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

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

El rol mediador de la regulación emocional en la relación entre la ansiedad y procrastinación académica en estudiantes preuniversitarios de Lima Metropolitana

TESIS

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

AUTOR

Jeancarlo Joel BOLAÑOS RUEDA

ASESOR

Dra. Ana Gloria DIAZ ACOSTA

Lima, Perú

2024



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

Bolaños, J. (2024). *El rol mediador de la regulación emocional en la relación entre la ansiedad y procrastinación académica en estudiantes preuniversitarios de Lima Metropolitana*. [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	Jeancarlo Joel Bolaños Rueda
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	45560495
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0001-6378-5106
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Ana Gloria Diaz Acosta
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	07940596
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0003-2720-0195
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Diego Oswaldo Orellana Manrique
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	08325630
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	Natalia Luisa Ramírez Sáenz
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	09399393
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	Jairo Jaime Turriate Chávez
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	47490285
Miembro del jurado 3	
Nombres y apellidos	Noemi Adelaida Sotelo López

Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	06993815
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: Breña Latitud: -12.05639 Longitud: -77.04256
Año o rango de años en que se realizó la investigación	Agosto 2022 - Diciembre 2024
URL de disciplinas OCDE	Psicología https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.01.02

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

(Universidad del Perú, DÉCANA DE AMÉRICA)

FACULTAD DE PSICOLOGÌA

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

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

Siendo las 16:30 horas del día martes 10 de diciembre de 2024, 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.º 375 Lima), el Jurado Examinador de Tesis presidido por el Mg. Diego Oswaldo Orellana Manrique e integrado por:

Mg. Diego Oswaldo Orellana Manrique	(Presidente)
Dra. Ana Gloria Diaz Acosta	(Asesora)
Mg. Noemí Adelaida Sotelo López	(Miembro)
Dra. Natalia Luisa Ramírez Sáenz	(Informante)
Mg. Jairo Jaime Turriate Chávez	(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, Bachiller **JEANCARLO JOEL BOLAÑOS RUEDA** quien procedió a la exposición de la Tesis ***El rol mediador de la regulación emocional en la relación entre la ansiedad y procrastinación académica en estudiantes preuniversitarios de Lima Metropolitana,*** 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 que aparece en el articulo 8.º del Reglamento para el otorgamiento del Grado Académico de Magíster, obteniendo la siguiente calificación.

B 18 MUY BUENO

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 17:47 del 10 de diciembre de 2024.

Mg. Diego Oswaldo Orellana Manrique
Presidente

Dra. Ana Gloria Diaz Acosta
Asesora

Mg. Noemí Adelaida Sotelo López
Miembro

Dra. Natalia Luisa Ramírez Sáenz
Informante

Mg. Jairo Jaime Turriate Chávez
Informante

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

CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo, Ana Gloria Díaz Acosta en mi condición de asesor acreditado con la Resolución Decanal N°000195-2024-D-FPSI/UNMSM de la tesis, cuyo título es *El rol mediador de la regulación emocional en la relación entre la ansiedad y procrastinación académica en estudiantes preuniversitarios de Lima Metropolitana*, presentado por el bachiller *Jeancarlo Joel Bolaños Rueda* para optar el grado académico 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 14% 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/ título/ especialidad correspondiente.

Lima 02 de agosto de 2024

UNMSM Firmado digitalmente por DIAZ ACOSTA Ana Gloria FAU 20148092282 soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 02.08.2024 18:27:03 -05:00

Firma del Asesor

Nombres y Apellidos del asesor: Ana Gloria Díaz Acosta

DNI 07940596

DEDICATORIA

A mi abuela Blanca, cuyo amor y sabiduría han sabido guiarme durante todo este trayecto.

A mis padres y hermanos, pilares inquebrantables de fuerza y motivación en mi vida.

AGRADECIMIENTOS

A la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, que ha sido mi segundo hogar durante mi extenso recorrido académico tanto en pregrado como en posgrado.

A mi asesora, la doctora Ana Gloria Diaz Acosta, cuya paciencia y sabiduría ha sido guía a lo largo de la concepción y desarrollo de mi tesis. Su conocimiento y apoyo incondicional han sido fundamentales en cada etapa de este importante viaje académico.

A los estudiantes que participaron de la investigación y autoridades del centro preuniversitario que generosamente me facilitaron el acceso a la muestra de estudio. Su colaboración ha sido esencial para la culminación de este proyecto.

ÍNDICE

ÍNDICE 4
LISTA DE TABLAS 6
LISTA DE FIGURAS 7
RESUMEN 8
ABSTRACT 9
INTRODUCCIÓN 10
CAPÍTULO 1 12
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 12
1.1. Situación problemática 12
1.2. Formulación del problema 16
1.3. Justificación de la investigación 16
1.3.1. Justificación teórica 16
1.3.2. Justificación práctica 16
1.4. Objetivos de la investigación 18
1.4.1. Objetivo general 18
1.4.2. Objetivos específicos 18
CAPÌTULO 2 19
MARCO TEÓRICO 19
2.1. Antecedentes de investigación 19
2.1.1. Antecedentes internacionales 19
2.1.2. Antecedentes nacionales 23
2.2. Bases teóricas 26
2.2.1. Ansiedad 26
2.2.2. Regulación emocional 31
2.2.3. Procrastinación académica 37
2.2.4. Modelo de relaciones entre la ansiedad, regulación emocional y procrastinación académica 43
2.2.5. El modelo mediacional de la regulación emocional 47
2.3. Hipótesis 48
2.3.1. Hipótesis general: 48
2.3.2. Hipótesis específicas: 49
2.4. Definición de términos básicos 49
CAPÍTULO 3 51

METODOLOGÍA 51
3.1. Tipo y diseño de investigación 51
3.2. Población de estudio 51
3.3. Muestra de estudio 52
3.3.1. Criterios de inclusión y exclusión de la muestra 52
3.3.2. Descripción de la muestra 53
3.4. Instrumentos de recolección de datos 54
3.4.1. Inventario de ansiedad rasgo-estado 54
3.4.2. Cuestionario de regulación emocional 55
3.4.3. Escala de procrastinación académica 57
3.5. Procedimiento de recolección de datos 58
3.6. Técnicas de procesamiento y análisis de datos 59
CAPÍTULO 4 60
RESULTADOS 60
4.1. Resultados descriptivos 60
4.2. Resultados inferenciales 63
4.3. Resultados psicométricos 65
4.3.1. Confiabilidad 65
4.3.2. Validez de constructo 66
DISCUSIÓN DE RESULTADOS 67
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 72
6.1. Conclusiones 72
6.2. Recomendaciones 73
BIBLIOGRAFÍA 74
ANEXOS 91

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. *Características sociodemográficas de la muestra.*

Tabla 2. *Análisis de los efectos indirectos de la regulación emocional en la relación entre la ansiedad y la procrastinación académica.*

Tabla 3. *Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la regulación emocional, ansiedad y procrastinación académica.*

Tabla 4. *Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la regulación emocional, ansiedad y procrastinación académica, según sexo.*

Tabla 5. *Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la regulación emocional, ansiedad y procrastinación académica, según edad.*

Tabla 6. *Confiabilidad de los instrumentos psicométricos*

Tabla 7. *Validez de constructo de los instrumentos psicométricos*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. *Modelo para el análisis de mediación.*

Figura 2. *Modelo de análisis de senderos para determinar los efectos de mediación.*

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación es determinar el rol mediador de la regulación emocional en la relación entre la ansiedad y la procrastinación académica en estudiantes preuniversitarios de la ciudad de Lima Metropolitana.

La investigación es de tipo cuantitativa, de estrategia asociativa-explicativa, diseño no experimental y transversal. El muestreo es no probabilístico de conveniencia y la muestra estuvo compuesta por 617 estudiantes, a los cuales se les aplicó el Cuestionario de Regulación Emocional (ERQP), el Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE) y la Escala de Procrastinación Académica (EPA).

Los resultados de la investigación demuestran que la reevaluación cognitiva media significativamente entre la ansiedad rasgo y la autorregulación académica. La ansiedad rasgo reduce la reevaluación cognitiva, pero incrementa la supresión emocional. Por otro lado, una mayor reevaluación cognitiva disminuye la postergación de actividades y aumenta la autorregulación académica. Los adolescentes que presentan ansiedad rasgo tienen efectos positivos en la postergación de actividades y autorregulación académica; en cambio, en relación a la ansiedad estado en los adolescentes, el efecto es negativo sobre las dimensiones de la procrastinación académica.

Además, se halló que las mujeres presentan niveles más altos de ansiedad que los hombres. La reevaluación cognitiva se mantiene estable en la adolescencia, y se observa un incremento general de la ansiedad con la edad, aunque no es significativo.

Palabras clave: regulación emocional, ansiedad, procrastinación académica, estudiantes preuniversitarios.

ABSTRACT

The objective of this research is to determine the mediating role of emotional regulation in the relationship between anxiety and academic procrastination in pre-university students from the city of Metropolitan Lima.

This research is quantitative, employing an associative-explanatory strategy, with a non-experimental and cross-sectional design. The sampling is non-probabilistic and convenience-based, comprising 617 students, who were administered the Emotional Regulation Questionnaire (ERQP), the State-Trait Anxiety Inventory (STAI), and the Academic Procrastination Scale (APS).

The research findings demonstrate that cognitive reappraisal significantly mediates between trait anxiety and academic self-regulation. Trait anxiety reduces cognitive reappraisal but increases emotional suppression. On the other hand, greater cognitive reappraisal decreases the postponement of activities and increases academic self-regulation. Adolescents who exhibit trait anxiety have positive effects on the postponement of activities and academic self-regulation; however, in relation to state anxiety in adolescents, the effect is negative on the dimensions of academic procrastination.

Additionally, it was found that women present higher levels of anxiety than men. Cognitive reappraisal remains stable in adolescence, and a general increase in anxiety with age is observed, although it is not significant.

Keywords: emotional regulation, anxiety, academic procrastination, pre-university students.

INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo de Lima Metropolitana, la procrastinación académica y la ansiedad constituyen fenómenos prevalentes que inciden significativamente en la eficiencia y bienestar de los estudiantes preuniversitarios. Estos estudiantes, en la cúspide de su transición educativa, a menudo enfrentan desafíos emocionales que interfieren con su capacidad para gestionar eficazmente sus tareas y responsabilidades académicas. Pese a la relevancia de esta problemática, existe una escasez de investigaciones que exploren la relación entre la regulación emocional, la ansiedad y la procrastinación académica en esta población.

Las estrategias de regulación emocional, como la reevaluación cognitiva y la supresión emocional, y su impacto en el manejo de las emociones de los estudiantes frente a la presión académica. La comprensión de cómo la ansiedad y la regulación emocional se entrelazan y contribuyen a la procrastinación académica es crucial no solo para abordar este fenómeno, sino también para fomentar una adaptación psicológica saludable en los estudiantes.

Por tanto, esta tesis tiene como propósito dilucidar el papel mediador que la regulación emocional desempeña entre la ansiedad y la procrastinación académica en estudiantes preuniversitarios, proporcionando una visión integral del fenómeno en el contexto peruano. Este documento se estructura de la siguiente manera:

El Capítulo I introduce la problemática en cuestión, presentando el panorama general y específico que enfrentan los estudiantes preuniversitarios de Lima. Se establece el problema de investigación, se definen los objetivos y se subraya la justificación e importancia del estudio.

El Capítulo II desarrolla el marco teórico, proporcionando una revisión exhaustiva de la literatura nacional e internacional sobre la ansiedad, la regulación emocional y la procrastinación académica. Se exploran los conceptos claves y modelos teóricos pertinentes que fundamentan las variables de estudio.

En el Capítulo III se detalla la metodología de la investigación, incluyendo la justificación del enfoque cuantitativo y el diseño no experimental transversal. Se describen las técnicas e instrumentos empleados para la recolección y análisis de datos, así como la metodología específica para examinar las relaciones entre las variables.

El Capítulo IV presenta los resultados obtenidos, con análisis estadísticos que permiten interpretaciones descriptivas, inferenciales y psicométricas, enfocándose en la mediación de la regulación emocional en la relación entre ansiedad y procrastinación académica. Asimismo, se discute los resultados en el contexto de los objetivos planteados, proporcionando conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

CAPÍTULO 1

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Situación problemática

La adolescencia marca la transición de la niñez a la adultez, una etapa caracterizada por diversos cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales que ocurren aproximadamente entre los 11 y los 20 años. Durante esta fase, los adolescentes se esfuerzan por alcanzar objetivos personales y responder a las expectativas de su entorno. (Papalia et al., 2012). Estos cambios conllevan tensiones que, si no se gestionan de manera saludable, pueden afectar la salud mental de los jóvenes y dar lugar a trastornos tanto emocionales como físicos. Por tanto, es crucial promover el bienestar psicológico de los adolescentes y protegerlos de los posibles factores de riesgo que puedan obstaculizar su desarrollo y crecimiento, salvaguardando así su salud tanto física como mental.

