ansiedad rasgo en estudiantes universitarios de Lima Norte.	**HIPÓTESIS ESPECÍFICA 7** Existe una relación significativa entre la procrastinación académica y la ansiedad rasgo en estudiantes universitarios de Lima Norte.		