Por otra parte, según la Organización Mundial de la Salud [OMS] (2021), los trastornos emocionales son frecuentes entre los adolescentes, especialmente los trastornos de ansiedad, como los ataques de pánico o las preocupaciones excesivas, que suelen manifestarse en los adolescentes mayores. A nivel mundial, la ansiedad ocupa el noveno lugar como causa principal de enfermedad y discapacidad en adolescentes de 15 a 19 años, y el sexto lugar en adolescentes de 10 a 14 años (OMS, 2020). Es así como la ansiedad y otros trastornos mentales, como la depresión, tienen un impacto significativo en el ámbito académico, afectando la asistencia escolar, el rendimiento académico y el cumplimiento de las responsabilidades estudiantiles.

A nivel de América Latina, varios estudios recientes destacan la elevada prevalencia de la ansiedad en adolescentes. En Colombia, un informe del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2022) reveló que el 52,2% de los adolescentes entre 12 y 17 años experimentan al menos dos síntomas de ansiedad. De

manera similar, el Observatorio de Salud Mental de Chile reportó en el 2022, que uno de cada tres adolescentes de entre los 15 y 17 años mostraba síntomas de depresión y/o ansiedad de intensidad moderada a severa. En México, datos de la Secretaría de Salud (2022) indicaron que el 41,1% de los adolescentes de entre los 12 y 19 años presentan síntomas de ansiedad, evidenciando un incremento del 24% a diferencia de años anteriores, atribuido principalmente a los efectos prolongados de la pandemia de COVID-19.

En el contexto peruano, la salud mental se ha convertido en un tema prioritario, con más de 1.2 millones de casos atendidos en 2019, lo cual refleja el creciente problema de trastornos como la ansiedad, especialmente entre adolescentes y jóvenes (Ministrio de Salud [Minsa],2020). En ese sentido, se ha señalado que entre los casos más comunes atendidos en los Centros de Salud Mental Comunitarios (CSMC) destaca la ansiedad, con aproximadamente 300 mil casos atendidos. Por otro lado, el Instituto Nacional de Salud Mental [INSM] (2021), realizó un estudio epidemiológico en Lima Metropolitana y Callao con una muestra total de 2639 niños y adolescentes de entre los 11 a 18 años. Los resultados indicaron que la ansiedad es el principal problema de salud mental en la población infanto-juvenil, con una mayor prevalencia en los adolescentes. Específicamente, el 10,8% de este grupo presenta trastorno de ansiedad generalizada dentro de los trastornos clínicos.

Al iniciar los estudios preuniversitarios, los adolescentes se encuentran ante nuevos retos, donde la interrelación entre el entorno y los recursos personales, facilitarán su preparación académica y, en consecuencia, su ingreso a la universidad y el logro de sus objetivos. Chávez et al. (2016) señalan que la edad promedio de los estudiantes preuniversitarios oscila entre los 15 y 20 años. Para Rice (2000), los adolescentes a medida que van acercándose a los 18 años o lo pasan, van adquiriendo mayor nivel de consciencia, que puede repercutir en su elección vocacional y la búsqueda de su identidad, a diferencia de los adolescentes menores a 18 años.

El cursar el último año de secundaria, así como el proceso de ingresar a la universidad, puede ser una fuente de estrés y ansiedad en la población adolescente (Rojas, 2020; Luna, 2018); especialmente, en los estudiantes que postulan a universidades nacionales, que si bien, son más los postulantes a universidades privadas, la selectividad en una universidad pública es de 1 ingreso por cada 5.1 postulaciones; en cambio, para las universidades de gestión privada asociativas y selectivas, es de 1.4 y 1.3 respectivamente (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [SUNEDU], 2019).

La decisión de prepararse para postular a la universidad y de seguir una carrera profesional, constituye una meta relevante e inmediata para el adolescente, que se encuentra expuesto a presiones internas como externas. Factores internos, como la predisposición genética, ciertos rasgos de personalidad, baja autoestima, y dificultades para gestionar sus emociones, junto con factores externos, como la presión social y el uso inadecuado de estrategias de estudio, puede incrementar la ansiedad en situaciones evaluativas, afectando su desempeño académico (Álvarez et al., 2012; Díaz & Castro, 2020; Papalia, 2021).

Spielberger y Díaz-Guerrero (1975) estudiaron la ansiedad en poblaciones normales y clínicas y distinguieron entre dos tipos: la ansiedad-estado y la ansiedad-rasgo. La primera se fundamenta en las circunstancias del entorno que predisponen a las personas a manifestar sentimientos de ansiedad, y puede variar en intensidad o cambiar a lo largo del tiempo. En cambio, la ansiedad-rasgo se refiere a diferencias individuales que son relativamente estables y explican por qué algunos individuos son más propensos a la ansiedad que otros. Estos autores sugieren que quienes presenten una alta ansiedad-rasgo probablemente exhibirán también una alta ansiedad-estado. Por tanto, es importante determinar hasta qué punto los problemas emocionales pueden hacer que los estudiantes enfrenten dificultades académicas.

La ansiedad que siente un estudiante que está preparándose para ingresar a la universidad, puede repercutir en la regulación de sus emociones, la cual se entiende

como el proceso en el que una persona ejerce una influencia sobre qué, cuándo, cómo experimenta y expresa sus emociones (Gross, 1999). Esto explica por qué los estudiantes que son parte de un ambiente preuniversitario, podrían utilizar más la negación o supresión de sus emociones, en vez de la aceptación frente al cambio (Chávez et al., 2016).

La supresión de la expresión emocional en un estudiante que está preparándose para la universidad, repercute en su estado emocional al ser un mecanismo desadaptativo, en consecuencia, en el manejo que pueda mostrar ante las demandas del entorno. Por tal razón, Gross (1999) señala que la regulación emocional, se da de forma adaptativa y facilita la reducción de la ansiedad, cuando se recurre a la reevaluación cognitiva, la cual tiene como objetivo modular la respuesta emocional.

Un elemento que tiene gran relevancia en el comportamiento del estudiante, es la procrastinación académica, que se define como la tendencia a posponer voluntaria e innecesariamente la realización de tareas, llegando a experimentar malestar, debido al escaso interés por las actividades académicas, producto de la dificultad percibida. Este fenómeno puede tener consecuencias negativas para el desempeño estudiantil tanto a mediano como a largo plazo (Clariana et al., 2011; citados en Domínguez, 2014).

Un adolescente que está preparándose para la universidad, al procrastinar, no solo puede incumplir con las tareas o actividades académicas, sino que, al intentar realizarlas, las condiciones de trabajo serán de elevada ansiedad debido a que el tiempo se reduce al procrastinar. Por tal razón, Lieberman (2019), menciona que la procrastinación más que tratarse de una falta de habilidad para administrar el tiempo, se relaciona con una manera de enfrentar las emociones y estados de ánimo negativos que puedan estar asociados a ciertas tareas, que pueden relacionarse con: aburrimiento, ansiedad, inseguridad, frustración y más.

En este sentido, los altos niveles de ansiedad que presentan los adolescentes, podrían impactar significativamente en su preparación preuniversitaria. Esto podría

hacerlos más propensos a la procrastinación, particularmente si carecen de estrategias adecuadas de regulación emocional (Gross, 199; Pardo et al., 2014; Vahedi et al., 2012).

A través de lo planteado, se considera relevante conocer:

1.2. Formulación del problema

¿Cómo media el rol de la regulación emocional en la relación entre la ansiedad y la procrastinación académica en estudiantes preuniversitarios de la ciudad de Lima Metropolitana?

1.3. Justificación de la investigación

1.3.1. Justificación teórica

La presente investigación se justifica teóricamente debido a su contribución al entendimiento del papel que la regulación emocional desempeña como mediador en la relación entre la ansiedad y la procrastinación académica en estudiantes preuniversitarios. Si bien existen estudios que exploran la relación entre ansiedad y procrastinación, la investigación actual se centra en la regulación emocional como variable mediadora, un aspecto que ha sido menos estudiado en poblaciones preuniversitarias y que permite profundizar en la comprensión de los mecanismos específicos que caracterizan esta etapa evolutiva y de transición académica. Este enfoque en la regulación emocional contribuye a ampliar el conocimiento teórico existente sobre ansiedad y procrastinación académica, incorporando la regulación emocional como un factor clave que ofrece una visión renovada de estos procesos psicológicos en el contexto educativo.

1.3.2. Justificación práctica

Los hallazgos de esta investigación tendrán aplicaciones prácticas fundamentales al proporcionar evidencia empírica sobre la relación entre la regulación emocional, la procrastinación académica y la ansiedad en estudiantes preuniversitarios.

A partir de estos resultados, será posible diseñar programas de intervención psicoeducativos orientados a mejorar habilidades de regulación emocional, reducir la procrastinación y manejar la ansiedad en contextos académicos, adaptando las estrategias a las necesidades específicas de los estudiantes preuniversitarios.

Además, se espera que la investigación sirva como fuente de información valiosa para futuras investigaciones que profundicen en el conocimiento de estas variables y desarrollen enfoques de intervención que respondan a las necesidades emocionales y académicas de esta población específica.

1.3.3. Justificación metodológica

En cuanto al aspecto metodológico, esta investigación se basa en un diseño mediacional de enfoque cuantitativo, que permite analizar la influencia de la regulación emocional como variable mediadora en la relación entre ansiedad y procrastinación académica en estudiantes preuniversitarios. La elección de un modelo mediacional se justifica por la falta de conocimientos de los mecanismos específicos a través de los cuales la ansiedad influye en la procrastinación académica, aportando claridad sobre el papel que desempeña la regulación emocional en esta relación.

Además, los resultados garantizarán la validez y confiabilidad de los instrumentos utilizados, lo que permite su aplicación en poblaciones similares. De este modo, la evidencia de la robustez de los instrumentos elegidos ha permitido recopilar datos consistentes, estableciendo una base sólida para el análisis estadístico y la interpretación de los resultados en el contexto de estudiantes preuniversitarios.

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivo general

Determinar el rol mediador de la regulación emocional en la relación entre la ansiedad y la procrastinación académica en estudiantes preuniversitarios de la ciudad de Lima Metropolitana.

1.4.2. Objetivos específicos

Describir la regulación emocional, la ansiedad y la procrastinación académica, según edad y sexo en estudiantes preuniversitarios.

Determinar en qué medida las dimensiones de la ansiedad afectan a las dimensiones de la regulación emocional en estudiantes preuniversitarios.

Determinar en qué medida las dimensiones de la regulación emocional influyen en las dimensiones de la procrastinación académica en estudiantes preuniversitarios.

Determinar en qué medida las dimensiones de la ansiedad impactan las dimensiones de la procrastinación académica en estudiantes preuniversitarios.

CAPÌTULO 2

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de investigación

2.1.1. Antecedentes internacionales

Las investigadoras Espaillat y Pintor (2022), buscaron identificar la relación que existe entre la procrastinación académica, ansiedad y la manera en que los individuos regulan sus emociones. Adoptando un enfoque correlacional y sin recurrir a un diseño experimental, se seleccionó una muestra de 109 alumnos, todos pertenecientes a facultades de psicología de diversas instituciones académicas en Santo Domingo, con un rango de edad de 18 a 23 años. Para la recolección de datos, se utilizó la Escala de Procrastinación Académica, el Cuestionario de Regulación Emocional, y la Escala de Autoevaluación de Ansiedad de Zung. Los hallazgos del estudio mostraron una correlación negativa de magnitud media entre la procrastinación académica y la habilidad para regular emociones, sugiriendo que un aumento en una de estas variables podría estar asociado con una disminución en la otra, y al revés. No obstante, en cuanto a la ansiedad, no se encontraron relaciones estadísticamente significativas con las demás variables examinadas.

Aguay y Villavicencio (2022) llevaron a cabo un estudio sobre la procrastinación académica y la ansiedad en los estudiantes del Instituto Superior Tecnológico Japón, ubicado en Ecuador. Esta investigación combinó métodos bibliográficos con trabajo de campo, caracterizándose por su enfoque descriptivo, su diseño transversal y su naturaleza no experimental. Dentro de la comunidad estudiantil del Centro de Idiomas de la institución, que asciende a 400 individuos, se seleccionó de manera no aleatoria a 197 estudiantes con edades comprendidas entre los 18 y los 28 años como participantes del estudio. Las herramientas empleadas para recabar información incluyeron la Escala de Procrastinación Académica y la Escala de Autoevaluación de Zung para medir la

ansiedad. De acuerdo con los resultados, se observó que una proporción mayor al 50% de los participantes demostró tener niveles elevados de procrastinación académica, siendo este grupo mayoritariamente masculino. Respecto a las variables específicas examinadas, se descubrió un bajo rendimiento en "autorregulación académica" mientras que la "postergación de actividades" se identificó como alta. En cuanto a los niveles de ansiedad, la mayoría de los estudiantes mostraron niveles que variaban de mínimos a moderados, sin hallarse diferencias significativas relacionadas con el género.

En Colombia, Montes (2021) investigó los factores psicológicos relacionados a la procrastinación y la ansiedad en estudiantes universitarios de la ciudad de Cartago y Pereira. El estudio tuvo un alcance correlacional, su diseño fue de tipo cuantitativo, no experimental, de corte transversal. La muestra estuvo compuesta de 68 estudiantes y el muestreo fue probabilístico. Se empleó para la evaluación la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes (PASS) y el Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE). Los resultados mostraron una correlación positiva entre los niveles de ansiedad rasgo-estado y la procrastinación académica, siendo esta dependencia de forma directa entre las variables de estudio. Asimismo, se encontró que la procrastinación académica está presente en la mayoría de los estudiantes y los niveles de ansiedad-rasgo, fueron altos en los evaluados.

Rahimi (2019) investigó la relación entre la procrastinación académica y las emociones del aprendizaje en estudiantes de pregrado y posgrado en Canadá. Se llevaron a cabo dos estudios longitudinales de tres fases en una muestra de 354 estudiantes de pregrado y 816 estudiantes de posgrado, utilizando encuestas en línea que incluían medidas de procrastinación académica, emociones relacionadas con el logro, elementos demográficos y una valoración de la culpa. Los resultados respaldaron las relaciones esperadas entre la procrastinación y las emociones positivas (disfrute, esperanza, orgullo) y negativas (ira, ansiedad, vergüenza, desesperanza, aburrimiento y culpa). Además, los modelos de ecuaciones estructurales revelaron múltiples relaciones direccionales entre la procrastinación y las emociones a lo largo del tiempo.

Se encontró que la procrastinación predecía emociones específicas (ira en estudiantes de pregrado, aburrimiento en estudiantes de posgrado). También se observaron relaciones bidireccionales entre la procrastinación y las emociones relacionadas con el aprendizaje (como disfrute, ansiedad y culpa en estudiantes de posgrado).

En España, Valle et al. (2018) llevaron a cabo un estudio para analizar el impacto de las estrategias cognitivas de regulación emocional en los niveles de ansiedad de estudiantes de secundaria. El estuvo tuvo un enfoque explicativo, con un diseño no experimental y transversal. La muestra estuvo conformada por 266 estudiantes de secundaria, a quienes se evaluó mediante las versiones en español de los cuestionarios CER-Q y STAI. Para el análisis, se utilizó un modelo de regresión lineal múltiple, donde la variable dependiente fue el nivel de ansiedad, mientras que la frecuencia en el uso de estrategias de regulación emocional y el género se consideraron variables independientes. Los resultados mostraron que el modelo logró explicar el 46.3 % de la variabilidad en los niveles de ansiedad, identificando como factores predictivos la autocrítica, la reinterpretación positiva, la catastrofización, la rumiación y el género. En conclusión, se observó que las estrategias adaptativas de regulación emocional se asocian con niveles más bajos de ansiedad, mientras que las estrategias desadaptativas están vinculadas a niveles más elevados de ansiedad, respaldado por investigaciones previas.

Por otro lado, en un estudio realizado por Camacho (2018) en Ambato, Ecuador, se investigó la conexión entre la capacidad de los estudiantes universitarios para gestionar sus emociones y su tendencia a posponer tareas académicas. Utilizando una selección de muestra no aleatoria, se analizaron 400 estudiantes en un marco de investigación cuantitativo, exploratorio, descriptivo y de correlación, sin adoptar un diseño experimental, pero sí transversal. Para la evaluación, se aplicaron instrumentos como la Escala de Regulación Emocional de Gross & John, la Escala de Procrastinación General y Académica de Busko, el Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo y la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarser. Los hallazgos del estudio

sugieren un vínculo significativo entre la procrastinación académica y elementos como la reevaluación cognitiva y la supresión de emociones. Además, se identificó una relación entre la tendencia a posponer tareas y aspectos como la perspectiva temporal hacia el futuro, una actitud positiva hacia el pasado y la autoeficacia general. Esto indica que la falta de una adecuada gestión del tiempo y una deficiente autorregulación emocional pueden afectar negativamente el rendimiento académico, al inducir a los estudiantes a aplazar compromisos académicos.

Moreta et al. (2018) llevaron a cabo un análisis para entender la relación entre la regulación emocional y el desempeño académico como factores predictivos de la tendencia a procrastinar entre los estudiantes de psicología de una institución universitaria en Ecuador. Este estudio, de naturaleza cuantitativa, se enfocó en la comparación, correlación y predicción. Se evaluó a 290 alumnos, cuyas edades fluctuaban entre los 17 y los 30 años, utilizando el Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ), la Escala de Procrastinación Académica (EPA), y la Escala de Procrastinación (ATPS). Los hallazgos indicaron diferencias significativas de género en cuanto a la regulación emocional y la procrastinación académica. Asimismo, se estableció una relación entre la capacidad para manejar emociones, el rendimiento y el nivel educativo con la tendencia a posponer actividades académicas. De especial relevancia resultó ser el aspecto cognitivo de la regulación emocional en su influencia sobre la procrastinación. A través del análisis de regresión múltiple, se determinó que estas variables son cruciales. En conclusión, se identificó que la habilidad para regular emociones, junto con el rendimiento y el nivel académico, son predictores clave de la procrastinación académica, contribuyendo conjuntamente con un 21.3% a la explicación de su variabilidad.

Rodríguez et al. (2012) realizaron en Argentina un estudio comparativo donde se investigó cómo individuos con trastorno de ansiedad (TA), en un total de 62 pacientes, frente a un grupo control (GC) de 61 personas, utilizaban diferentes estrategias de regulación emocional ante emociones negativas. Los participantes de ambos grupos

fueron evaluados mediante el Cuestionario Sociodemográfico, la Mini Entrevista Neuropsiquiátrica Internacional, el Inventario de Depresión de Beck (segunda edición), el Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo, y el Inventario de Estrategias de Afrontamiento para adultos. Los resultados indicaron que no había diferencias significativas en el empleo de estrategias cognitivas de aproximación entre los dos grupos. Sin embargo, se destacó que los individuos con TA recurrían más frecuentemente a estrategias de evitación cognitiva, resignación-aceptación, descarga emocional y búsqueda de apoyo social, mientras que eran menos propensos a adoptar estrategias de resolución de problemas en comparación con el grupo control. En el caso de los sujetos con TA, se encontró una correlación positiva entre el uso de las estrategias de resignación-aceptación, descarga emocional y análisis lógico con la severidad de los síntomas, mientras que la revalorización positiva mostró una correlación negativa.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Calle (2021) emprendió un estudio en una universidad privada del sur de Lima para explorar las conexiones existentes entre la desregulación emocional, la procrastinación y la ansiedad entre los estudiantes. Este estudio, de naturaleza transversal, descriptiva y correlacional, y de diseño no experimental, abarcó a 248 alumnos de psicología. Para recabar datos, se administraron tres herramientas: la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS), la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y la Escala GAD-7 para evaluar el Trastorno de Ansiedad Generalizada. Los resultados indicaron la ausencia de una correlación estadísticamente relevante entre la desregulación emocional, la procrastinación y la ansiedad. No obstante, se identificó una correlación moderada entre la desregulación emocional y la ansiedad, y una correlación leve entre la desregulación emocional y la procrastinación. La relación entre la ansiedad y la procrastinación no resultó ser significativa.

En un estudio realizado por Herrera (2019) en la Universidad Católica de Santa María de Arequipa, se exploró cómo la desregulación emocional se relaciona con la procrastinación académica entre los estudiantes de primer año de la carrera de psicología. La investigación incluyó a 140 participantes, con una distribución de 100 mujeres y 40 hombres. Este análisis, que adoptó un enfoque correlacional y explicativo dentro de un diseño no experimental transversal, se llevó a cabo mediante la aplicación de la escala de Desregulación Emocional (DERS) y la Escala de Procrastinación Académica (EPA). Los resultados indicaron una correlación positiva muy débil entre la desregulación emocional y la tendencia a procrastinar en lo académico. Además, se identificó una significancia estadística en la asociación entre la conciencia emocional y la autorregulación en el ámbito académico, así como entre el rechazo y la tendencia a posponer actividades, y las estrategias empleadas y la postergación de tareas.

Marquina et al. (2018) buscaron estudiar cómo la procrastinación académica y la ansiedad están relacionadas en estudiantes de nuevo ingreso de una universidad privada, empleando un enfoque correlacional dentro de un diseño no experimental. Se tomó en cuenta a 100 alumnos de primer año, con edades entre 18 y 23 años, distribuidos casi equitativamente por género (52 mujeres y 48 hombres), seleccionados por la facilidad de acceso a ellos. Los instrumentos utilizados para la investigación incluyeron la Escala de Procrastinación Académica, adaptada por Álvarez (2010), y la Escala de Autoevaluación de la Ansiedad de Zung, adaptada por Astocondor (2001). Los resultados demostraron una correlación negativa entre la procrastinación académica y la ansiedad, indicando que, a mayor nivel de procrastinación, menor es la ansiedad experimentada. En cuanto al género, se observó que los hombres tienden a procrastinar más que las mujeres, aunque la diferencia no fue estadísticamente significativa.

Flores (2017) realizó una investigación sobre los niveles de ansiedad en estudiantes de un centro preuniversitario en Cercado de Lima, utilizando un diseño descriptivo y no experimental. La muestra consistió en 102 estudiantes de ambos

géneros, con edades que variaron de 14 a 22 años, seleccionados a través de un muestreo probabilístico. Se aplicó el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (IDARE) para medir la ansiedad. Los hallazgos sugieren una prevalencia de niveles medios de ansiedad tanto estado como rasgo, con diferencias significativas en los niveles de ansiedad rasgo, siendo más altos en las mujeres que en los hombres, aunque sin diferencias notables en la ansiedad estado entre géneros.

Domínguez-Lara (2017) exploró el impacto de las estrategias cognitivas de regulación emocional en la ansiedad y depresión de estudiantes universitarios de Lima Metropolitana, basándose en una muestra de 127 alumnos de entre 18 y 57 años. A través de un análisis de regresión múltiple que incorporó la Generalized Anxiety Disorder Scale-2 (GAD-2) y el Patient Health Questionnaire-2 (PHQ-2) junto con las subescalas del Cognitive Emotional Regulation Questionnaire (CERQ) como variables predictoras, se descubrió que ciertas estrategias cognitivas, como la rumiación y la catastrofización, tienen una influencia significativa en los niveles de ansiedad, mientras que la catastrofización y la reinterpretación positiva se asociaron positiva y negativamente con la depresión, respectivamente.

Por otra parte, Chávez (2015) realizó una investigación en una institución de educación superior privada en Lima metropolitana, enfocándose en explorar la conexión entre la Procrastinación Crónica y la Ansiedad de Rasgo entre 118 estudiantes. Además, se indagó sobre cómo estos fenómenos se relacionan con diversas variables sociodemográficas. Para medir estos aspectos, se aplicaron varios instrumentos, incluyendo el Inventario de Procrastinación para Adultos, la Escala de Procrastinación General, el Cuestionario de Procrastinación en la Toma de Decisiones y el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (IDARE). Los análisis revelaron una correlación notable y significativa entre la Ansiedad de Rasgo-Estado y la tendencia hacia la procrastinación crónica. Se observó que las mujeres y las personas desempleadas tendían a mostrar índices más elevados de Ansiedad de Estado y Rasgo. Contrariamente, en los hombres

y en aquellos que tenían empleo, se presentó una relación positiva y significativa entre la Ansiedad de Rasgo-Estado y la procrastinación.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Ansiedad

2.2.1.1. Definición general de la ansiedad

La ansiedad es parte de un sistema de alerta y activación que nos permite actuar ante una situación que podemos percibir como una amenaza, con la finalidad de evitar, afrontar o neutralizar el riesgo al que nos vemos expuestos. En ese sentido, el problema surge cuando sobrepasa los límites y se convierte en un problema para la salud, es decir, afecta el bienestar psicológico y funcionalidad de la persona, en sus actividades relacionadas al área social, laboral y académica (Furlan, 2006).

Asimismo, para Goldman (1992) la ansiedad se relaciona con un estado emocional que no es agradable y que hasta el momento se desconoce. Asimismo, la ansiedad presenta síntomas fisiológicos, donde la intensidad puede variar de una persona a otra, siendo imperceptible para algunas personas y en otras personas, se manifiesta a través de sensaciones intensas, como son los ataques de pánico.

Igualmente, Zung (1965) define a la ansiedad de forma similar a Furlan (2006), ya que lo relaciona con un sistema o estado de alerta de la persona ante una posible amenaza del medio, bien a nivel físico o también, a nivel psicológico, existiendo un gasto de energía que se activa ante una respuesta de agresión o huida. Por otra parte, la ansiedad también presenta un componente subjetivo, donde la persona siente temor ante algo que no sucede, pero que la persona piensa que sí podría suceder, situación que le genera incomodidad, incertidumbre, inseguridad, tensión emocional, etc.

2.2.1.2. Dimensiones de la ansiedad

Sue, Wing y Sue (2010) proponen las siguientes dimensiones, que interactúan entre ellas y explican la aparición de los trastornos de ansiedad:

Dimensión biológica. Se relaciona con la estructura cerebral (amígdala) y la influencia genética, donde la serotonina cumple una función importante y si reduce su actividad, repercute en el aumento del miedo y, en consecuencia, en la aparición de conductas relacionadas a la ansiedad.

Dimensión psicológica. Desde la perspectiva cognitivo-conductual, se considera que los pensamientos irracionales y la atención que se le da a los estímulos amenazantes, repercute en el desarrollo o mantenimiento de la ansiedad.

Dimensión social y sociocultural. Se valora el ambiente en el que se desenvuelve la persona y cómo los niveles de estrés aumentan, generando altos niveles de ansiedad.

2.2.1.3. Aproximaciones teóricas de la ansiedad

Debido a la importancia que se le ha dado al estudio de la ansiedad, han surgido diversas perspectivas teóricas, que intentan explicar cómo esta se manifiesta en las personas. A continuación, se hará una breve explicación de las principales teorías relacionadas a la ansiedad a lo largo de la historia:

1. Teoría tridimensional

Lang (1968), quien propuso esta teoría, menciona que la ansiedad se manifiesta a través de tres sistemas de respuesta:

Sistema cognitivo – subjetivo. La persona al exponerse a un determinado estímulo, según su percepción y evaluación subjetiva que haga de la misma, desencadena en un estado emocional que está relacionado con el miedo

Sistema fisiológico – somático. Está relacionado con la parte biológica de la ansiedad, donde esta se percibe físicamente producto del sistema nervioso autónomo que, al activarse, produce un aumento de la sudoración, se acelera la respiración, aumenta los latidos del corazón, tiemblan las manos, entre otros.

Sistema motor – conductual. Se manifiesta a través de conductas observables, es decir, la expresión facial, el movimiento corporal, el tono de voz, como también las conductas que pueden ser de evitación o huida.

2. Teoría psicoanalítica

Para Freud (1971), la ansiedad es considerada como una emoción o sentimiento desagradable, que se asocia a conductas de aprensión, pensamientos incómodos e intrusivos, como también, sensaciones fisiológicas producto de la activación del sistema nervioso autónomo. Al respecto, considera que la parte subjetiva es la más relevante para la explicación del malestar que una persona siente frente a la ansiedad. Si bien identifica la importancia del elemento fisiológico de la ansiedad, no le da el mismo peso, que a la parte subjetiva.

También, desde el psicoanálisis, Freud (1971) plantea tres teorías para explicar como se manifiesta la ansiedad. La primera de ellas, la ansiedad real, se da en la relación que existe entre el yo y el mundo exterior, que advierte de un peligro real en el entorno que lo rodea, mediante señales que el individuo va identificando. Otra forma de entender la ansiedad, es la que el autor nombró como ansiedad neurótica, que si bien, también la considera como una señal de peligro, el origen está en impulsos reprimidos asociados al ello, lo cual puede representar un recuerdo del castigo o situación traumática que el individuo ha interiorizado y en consecuencia, desconoce el origen de esa sensación de vulnerabilidad y peligro. En ese sentido, su origen es interno y no se conoce el objeto que la precipita. Por último, está la ansiedad moral, que explica la vergüenza que pueda sentir un individuo, por lo que el super-yo resulta relevante en avisar al yo de la posibilidad de perder el control sobre los impulsos.

3. Teoría conductista

Para los conductistas, la ansiedad se aprende a través de un proceso de condicionamiento. Si bien, uno puede experimentar o atravesar por un hecho traumático,

el aprendizaje a través de la observación de modelos significativos permite entender cómo se desarrolla la conducta de ansiedad en las personas. Al respecto, Dominic (2003) señala que la ansiedad mantiene una relación funcional con un hecho de pasado, donde a través del aprendizaje por observación y modelado, la conducta de ansiedad es reforzada y asociada a un conjunto de estímulos condicionados o incondicionados. Es así como, el conductismo le da importancia al ambiente que, a diferencia de la teoría dinámica, trata de explicar desde lo experimental y operativo, la aparición de la conducta de ansiedad.

4. Teoría cognitivista

En contraparte, a la teoría conductista que se fundamenta en el paradigma estímulo-respuesta, aparece la teoría cognitiva, que trata de explicar la ansiedad, en relación con los procesos cognitivos que median entre el estímulo y la conducta del sujeto (Sierra et al., 2003). De esta manera, la interpretación o significado que le damos a una situación explica la aparición de la ansiedad y comportamiento ansioso y no la situación en sí misma, por lo que, para algunas personas un determinado estímulo puede ser percibido como una amenaza y para otras, no.

Por otra parte, Dominic (2003) considera que las personas valoran, desde los procesos cognitivos, la situación y sus posibles implicancias, si está evaluación concluye que esta frente a una situación de amenaza, aparece la emoción de ansiedad, los síntomas físicos y las conductas, que ante situaciones similares se repetirán. Ante lo expuesto, se podría decir que, existen pensamientos inductores de ansiedad que explican porque una determinada situación podría ser perciba como una amenaza para el sujeto, tales pensamientos, en la mayoría de los casos son automáticos, lo que complica identificarlos y, sobre todo, controlarlos.

Desde el punto de vista clínico, Akiskal (1985, citado por Sierra et al.,2003) menciona que la ansiedad, representa una emoción intensa y recurrente, que aparece junto a una conducta desadaptativa o desproporcionada que no corresponde a la

situación percibida como una amenaza o peligro. En el peor de los casos, se puede ver afectado el funcionamiento psicosocial y fisiológico del individuo.

5. Teoría cognitivo-conductual

Sierra et al. (2003) señala que la interacción entre las variables cognitivas y situacionales explican la aparición y mantenimiento de la emoción de ansiedad. Al respecto, uno de los enfoques teóricos, que mejor explican su tratamiento, es la Terapia Racional Emotiva Conductual (TREC) que considera a las emociones y las conductas como producto de las cogniciones, que son parte de las creencias e inferencias que las personas hacen de la realidad (Ellis, 1962). El objetivo de la TREC apunta a que las personas minimicen los problemas emocionales, como es la emoción de ansiedad y se reduzcan las conductas disfuncionales asociadas a ella, fomentando la aceptación incondicional y la flexibilidad cognitiva, a través del debate cognitivo de las creencias irracionales o exigencias del individuo.

2.2.1.4. Dimensiones de la ansiedad

Cattel y Sherier (1961) buscaron investigar la ansiedad dentro de lo que son los rasgos de la personalidad para determinar si está estructurada de forma unidimensional, bidimensional o multidimensional. Es así que, plantearon la teoría de ansiedad estado-rasgo, lo cual influyó significativamente en Spielberger. Este autor, considera que la ansiedad no representa una unidad a estudiar, sino más bien, parte de un proceso secuencial de aspectos cognitivos, afectivos y de comportamiento producto de estímulos que podrían resultar aversivos (Ansorena et al., 1983)

Se podría decir, que la ansiedad es parte de una reacción emocional, que puede ser transitoria y circunstancial (ansiedad-estado), como también, estar relacionada a una característica de la personalidad del sujeto (ansiedad-rasgo). Al respecto, Spielberger (1966) señala que la *ansiedad-estado*, aparece ante situaciones que, en un determinado momento, podrían ser percibidas como amenaza o peligro. Cuando sucede

ello, la persona experimenta cambios a nivel fisiológico y conductual, a consecuencia de la activación y excitación del sistema nervioso autónomo.

Por otra parte, para Spielberger y Díaz-Guerrero (1975) *la ansiedad-rasgo* se relaciona con la predisposición genética que tiene una persona para sentir ansiedad, lo que podría explicar la aparición de la ansiedad en mayores situaciones que en otros individuos. De esta manera, al igual que la personalidad, la ansiedad rasgo es relativamente estable en el tiempo y ante determinadas situaciones. En cuanto a ello, Campbell (1963, citado por Spielberger y Díaz-Guerrero, 1975) conceptúa a la ansiedad-rasgo como "disposiciones conductuales adquiridas", siendo para este autor las experiencias del pasado importante para explicar la interpretación que le da una persona a una situación y porque se predispone a sentir ansiedad y a manifestar una tendencia de respuesta.

En consecuencia, se podría decir, que las personas que presentan altos niveles de ansiedad-rasgo, tienden a mostrar altos niveles de ansiedad-estado, a diferencia de los sujetos que puntúan bajo en ansiedad-rasgo, porque la cantidad de situaciones a la que reacciona una persona, según lo planteado por Spielberger y Díaz-Guerrero (1975) es mayor en las personas que presentan una tendencia alta en la ansiedad-rasgo.

2.2.2. Regulación emocional

2.2.2.1. Definición de regulación emocional

La regulación emocional es entendida dentro de un proceso donde las personas ejercen una influencia sobre qué, cuándo y cómo experimentan y expresan sus emociones (Gross, 1999). Otros autores, como Thompson (1994), consideran que la regulación emocional se relaciona con un proceso externo e interno que se encarga de monitorear, evaluar y modificar las reacciones emocionales con la finalidad de alcanzar las metas propuestas. De esta última definición, se desprende que la regulación emocional se activa en base a una meta, que puede tener como objetivo reducir un

estado emocional desagradable o en algunos casos, un estado emocional agradable, pero que en el contexto que se da, no es oportuno mostrarlo (Hervás & Moral, 2017).

Contrario a lo expuesto, podemos señalar que la desregulación emocional se relaciona con el déficit en la activación y/o efectividad del uso de estrategias empleadas por las personas para reducir sus estados afectivos negativos (Hervás & Vásquez, 2006). Al respecto, Linehan (1993) sostiene que la desregulación emocional surge cuando hay problemas para reconocer emociones específicas, regular la activación fisiológica que las acompaña, manejar el malestar emocional y confiar en las propias emociones como guías fiables de las experiencias de vida. Por consiguiente, la desregulación emocional afecta la capacidad de autovalidación de una persona y, a su vez, influye en su comportamiento y emociones en diversas situaciones.

2.2.2.2. Modelos teóricos de regulación emocional

Uno de los modelos más extendidos y que mayores investigaciones ha generado en el campo psicológico, es el modelo procesual de regulación emocional planteado por Gross (1999), el cual propone estudiar cómo la regulación emocional funciona en relación con las fases del proceso de generación de la emoción y qué estrategias de regulación intervienen en cada una de ellas.

Gross (1999) señala que para cada fase le corresponde un conjunto de estrategias. En el caso de la selección de la situación, las personas pueden modular exponerse o no a una determinada situación, de acuerdo con sus experiencias vividas, si esta genera emociones negativas, es posible que evite verse involucrado en situaciones que asocia a emociones no deseadas, pero si la situación está asociada a una experiencia positiva y, en consecuencia, a emociones deseadas, está será de interés de la persona. En lo que se refiere a la modificación de la situación, las personas pueden omitir o reaccionar ante una situación, con el fin de configurarla acorde a su personalidad, como a su intención consciente e inconsciente. Seguidamente aparece la modulación de la atención, que tiene como objetivo regular la respuesta emocional a

través del cambio del foco atencional, mediante estrategias de distracción centradas en elementos externos o estrategias, donde el cambio del foco atencional se dé a nivel interno, por ejemplo, darle atención a un determinado pensamiento en vez de otro. De esta manera, se pasaría a la siguiente fase, que se relaciona con el cambio cognitivo, a través de la reestructuración cognitiva o cambio de pensamiento, que tiene como finalidad modular la respuesta emocional. Por último, está la regulación de la respuesta emocional, a la cual le corresponde estrategias de supresión emocional, que a través del uso de técnicas actúan sobre la modulación de la expresión emocional, experiencia emocional y activación fisiológica.

Hervás (2011) propone otro modelo alternativo, que busca superar las limitaciones del modelo procesual, el cual llamó modelo de regulación emocional basado en el procesamiento emocional. Esté término, procesamiento emocional, alude a un proceso donde la reacción emocional se absorbe y canaliza de manera que aparecen otros comportamientos y experiencias que ejercen sin interferencia. Tales reacciones emocionales, pueden llegar a interferir en la vida del individuo, por lo que puede resultar excesivamente intensas o persistentes (Rachman, 1980).

Para que el procesamiento emocional sea óptimo y, en consecuencia, se dé la regulación emocional, Hervás (2011) plantea seis tareas, las cuales son:

- La apertura emocional, que significa el acceso consciente a las emociones, que se da a través de un entrenamiento continuo de atención plena.
- La atención emocional, se refiere a la atención que se le da a la información emocional.
- El etiquetado emocional, que hace alusión a nombrar la emoción que se experimenta de forma precisa.
- La aceptación emocional, se relaciona con no tener un juicio negativo sobre la experiencia emocional y aceptarla tal como se presenta.
- El análisis emocional, se refiere a la capacidad que tiene la persona para comprender el significado y el nivel de implicancia de sus emociones, a través de la

reflexión y análisis, que, en algunos casos, podría ser más automático. Para que se dé el proceso de análisis emocional, es necesario conocer por qué se activa la emoción (origen), qué quiere decir la emoción (mensaje), analizar si el mensaje es válido o no, a través, por ejemplo, de la búsqueda de evidencia (validez) y, por último, el aprendizaje, que se da cuando uno considera que la emoción es válida y a partir de ello, no repetir un determinado comportamiento o generar un plan de acción.

- La modulación emocional, que se refiere a la capacidad de la persona para usar estrategias emocionales, cognitivas y conductuales, a favor de modular sus respuestas emocionales y así, lograr la regulación emocional.

2.2.2.3. Características de la regulación emocional

Según Gross (2015), considera que los diversos tipos de regulación emocional tienen en común tres características:

- Las personas intentan regular sus emociones, disminuyendo usualmente las emociones negativas y aumentando las emociones positivas, estas pueden darse de forma intrínseca (dirigidas a uno mismo) o extrínseca (dirigidas a las personas).

- Las estrategias que se utilizan para regular las emociones pueden ser conscientes, explícitas, deliberadas o controladas; como también, pueden representar impulsos de carácter inconsciente, donde no hay esfuerzo y es automático. Puede iniciar siendo deliberada la regulación emocional y luego al convertirse en hábito y automatizarse, pasar a no consumir muchos recursos cognitivos.

- Los procesos de regulación emocional están relacionados a las necesidades del contexto del individuo, es decir, pueden ser catalogados sin una suposición previa y acorde a la particularidad de cada situación, como buenos o malos, mejores o peores.

2.2.2.4. Dificultades en la regulación emocional

La desregulación emocional está relacionada a un déficit en la activación, efectividad y/o disfuncionalidad en el uso de estrategias de regulación emocional en las personas ante estados de ánimo negativos. Al respecto, Hervás (2011) menciona que existe tres vías donde la desregulación emocional se hace presente en el campo clínico:

Desregulación por déficit de atención. La persona no activa estrategias de regulación emocional, a pesar de experimentar un intenso estado de ánimo. Por ejemplo, en la depresión, el individuo puede verse sumergido en un estado afectivo negativo y no hacer lo necesario para salir del embotamiento afectivo.

Desregulación por déficit de eficacia. Las personas pueden recurrir a estrategias de regulación emocional, pero eso no significa que sea eficaz en el control de un estado emocional negativo. En ese sentido, se han encontrado en las investigaciones dificultades en los individuos en sus habilidades emocionales, como son la claridad emocional y aceptación emocional (Liverant et al., 2008).

Desregulación por empleo de estrategias disfuncionales de regulación emocional. Los individuos usan estrategias de regulación emocional, pero que, en vez de reducir la experiencia emocional, la intensifican, siendo tales estrategias contraproducentes, como son: la evitación, rechazo y supresión emocional. Algunas estrategias contraproducentes podrían en un principio reducir la experiencia emocional negativa, pero tener efectos secundarios desadaptativos.

2.2.2.5. Dimensiones de la regulación emocional

En el campo de la regulación emocional, se han identificado dos estrategias que son las que han recibido mayor atención (Gross & Thompson, 2003). La primera de ellas tiene que ver con la *reevaluación cognitiva* que se relaciona en la manera como una persona reinterpreta su forma de pensar en cuanto a una situación y qué emociones siente (John & Gross, 2004). Según el modelo de Gross (1998), la reevaluación cognitiva pertenece a las estrategias de cambio cognitivo y, por tanto, es una estrategia centrada

en el antecedente, es decir, en lo que hace una persona antes que se active por completo una determinada respuesta.

La segunda estrategia, la *supresión de emociones* se relaciona con la capacidad que tiene una persona para inhibir o modular una respuesta cognitiva, conductual y fisiológica, que se da luego que la respuesta emocional fue generada; por tal razón, se trataría de una estrategia de modulación centrada en la respuesta (Gross & John, 2003). Esta estrategia, si bien puede ser de utilidad para disminuir la expresión y respuesta fisiológica cuando se da el control inhibitorio, la supresión emocional no es eficiente para afrontar el estrés y al utilizarla indebidamente, pueden afectar las relaciones interpersonales (Marino et al., 2015).

John y Gross (2004), estudiaron las diferencias que existen entre ambas estrategias, encontrando que existen diferencias en los resultados de uso de una u otra estrategia a nivel afectivo, cognitivo y social. A nivel afectivo, se encontró que la reevaluación cognitiva produce una disminución de la experiencia subjetiva y de la expresión de emociones negativas, sin que se incremente la respuesta fisiológica. En cambio, la supresión emocional, reduce la expresión de emociones negativas, pero no la experiencia subjetiva, llegando a aumentar la activación fisiológica. Esto se da porque las personas que recurren a la supresión perciben una incongruencia entre lo que experimentan y expresan. Con relación al nivel cognitivo, a diferencia de la reevaluación cognitiva, la supresión emocional implicaría un mayor uso de recursos cognitivos, que estarían centrados en monitorear continuamente el evento emocional. Por tal razón, a nivel social, al verse afectada la memoria al dedicarle tiempo a regular las emociones en la supresión, la persona fracasaría al intentar responder a las demandas del entorno, relacionándose de forma inapropiada con los demás. En cambio, la reevaluación cognitiva, al no recurrir a esfuerzos continuos de autorregulación durante un evento emocional, no afectaría el área social. Otros autores, como Koole (2009) considera que existen diferencias entre la reevaluación cognitiva y la supresión emocional en cuanto a la orientación hacia un objetivo, es decir, la reevaluación cognitiva está enfocada a

conocer las emociones; en cambio, la supresión expresiva, está orientada a las respuestas fisiológicas o corporales.

Asimismo, existen otros factores que explican el éxito o la frecuencia de uso de una determinada estrategia. En el caso de los factores contextuales, se encontró que la reevaluación cognitiva, es utilizada con mayor frecuencia si el estímulo es de menor intensidad y se cuenta con información anticipada que aumenta la probabilidad del uso de tal estrategia (McRae et al., 2017; Shafir & Sheppes, 2020). En cambio, cuando los estímulos son de alta intensidad e implica, dificultades para usar la estrategia de reevaluación cognitiva, puede ser conveniente el uso de la distracción o la supresión emocional (Dixon-Gordon et al., 2015; Sheppes et al., 2011).

2.2.3. Procrastinación académica

2.2.3.1. Definición general

El término "procrastinación" tiene sus raíces etimológicas en el verbo latino *procrastināre*, cuyo significado es aplazar para el día siguiente, un proceso que no siempre se realiza de manera intencionada. Además, este concepto está vinculado con la palabra griega antigua *akrasia*, la cual se refiere a actuar en contra de nuestro propio discernimiento racional, según lo explica Lieberman (2019).

Se podría decir que, la procrastinación implica el aplazamiento de una actividad o tarea, para priorizar otra actividad aparentemente de menor importancia y que se da usualmente, de forma automática, sin evaluar juiciosamente nuestro accionar al momento de postergar.

En cuanto a la procrastinación académica, autores como Rozental y Carlbring (2014) y Steel et al. (2001), consideran que los estudiantes posponen la realización de alguna tarea o situación, en vez de esforzarse en realizarla, llegando en ocasiones a no hacerla. En tal sentido, priorizan actividades que satisfacen sus necesidades o deseos inmediatos, sin evaluar las consecuencias de su conducta, con la finalidad de evitar

experiencias aversivas. Cuando este comportamiento es habitual, puede resultar un verdadero problema para los estudiantes y, en consecuencia, en el logro de sus objetivos académicos.

Para Natividad (2014) el comportamiento de procrastinación tiene como consecuencias, la pérdida de tiempo, altos niveles de estrés y problemas en el rendimiento académico. Si bien, la persona planifica realizar la tarea, esto no es suficiente para la realización de esta. En tal sentido, la procrastinación académica repercute en el estudiante a nivel psicológico, ya que cognitivamente la persona considera que la conducta de postergar una determinada tarea en ese momento es pertinente, pero que contrario a ello, se manifiesta a través de cansancio o ansiedad (Furlan et al., 2012).

2.2.3.2. Enfoques teóricos relacionados a la procrastinación

La procrastinación ha sido de interés de estudio de diversos autores, que han buscado explicar dicho constructo a través diferentes enfoques teóricos. Al respecto, se exponen a continuación tres enfoques teóricos: el enfoque psicodinámico, el enfoque conductual y el enfoque cognitivo conductual.

Enfoque psicodinámico. Freud (1926, citado por Ferrari et al., 1995) considera que la ansiedad al ser un desencadenante de la procrastinación termina siendo un indicador relevante que explica porque el ego se perturba y abruma ante la postergación de actividades. Por tal razón, el ego al verse expuesto busca protegerse de la ansiedad a través de mecanismos de defensa, como son la proyección, aislamiento, introyección, etc. Hay una defensa inconsciente relacionada al miedo a fracasar. Baker (1979), intenta explicar este último punto, el miedo al fracaso, que, si bien las personas pueden tener la capacidad, inteligencia o preparación para hacer frente a las demandas del entorno, se siguen sintiendo inseguras, esto puede ser debido a problemas familiares o patologías, fruto de tener padres que posiblemente minimiza la valía del niño y generan insatisfacción en él, como también incrementa sus sentimientos de frustración.

Enfoque conductual. Las conductas se mantienen cuando han sido reforzadas, en ese sentido, la conducta de procrastinación es reforzada por recompensas inmediatas, lo que lleva a que la persona siga procrastinando, es decir, que por más que planifique y organice las acciones a emprender para realizar una determinada tarea o actividad, tienden a desistir sin evaluar los beneficios que le traerá realizarla, si postergan una recompensa inmediata por una a largo plazo (Ainslie, 1975; Skinner, 1977).

Enfoque cognitivo. Los pensamientos cumplen un papel relevante en el comportamiento procrastinador. Cuando existe un procesamiento disfuncional de la información, se generan esquemas desadaptativos, que explican por qué una persona rumia respecto a su comportamiento, siendo estos pensamientos obsesivos relacionados a no realizar la tarea a tiempo, lo que intentan sobrellevar prometiéndole cumplir con la entrega de la tarea en la fecha indicada, pero que al no realizarla a tiempo, genera pensamientos automáticos relacionados a la minusvalía y a dudar de sí mismo y en consecuencia, a qué tan eficaces son para realizar una determinada actividad o tarea (Wolters, 2003). Otros autores, como Ellis y Knaus (1977), consideran que la procrastinación es producto de creencias irracionales, que conducen a creer que realmente postergar una tarea o actividad es pertinente en un determinado momento, pero que, al dilatar la realización de esta, la autocrítica y las creencias irracionales con relación a sí mismo, se mantienen y llevan a que la persona sienta ansiedad, depresión, culpa, entre otros.

Enfoque cognitivo – conductual. Este enfoque toma en consideración las variables del ambiente y cómo estas influyen en las emociones y conducta, siendo consecuencia de la interpretación cognitiva de un determinado evento o situación. Desde el modelo ABC de Ellis et al. (1984), consideran que la procrastinación es producto de la interacción entre componentes cognitivos, conductuales y afectivos; por tal razón, es importante analizar la relación entre conducta y pensamiento, para explicar porque la conducta de procrastinación de una persona, al ser desadaptativa, se sigue

dando. La perturbación emocional no proviene de una determinada situación concreta, si no de la interpretación que uno hace de la realidad, donde usualmente son inferencias, que al ser parte de una exigencia absolutista y dogmática, puede llevar a que se tenga pensamientos irracionales, que se relacionan con un comportamiento disfuncional, pero si los pensamientos son más flexibles, realistas y lógicos, las conductas serán funcionales y adaptativas, como también las emociones que se sientan (Lega et al., 1997).

2.2.3.3. Características de la procrastinación académica

La procrastinación académica se caracteriza por contar con dos dimensiones:

Elección – Evitación Conductual. Se elige realizar actividades que tengan recompensas a corto plazo y se evitan aquellas que impliquen esfuerzo o consecuencias positivas demoradas, así como también actividades que pueden no ser del agrado de la persona (Ferrari & Emmons, 1995). Los indicadores se relacionan a: ejecutar actividades que sean reforzadas a corto plazo y evitar tareas que pueden resultar aversivas o desagradables para las personas.

Procesamiento Cognitivo Disfuncional. Según Stainton et al. (2000) existe un procesamiento desorganizado de la información, que está relacionado con la explicación que tiene una persona para aplazar una determinada actividad que había planificado realizarla en un determinado momento. Estos indicadores se reflejan en: pensamientos rumiativos respecto al progreso o ejecución de las actividades o tareas, así como, en pensamientos rumiativos relacionados a la incapacidad de la persona para planificar o realizar las actividades o tareas.

2.2.3.4. Causas de la procrastinación

Para Ellis y Knaus (2002) las causas de la procrastinación responden a creencias irracionales que las personas tienen de uno mismo, de lo demás y del entorno que le

rodea. Por tal razón, para explicar por qué se da la procrastinación, se consideran 3 causas:

Autolimitación. Las personas caen en autoexigencias, que repercuten en la autopercepción asociado a los resultados obtenidos, es decir, alguien que procrastina es más factible que se autocritique al no darse el resultado esperado, afectando la percepción que tiene de sí mismo y su confianza para realizar determinadas tareas o actividades, lo que refuerza el comportamiento de aplazar actividades, por no considerarse capaz de afrontar un problema. Por lo tanto, las conductas procrastinadoras y la actitud perfeccionista, puede desencadenar emociones no saludables como son la ansiedad y la depresión.

Baja tolerancia a la frustración. Los diversos contextos en el que se desempeña una persona la exponen a retos, que demandan el uso de sus recursos de afrontamiento y su capacidad para sobreponerse a las dificultades. Sin embargo, cuando existen pensamientos irracionales, donde uno considera que por más que se esfuerza, nada cambiará o perciben que no cuentan con los recursos para llevar a cabo determinada tarea, prosigue la conducta de procrastinación, que busca reducir el malestar inicial que le produce determinada tarea, aplazándola y optando por actividades que resultan irrelevantes y más que ayudar a resolver el problema, a largo plazo podría traer consecuencias negativas.

Hostilidad. Una última causa es la que se relaciona con actos conscientes e inconscientes hacia personas con las que uno siente hostilidad por considerar que no ha recibido un buen trato. Por tal razón, se procrastina o posterga la realización de actividades o tareas, a modo de inconformidad o reclamo, buscando que tales personas cambien su conducta. Al final, el perjuicio no es solo para el individuo que uno considera merecedor de dicho castigo, sino también para uno que se ve afectado por lo que haga la otra persona.

2.2.3.5. Consecuencias de la procrastinación académica

La procrastinación académica repercute negativamente en el estudiante, trayendo consecuencias negativas a nivel fisiológico, psicológico y académico, especialmente cuando está presente en altos niveles de ansiedad (García-Ayala, 2013; Furlan et al., 2014).

Cardona (2015) señala que, a nivel fisiológico, se ha encontrado en los estudiantes problemas que afectan su salud, es decir, experimentan cansancio crónico, incapacidad para relajarse, inquietud o intranquilidad, afectación en su estado de ánimo, que se manifiestan en cambios bruscos en el humor. Por otra parte, a nivel psicológico, se ha encontrado altos niveles de ansiedad, sentimientos de culpa, desesperación, abatimiento, frustración, irritación, desesperanza, entre otros (Guzmán, 2017)

En cuanto al nivel académico, se ha observado que la procrastinación académica afecta a los estudiantes en su rendimiento académico; la reducción del tiempo de estudio al priorizar otras actividades; el aumento de la impulsividad disfuncional; afecta en su aprendizaje, siendo este precario y superficial; obtiene bajas calificaciones y pierde oportunidades; en casos más extremos, implica la desaprobación y deserción académica (Beswick et al., 1988; Ferrari, 1993; Rabin et al., 2011; Rothblum et al.,1986; Senecal et al., 1995).

2.2.3.6. Dimensiones de la procrastinación académica

La procrastinación académica está compuesta por dos dimensiones:

Autorregulación académica. Se refiere al proceso dinámico mediante el cual los estudiantes definen sus propias metas educativas y se esfuerzan conscientemente por entender, dirigir y ajustar sus pensamientos, impulsos y acciones para lograr estos objetivos. Según Álvarez (2010) y Pintrich (2000), este proceso incluye la gestión activa de la cognición, la motivación y el comportamiento del estudiante. La tendencia a procrastinar suele surgir cuando hay una deficiencia en la autorregulación académica. Por otro lado, la decisión de no procrastinar se asocia con un mayor compromiso y responsabilidad del estudiante hacia sus metas académicas.

Postergación de actividades: Es el acto de aplazar una determinada tarea que podría estar relacionada a un malestar subjetivo, por priorizar una actividad que resulta más agradable, que es de menor relevancia para lograr el estudiante sus objetivos académicos (Ferrari et al.,1995; Sánchez, 2012). Este aplazamiento tiene un carácter irracional, ya que las consecuencias llevan a que la persona tenga un menor tiempo para cumplir con la tarea y afecte en la motivación para realizarla.

2.2.4. Modelo de relaciones entre la ansiedad, regulación emocional y procrastinación académica

Diversas investigaciones han destacado un vínculo entre la ansiedad y cómo las personas gestionan sus emociones. Gross y Thompson (2007) argumentan que la selección y efectividad de determinadas tácticas para manejar emociones pueden influir en la aparición y persistencia de altos niveles de ansiedad. Así, la forma en que se regulan las emociones puede afectar la aparición, la intensidad, la duración y la manera en que se expresan las emociones, tanto positivas como negativas. En la misma línea, Rodríguez y colaboradores (2012) confirman esta conexión, indicando que el uso de estrategias de regulación emocional inadecuadas está asociado con la presencia de trastornos de ansiedad. Su investigación demostró que individuos con trastornos de ansiedad tienden a optar por estas técnicas ineficaces, más a menudo que la población en general y recurren menos a enfoques más adaptativos.

En ese sentido, surgen diversas teorías que buscan explicar cómo interactúan estas dos variables. En el contexto del modelo valorativo o de las emociones discretas propuesto por Lazarus (1991), la reevaluación cognitiva se considera una estrategia esencial para prevenir la activación y regular las emociones discretas, las cuales se distinguen por su valoración particular. En otras palabras, la interpretación de un evento es lo que diferencia una emoción de otra. En el caso específico de la ansiedad, esta se reconoce como una amenaza incierta hacia valores o metas (Barnad & Teasdale, 1991).

Asimismo, de acuerdo con el enfoque del modelo cognitivo de regulación emocional, se ha postulado la existencia de al menos dos sistemas de procesamiento de información asociados con la evaluación de amenazas y la sensación de seguridad. El primero de estos sistemas, denominado automático, se caracteriza por ser de naturaleza automática, operar en el nivel preconsciente y demandar escasos recursos atencionales, lo que le otorga rapidez y dificulta su regulación. Su presencia se fundamenta en su relevancia evolutiva para el manejo de situaciones que implican peligro real o amenaza. Como consecuencia, procesos mentales como la exageración de los problemas y el ensimismamiento suelen amplificar y perpetuar las reacciones de ansiedad o de alerta en el cuerpo. En oposición, existe otro mecanismo de procesamiento, denominado *elaborativo*, que se distingue por ser deliberado, totalmente consciente y demandar una considerable cantidad de atención, resultando en una velocidad de procesamiento más lenta en comparación con el mecanismo automático. Este enfoque involucra una gestión y desarrollo intencionados de la información, llevando a un análisis más lógico y profundo, que a su vez facilita interpretaciones más ajustadas a la realidad y ayuda a disminuir la intensidad de las reacciones ansiosas (Berk & Clark, 1997; Gellatly & Beck, 2016; Jenness et al., 2016).

Por otro lado, Gray (1973) propone una clasificación de los sistemas afectivo-emocionales basada en sus fundamentos biológicos y sus tendencias distintivas hacia la acción. En este contexto, la *supresión emocional* se asocia estrechamente con la ansiedad, ya que está conectada con el sistema que se enfoca en las amenazas. Este mecanismo se apoya en componentes cerebrales antiguos, tales como la amígdala, el sistema límbico y los sistemas que involucran serotonina (Gilbert, 2009). En ese sentido, la supresión emocional se encuentra vinculada al sistema de congelamiento o inhibitorio-comportamental. Este sistema reacciona ante señales de castigo, lo nuevo y la ausencia de refuerzo, lo que lleva a la inhibición de la conducta y motiva el alejamiento. De este modo, esta respuesta se asocia principalmente con el afecto negativo y la ansiedad.

Según otros investigadores, existe una posible relación entre la tendencia a experimentar ansiedad como una característica de personalidad permanente y el modo en que las personas gestionan sus emociones (Andrés, 2014; Pollock et al., 2016; Purnamaningsih, 2017). Se entiende la personalidad como un conjunto de patrones de pensamiento, sentimiento y acción relativamente invariables que distinguen a una persona (Costa & McCrae, 1985). En la actualidad, se reconoce que la personalidad se estructura a partir de elementos básicos denominados rasgos, que según Allport (1937), son tendencias estables y consistentes que determinan los comportamientos. En este contexto, cuando la ansiedad se vincula como una característica del rasgo de la personalidad, es de esperar que, más allá de los niveles de ansiedad asociados con situaciones específicas, se observan puntuaciones más elevadas en las evaluaciones que miden la ansiedad como una cualidad permanente.

En cuanto a la relación entre la regulación emocional y la procrastinación académica, Natividad (2014) sugiere que las personas actúan y sienten en concordancia con sus pensamientos, actitudes y creencias sobre sí mismas y el mundo, pudiendo estas cogniciones ser racionales y adaptativas o no. La perspectiva cognitivo-conductual sobre la personalidad destaca el papel mediador fundamental de las cogniciones en la generación de conductas y emociones, sugiriendo que son más influenciadas por la interpretación cognitiva singular que hacen los individuos de los acontecimientos, que por los propios acontecimientos. En el contexto de la procrastinación, esto implica que los pensamientos, creencias y actitudes relacionados con las tareas pueden influir en la decisión de posponerlas. La percepción negativa de la tarea, las distorsiones cognitivas respecto a su dificultad o importancia, o la creencia de no estar preparado para realizarla, pueden llevar a procrastinar como una manera de evitar enfrentar dichos pensamientos y emociones incómodas.

En consecuencia, la *reevaluación cognitiva*, que involucra revisar y reinterpretar cogniciones disfuncionales (Gross, 1999), resulta una estrategia relevante para abordar la procrastinación académica al modificar las interpretaciones negativas o irracionales

que llevan a aplazar las tareas, favoreciendo actitudes y pensamientos más adaptativos para su realización. Además, se destaca la importancia de otra variable, la autorregulación académica, que desempeña un papel fundamental en el éxito académico, al permitir al estudiante regular eficientemente su proceso de aprendizaje mediante el establecimiento de metas y la planificación del tiempo (García, 2012).

Otro tema de interés significativo en la literatura académica y psicológica es entender la relación entre la ansiedad y la procrastinación académica. Al respecto, existe un gran volumen de investigaciones sobre los componentes afectivos de la procrastinación que se han concentrado en función de la ansiedad, especialmente en estudiantes universitarios (Chávez, 2015; Horna & Huaire, 2018; Aguay & Villavicencio, 2022; Montes, 2021); a pesar de ello, existen discrepancias respecto a si la ansiedad es un consecuente de la procrastinación académica o es un antecedente, es decir, la biografía actual no aclara si la ansiedad predice o es predicha por la procrastinación (Rahimi, 2019; Barel et al., 2023).

La teoría sugiere que los estudiantes que experimentan ansiedad anticipatoria, especialmente ansiedad rasgo, relacionada con tareas académicas tienden a procrastinar más (Lim et al., 2017; Barel et al., 2023). Esta ansiedad anticipatoria puede ser causada por diversos factores, como el miedo al fracaso, la preocupación por el rendimiento o la inseguridad en las propias habilidades (Burka & Yuen, 2007; Zhao et al., 2021). Cuando los estudiantes se enfrentan a esta ansiedad, pueden buscar distracciones o actividades más placenteras para evitar enfrentarla, lo que conduce a la procrastinación. Además, la ansiedad también puede surgir como una consecuencia de la procrastinación. Cuando los estudiantes posponen sus tareas académicas, pueden experimentar un aumento en la ansiedad a medida que se acercan las fechas límite. Este aumento de ansiedad puede ser una reacción natural al estrés y la presión de tener que completar las tareas a último momento. Como resultado, la ansiedad puede actuar como un efecto secundario no deseado de la procrastinación, lo que crea un ciclo de procrastinación y ansiedad que puede ser difícil de romper (Barel et al., 2023).

Los estudios fisiológicos también han arrojado luz sobre esta relación compleja. El estrés, que está estrechamente relacionado con la ansiedad, ha sido investigado en términos de sus efectos en la procrastinación. Las medidas fisiológicas, como la liberación de catecolaminas y el cortisol, han demostrado estar asociadas con la procrastinación (Nater & Rohleder, 2009; Richardson et al., 2014). En particular, niveles elevados de cortisol se han relacionado con la procrastinación y dificultades en la regulación emocional, lo que sugiere un vínculo entre la respuesta fisiológica al estrés y la tendencia a procrastinar. Además, se ha investigado el papel de las hormonas gonadales, como la testosterona, en la regulación de la ansiedad y el estrés (Juster et al., 2016). Se ha encontrado que la testosterona modula el eje hipotalámico-hipofisario-suprarrenal y se correlaciona negativamente con la reactividad del cortisol al estrés psicosocial. Sin embargo, los resultados en esta área son contradictorios y requieren una investigación adicional.

2.2.5. El modelo mediacional de la regulación emocional

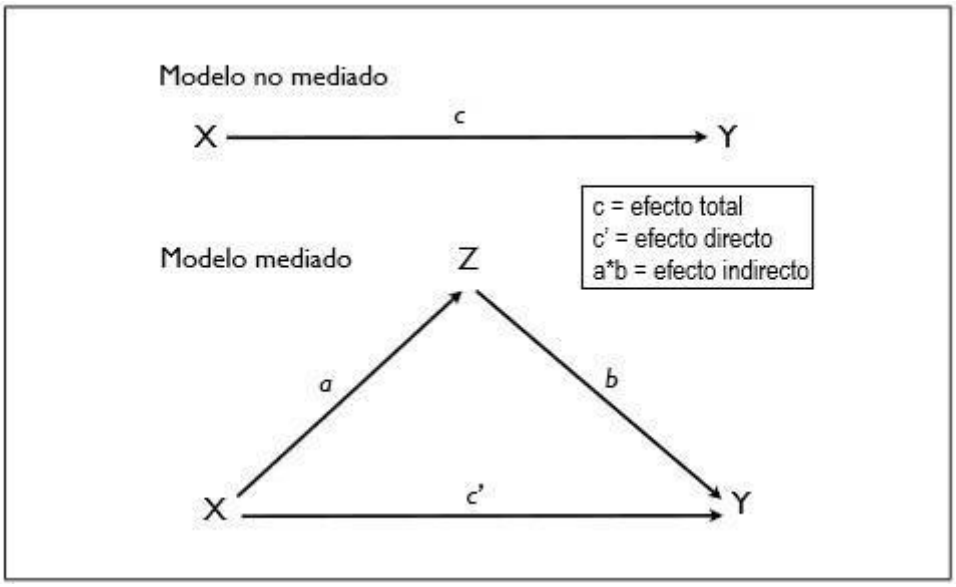
Respecto al rol mediador de la regulación emocional, existen investigaciones recientes que han intentado explicar la relación entre diversas variables psicológicas (Mónaco et al., 2021; Morán et al., 2022; Orozco, 2022; López & Valverde, 2023). Asimismo, también se ha postulado que, en determinadas condiciones, la ansiedad podría reducir la procrastinación, especialmente cuando existe un moderador (Steel, 2007).

Si bien, se ha investigado la relación entre las tres variables de estudio (Calle, 2021; Espaillat & Pintor, 2022), no se conoce que función cumple como mediador la regulación emocional, entre la ansiedad y la procrastinación académica. En este contexto, es importante tener en cuenta que el modelo de mediación propone que la influencia causal de una variable (X) sobre otra (Y) puede transcurrir a través de una tercera variable (Z), dando lugar a una secuencia causal X→Z→Y. En este escenario, Z

actúa como una variable intermediaria y este efecto puede ser examinado mediante un análisis estadístico de mediación (Ato & Vallejo, 2015).

Figura 1

Modelo para el análisis de mediación



Fuente: Ato y Vallejo (2015).

La intervención de un mediador puede influir de dos maneras diferentes. En el primer escenario, se trata de la conexión directa o sin intervención de otra variable entre la ansiedad y la procrastinación académica (X→Y, sin la participación de Z). En el segundo caso, se postula que la ansiedad podría ser una posible causa de la regulación emocional, y esta última variable podría tener un impacto en la procrastinación académica (X→ Z→Y, con la mediación de Z) (Ato y Vallejo, 2011, 2015).

2.3. Hipótesis

2.3.1. Hipótesis general:

La regulación emocional es una variable mediadora en la relación de la ansiedad con la procrastinación académica en estudiantes preuniversitarios.

2.3.2. Hipótesis específicas:

H1: La regulación emocional, la ansiedad y procrastinación académica en estudiantes preuniversitarios se diferencian según sexo y edad.

H2: Las dimensiones de la ansiedad afectan a las dimensiones de la regulación emocional en estudiantes preuniversitarios.

H3: Las dimensiones de la regulación emocional afectan a las dimensiones de la procrastinación académica en estudiantes preuniversitarios.

H4: Las dimensiones de la ansiedad afectan a las dimensiones de la procrastinación académica en estudiantes preuniversitarios.

2.4. Definición de términos básicos

Ansiedad: La ansiedad es parte de un sistema de alerta y activación que nos permite actuar ante una situación que podemos percibir como una amenaza, con la finalidad de evitar, afrontar o neutralizar el riesgo al que nos vemos expuestos (Furlan, 2006).

Adolescencia: Es un periodo donde la persona alcanza la madurez biológica y sexual, pero está en la búsqueda de la madurez emocional y social. Es una etapa del desarrollo humano que oscila entre los 11 a 20 años de edad (Papalia et al., 2001)

Estudiante preuniversitario: Persona que se está preparando en un centro preuniversitario para postular a una universidad y alcanzar una vacante en un centro de educación superior.

Examen de admisión: Es una prueba académica que por medio de preguntas evalúa los conocimientos y las competencias que posee un estudiante que está aspirando a alcanzar una vacante en la universidad, con la finalidad de medir si cuenta con el nivel necesario para ser parte de un programa de educación superior.

Procrastinación académica: La procrastinación académica implica el aplazamiento de una actividad o tarea, para priorizar otra actividad aparentemente de

menor importancia y que se da usualmente, de forma automática, sin evaluar juiciosamente nuestro accionar al momento de postergar.

Regulación emocional: La regulación emocional es entendida dentro un proceso donde las personas ejercen una influencia sobre qué, cuándo y cómo experimentan y expresan sus emociones (Gross, 1999).

Universidad: Se concibe como una institución educativa compuesta por docentes y estudiantes que son parte de la dinámica donde se busca transmitir, generar y difundir conocimientos (Julca, 2016). Las instituciones universitarias pueden ser estatales (públicas) o privadas (particulares).

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

Esta investigación se llevó a cabo como un estudio empírico con el propósito de respaldar modelos teóricos pertinentes y abordar la problemática planteada en este estudio (Armijo et. al, 2021). La estrategia es asociativa-explicativa, el cual se caracteriza por examinar el impacto de terceras variables, es decir, una variable (X) puede influir en otra (Y) a través de la mediación de una tercera variable (Z) (Ato et. al, 2013; Ato & Vallejo, 2015)

Por otra parte, la presente investigación se trata de un estudio de diseño no experimental y transversal, donde las variables no fueron manipuladas deliberadamente, sino que se observaron los fenómenos en su contexto natural. Además, la recolección de datos se realizó en un único momento y en un tiempo específico (Hernández et. al, 2014).

Además, para examinar la hipótesis general de la investigación, se empleó la estrategia analítica propuesta por Ato y Vallejo (2015) y Baron y Kenny (1986). Esto incluyó evaluar de forma directa el impacto de la ansiedad en la procrastinación académica (c); analizar el efecto indirecto de la ansiedad y la procrastinación académica a través de la regulación emocional como variable mediadora (axb) y determinar el tipo de mediación, donde si tanto el efecto directo como el efecto indirecto son estadísticamente significativos ($p \leq .05$), se considera una mediación parcial, mientras que si el efecto directo no es estadísticamente significativo ($p \geq .05$), se considera una mediación completa.

3.2. Población de estudio

La población para la presente investigación estuvo constituida por estudiantes preuniversitarios de una institución de Lima Metropolitana, que están preparándose para postular a una universidad pública. Son varones y mujeres, cuyas edades fluctúan entre los 16 y 19 años.

Se incluyeron en el estudio estudiantes preuniversitarios provenientes de diferentes distritos de Lima Metropolitana, quienes se encontraban en proceso de preparación para postular a universidades públicas. La elección se basó en el hecho de que las variables estudiadas podrían mostrar resultados más relevantes para los objetivos de esta investigación.

3.3. Muestra de estudio

El muestreo utilizado para seleccionar a los participantes fue de tipo no probabilístico por conveniencia, ya que se requirió que los estudiantes cumplieran criterios específicos de inclusión y exclusión para formar parte del estudio (Hernández et al., 2014; Fuenteslaz, 2004). La muestra final estuvo conformada por 617 estudiantes preuniversitarios de Lima Metropolitana, quienes cumplieron con los requisitos necesarios para participar en la investigación.

3.3.1. Criterios de inclusión y exclusión de la muestra

La muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico y de tipo intencional, en el que los participantes fueron escogidos en función de criterios específicos definidos por el investigador. A continuación, se detallan los requisitos de inclusión y exclusión:

Criterios de inclusión

- Tener entre 16 y 19 años de edad.
- Estudiantes preuniversitarios.
- Postulantes a universidades nacionales.
- Vivir en un distrito perteneciente a Lima Metropolitana.

Criterios de exclusión

- No cumplir con la edad solicitada.
- Participar en un programa de preparación preuniversitaria fuera de Lima Metropolitana.
- Estar postulando a una universidad privada o particular.

3.3.2. Descripción de la muestra

La tabla 1 presenta las características sociodemográficas de la muestra, donde se recopilan datos sobre la edad y el sexo de los participantes. Se aplicó a un total de 617 estudiantes para la muestra de estudio. En cuanto a la edad, de los participantes, 119 (19%) tenían 16 años, 309 (50%) tenían 17 años, 152 (25%) tenían 18 años y 37 (6%) tenían 19 años. En relación al sexo, se clasificaron los participantes en varones y mujeres. Del total de la muestra, 336 (54%) eran varones, mientras que 281 (46%) eran mujeres.

Tabla 1

Características sociodemográficas de la muestra

	F	%
Edad		
16	119	19
17	309	50
18	152	25
19	37	6
Sexo		

Varones	336	54
Mujeres	281	46

Nota: N=617; f=frecuencia; %=porcentaje

3.4. Instrumentos de recolección de datos

3.4.1. Inventario de ansiedad rasgo-estado

El Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE) fue desarrollado inicialmente por Spielberger y colaboradores en 1970 en Estados Unidos, con una adaptación al español realizada por Spielberger y Díaz-Guerrero en 1975. En Perú, una adaptación y estudio psicométrico del instrumento fue llevado a cabo por Domínguez y su equipo (2012) con una muestra de estudiantes universitarios. Este instrumento de autoevaluación tiene como finalidad medir los niveles de ansiedad en individuos no clínicos, evaluando tanto la ansiedad como estado momentáneo como la ansiedad rasgo, o tendencia a experimentar ansiedad. Se utiliza en una variedad de contextos incluyendo el clínico, educativo y empresarial, y está destinado para uso en adolescentes y adultos.

La prueba consta de dos escalas: la Escala de Ansiedad Estado (EAE) y la Escala de Ansiedad Rasgo (EAR). La EAE evalúa la ansiedad como una respuesta emocional transitoria ante situaciones estresantes, mientras que la EAR evalúa la ansiedad como un rasgo de personalidad, una característica estable y duradera. Cada escala contiene 20 afirmaciones, y los participantes deben indicar cómo se sienten generalmente (EAR) o en un momento específico (EAE). Se utiliza una escala Likert de 4 puntos, donde 1 representa “No en absoluto”, 2 “Un poco”, 3 “Bastante” y 4 “Mucho” en el caso de la EAE; respecto a la EAR, la puntuación también es en escala Likert, donde 1 es “Casi nunca”, 2 “Algunas veces”, 3 “Frecuentemente” y 4 “Casi siempre”. Los puntajes se obtienen sumando los valores asignados a cada respuesta, y el puntaje

máximo posible es de 80 puntos para ambas escalas. A medida que el puntaje aumenta, indica un mayor nivel de ansiedad. Puntajes elevados en la EAE pueden indicar ansiedad temporal o de situaciones de estrés agudo, mientras que puntajes altos en la EAR pueden sugerir la presencia de un trastorno de ansiedad generalizada.

En relación con la evaluación de la confiabilidad, se llevaron a cabo correlaciones Test-retest para la EAR en tres momentos diferentes: una hora después, a los 20 días y a los 104 días de la primera administración. Los resultados mostraron correlaciones significativamente altas, que oscilaron entre .84, .86 y .73, respectivamente. Se aplicó un procedimiento similar a la EAE, y las correlaciones obtenidas fueron .16, .54 y .32, siendo estas últimas más bajas. Se explicó este resultado por la influencia de factores situacionales en la EAE. Además, se llevó a cabo un análisis de consistencia interna, revelando correlaciones elevadas que variaron entre .83 y .92 para la EAE y entre .86 y .92 para la EAR (Spilberger & Díaz-Guerrero, 1975).

En Perú, Domínguez y colaboradores (2012) efectuaron un estudio psicométrico sobre el IDARE con estudiantes universitarios de primer año de dos carreras en el área de salud de una institución educativa en Lima Metropolitana. Al analizar la consistencia interna del instrumento, encontraron que el coeficiente Alfa de Cronbach fue de 0.90 para la escala de Ansiedad-Estado y de 0.87 para la escala de Ansiedad-Rasgo. En términos de validez, llevaron a cabo un análisis factorial para cada escala, descubriendo que la escala de Ansiedad-Estado explicaba el 48.60% de la variabilidad, mientras que la escala de Ansiedad-Rasgo explicaba el 42.11%. Por otro lado, Anchante (1993) también investigó la ansiedad rasgo y estado en estudiantes universitarios, registrando coeficientes Alfa de Cronbach de .86 para la escala de Ansiedad-Rasgo y de .92 para la de Ansiedad-Estado.

3.4.2. Cuestionario de regulación emocional

El cuestionario de regulación emocional (ERQ) es una prueba autoinforme diseñada por Gross y Thompson en 2003 en Estados Unidos. Su adaptación al español

fue realizada por Rodríguez et al. en 2006, mientras que, en Perú, Gargurevich y Matos adaptaron la prueba en 2010, denominándose ERQP. El objetivo de esta prueba es evaluar las estrategias de autorregulación emocional que las personas utilizan en situaciones cotidianas, siendo aplicable en los ámbitos clínico y educativo, y dirigida a personas de 15 años en adelante.

El cuestionario consta de 10 ítems que evalúan las dos estrategias de autorregulación emocional: supresión emocional y reevaluación cognitiva. Los participantes deben responder a cada afirmación utilizando una escala Likert de 7 puntos, siendo 1 “totalmente en desacuerdo” y 7 “totalmente de acuerdo”. Para obtener la puntuación total de cada estrategia, se suman los puntos correspondientes a los ítems que evalúan dichas estrategias. Cuatro de los ítems (2,4,6,9) evalúan las estrategias de supresión emocional y los otros seis (1,3,5,7,8,10) evalúan la reevaluación cognitiva. La interpretación de los resultados se basa en las puntuaciones obtenidas en cada estrategia. Una puntuación alta en supresión emocional indica que el participante tiende a ocultar o reprimir sus emociones en situaciones estresantes o desafiantes. Por otro lado, una puntuación alta en reevaluación cognitiva indica que el participante utiliza estrategias cognitivas para reinterpretar y cambiar su perspectiva sobre situaciones emocionalmente desafiantes. Una puntuación equilibrada en ambas estrategias sugiere que el participante utiliza ambas en diferentes contextos.

En cuanto a la confiabilidad y validez de la versión adaptada y validada en Perú del ERQP han sido ampliamente estudiadas, demostrando buenas propiedades psicométricas. Se ha comprobado que el cuestionario conserva su estructura bifactorial a través del análisis factorial y presenta una alta consistencia interna, con coeficientes alfa de cronbach de .74 para las estrategias de supresión emocional y .72 para la estrategia de reevaluación cognitiva. Además, se ha evidenciado la validez convergente y divergente del cuestionario en la población peruana. La muestra total utilizada para estos estudios presenta un nivel de adecuación de la muestra Kayser-Meyer-Olkin (KMO) de .72 y el test de esfericidad de Bartlett fue altamente significativo ($p < .000$).

3.4.3. Escala de procrastinación académica

La Escala de Procrastinación Académica (EPA), es un instrumento diseñado por Deborah Ann Busko en 1998 en Estados Unidos. En su adaptación al español, realizada por Álvarez en 2010, se utilizó en una muestra de 235 estudiantes de educación secundaria en Lima, Perú. Posteriormente, Domínguez et al. (2014) llevaron a cabo un estudio más exhaustivo de la adaptación de Álvarez, validando el instrumento con una versión reducida debido a la falta de homogeneidad en algunos ítems. La EPA es una prueba de autoinforme que puede ser aplicada de manera grupal o individual, tiene como objetivo medir los niveles de procrastinación académica en estudiantes, entendida como la tendencia a postergar tareas y proyectos académicos importantes a pesar de conocer las consecuencias negativas. Se aplica tanto en ámbitos clínicos como educativos y está dirigida a adolescentes y adultos.

El cuestionario consta de dos dimensiones: Autorregulación Académica, compuesta por 9 ítems (2,3,4,5,8,9,10,11,12) y Postergación de Actividades, con 3 ítems (1,6,7). En el caso de la primera dimensión, se busca evaluar la capacidad que tiene el individuo para regular y gestionar de manera efectiva sus propias actividades académicas, es decir, a mayor puntuación, mayor nivel de autorregulación académica. En cuanto a la segunda dimensión, se relaciona con la tendencia del estudiante a posponer las tareas y proyectos académicos importantes, mientras más alta puntuación se obtiene, significa que la persona tiene dificultades para iniciar y completar las tareas en el tiempo estipulado, debido a la procrastinación. Cada ítem se califica en una escala Likert de cinco puntos, que van desde “Nunca” (1), “Casi nunca” (2), “A veces” (3), “Casi siempre” (4) y “Siempre” (5).

Respecto a sus características psicométricas, Domínguez et al. (2014) adaptaron la EPA con una muestra de 717 estudiantes universitarios de psicología, distribuidos en cuanto al género (74.3% mujeres y 33.5% con actividad laboral) y estado

civil (92.2% solteros). La muestra fue seleccionada de manera intencional. Se descubrió que la versión original del instrumento exhibe buenas propiedades psicométricas, incluyendo un análisis factorial confirmatorio que revela una estructura de dos factores. Respecto a la fiabilidad de las subescalas, esta se determinó a través del coeficiente Alfa de Cronbach, arrojando un valor de .82 para el factor de autorregulación académica y de .75 para el factor asociado con la dilación de tareas. Además, también se empleó el coeficiente omega para estimar la confiabilidad, obteniendo un valor de .82 para el factor de autorregulación académica y de .79 para el factor de postergación de actividades. Sin embargo, es importante señalar que los puntajes de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) no siguieron una distribución normal, por lo que se optó por utilizar el método de percentiles al crear los baremos.

3.5. Procedimiento de recolección de datos

Se redactó la solicitud de permiso dirigida a la dirección general de la institución preuniversitaria para la recolección de datos, así mismo se anexo un resumen del proyecto de investigación y un programa de actividades, donde se detallan las fechas de aplicación por cada una de las sedes. Una vez aceptada la solicitud, se coordinó con el área de psicopedagogía y los coordinadores de cada una de las sedes para evaluar las fechas y horarios apropiados para aplicar el test.

De acuerdo con las fechas y horarios previamente acordados, el investigador ingresó a cada aula para explicar a los estudiantes la finalidad de la investigación. Posteriormente, los estudiantes que decidieron participar firmaron de manera voluntaria el consentimiento informado (en el caso de los mayores de 18 años) o el asentimiento informado (para los menores de 18 años). A cada participante se le entregó una copia del documento firmado, y a los menores de edad se les proporcionó un comunicado dirigido a sus padres o apoderados. Finalmente, se procedió a la aplicación de los tests psicológicos.

Es importante destacar que las tres pruebas psicológicas se codificaron con el fin de proteger la identidad y garantizar la confidencialidad de los datos de los estudiantes. Este proceso de anonimización consistió en asignar códigos o números a cada participante en lugar de utilizar sus nombres reales. De esta manera, se aseguró que la información recopilada no estuviera vinculada directamente a la identidad de los estudiantes, preservando su privacidad.

3.6. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Inicialmente se procedió a realizar una limpieza y exploración de la base de datos. Para esto se calcularon los estadísticos descriptivos de todas las variables de estudio, considerando frecuencias y porcentajes para las variables categóricas; y media, desviación estándar, mediana, mínimo y máximo para las variables continuas del estudio.

Finalmente, para determinar el efecto de mediación de la regulación emocional en la asociación entre ansiedad y procrastinación se estimó un modelo de análisis de senderos. Incluyendo todas las dimensiones de ansiedad y regulación emocional, manteniendo la autorregulación académica y postergación de actividades como variables dependientes. El estimador utilizado para este análisis fue el de Máxima Verosimilitud Robusto, el cual entrega resultados más confiables y estables que el estimador de Máxima Verosimilitud clásico cuando la distribución de los datos no es necesariamente proveniente de una distribución normal. Dado que este modelo fue completamente saturado, es decir no cuenta con grados de libertad positivos, no se tiene información acerca del ajuste específico del modelo. En otras palabras, no se pueden estimar más correlaciones o asociaciones en el modelo, por lo que el ajuste del modelo estimado y la matriz de correlaciones con la que trabaja es perfecto, este tipo de resultados no permiten observar los indicadores de ajuste específicos por este motivo.

CAPÍTULO 4
RESULTADOS

4.1. Resultados descriptivos

En referencia al análisis descriptivo de las variables de estudio, se puede observar un resumen de los resultados en la Tabla 02. Respecto a la variable reevaluación cognitiva, se muestra un promedio igual a 28.13 (*DE* = 5.60), los valores oscilan entre 9 y 42, lo que sugiere variabilidad en las respuestas de los participantes. En cuanto a la variable supresión emocional, se observa un promedio de 16.79 y una desviación estándar de 4.95, con valores que varían entre 4 y 28. La mediana coincide con la media. En relación con la variable ansiedad estado, se evidencia una media de 43.17 *(DE* = 5.85), la distribución muestra valores que oscilan entre 32 y 62. Para la variable ansiedad rasgo, se registra una media de 47.21 (*DE* = 9.92), y la distribución presenta valores entre 22 y 77. En lo que concierne a la variable autorregulación académica, se puede observar un promedio de 12.57 y una desviación estándar de 4.8. La distribución abarca valores entre 1 y 31. Por último, en relación con la variable postergación de actividades, se observa una media de 8.75 y una desviación estándar de 2.41. Los valores fluctúan entre 3 y 15.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la regulación emocional, ansiedad y procrastinación académica.

	M	*DE*	*Med*	*Min*	*Max*
Reevaluación cognitiva	28.13	5.6	28	9	42
Supresión emocional	16.79	4.95	17	4	28
Ansiedad estado	43.17	5.85	42	32	62
Ansiedad rasgo	47.21	9.92	47	22	77

Autorregulación académica	12.57	4.8	12	1	31
Postergación de actividades	8.75	2.41	9	3	15

En referencia al sexo de los participantes:

En la Tabla 3 se observan los estadísticos descriptivos y sus diferencias. En general, las mujeres tienden a mostrar puntuaciones medias más altas en la dimensión de ansiedad, tanto en la ansiedad estado 45.47 (*DE* = 9.65), como en la ansiedad rasgo 50.32 (*DE* = 9.94), en comparación con los hombres, cuyas puntuaciones son inferiores, es decir, en la ansiedad estado presenta una media de 41.02 (*DE* = 8.31) y en la ansiedad rasgo se observa una media de 44.61 (*DE* = 9.12). Además, se aprecia que ambos grupos exhiben niveles similares en las dimensiones de reevaluación cognitiva y supresión emocional, lo que significa que la media en hombres es de 28.39 (*DE* = 5.66) y 16.96 (*DE* = 4.99) respectivamente, asimismo, en relación a las mujeres el promedio es de 27.81 (*DE* = 5.51) y 16.61 (*DE* = 4.89) en correspondencia a las dimensiones de la regulación emocional. Por último, tampoco se observan diferencias en relación al sexo en la autorregulación académica y postergación de actividades, correspondiendo en el caso del sexo masculino una media de 20.87 (*DE* = 4.79) y 8.83 (*DE* = 2.5) y en el caso del sexo femenino, un promedio de 20.20 (*DE* = 4.77) y 8.66 (*DE* = 2.28).

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la regulación emocional, ansiedad y procrastinación académica, según sexo.

	Masculino		*Femenino*	
	M	*DE*	*M*	*DE*
Reevaluación cognitiva	28.39	5.66	27.81	5.51
Supresión emocional	16.93	4.99	16.61	4.89
Ansiedad estado	41.02	8.31	45.47	9.65

Ansiedad rasgo	44.61	9.12	50.32	9.94
Autorregulación académica	20.87	4.79	20.20	4.77
Postergación de actividades	8.83	2.5	8.66	2.28

En relación a la edad de los participantes:

En la Tabla 4, se presentan los resultados de acuerdo a los grupos de edad, específicamente, las edades de 16, 17, 18 y 19 años. En términos generales, se observa que, en la reevaluación cognitiva, la media tiende a aumentar comenzando en 27.98 (*DE* = 5.73) a los 16 años y alcanzando su punto más alto a los 18 años con 28.34 (*DE* = 5.94), antes de disminuir ligeramente a los 19 años con una media de 27.86 (*DE* = 6.74). En cuanto a la supresión emocional, no se aprecian diferencias en las medias entre los grupos de edad, 16 años (*M* = 16.66, *DE* = 4.36), 17 años (*M* = 16.67, *DE* = 5.03), 18 años (*M* = 17.21, *DE* = 4.97) y 19 años (*M* = 16.41, *DE* = 5.87). En referencia a la ansiedad estado y ansiedad rasgo tienden a mostrar una tendencia similar, aumentando gradualmente, es decir, a los 16 años presentan una media de 42.03 (*DE* = 8.82) y 46.23 (*DE* = 10.03), a los 17 años corresponde una media de 42.93 (*DE* = 9.25) y 46.76 (*DE* = 10.07), a los 18 años el promedio es de 44.16 (*DE* = 9.41) y 48.63 (*DE* = 9.71), disminuyendo a los 19 años con una media de 42.76 (*DE* = 9.15) y 48.38 (*DE* = 8.44) respectivamente. Por último, en referencia a las dimensiones de la autorregulación académica y la postergación de actividades, varían mínimamente con la edad, es decir, a los 16 años la media es de 20.99 (*DE* = 5.2) y 8.91 (*DE* = 2.28), a los 17 años el promedio es de 20.88 (*DE* = 4.72) y 8.75 (2.52), la media a los 18 años es de 19.72 (*DE* = 4.4) y 8.74 (*DE* = 2.34) y a los 19 años corresponde una media de 20.03 (*DE* = 5.23) y 8.27 (*DE* = 2.03).

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la regulación emocional, ansiedad y procrastinación académica, según edad.

	16		*17*		*18*		*19*	
	M	*DE*	*M*	*DE*	*M*	*DE*	*M*	*DE*
Reevaluación cognitiva	27.98	5.73	28.12	5.23	28.34	5.94	27.86	6.74
Supresión emocional	16.66	4.36	16.67	5.03	17.21	4.97	16.41	5.87
Ansiedad estado	42.03	8.82	42.93	9.25	44.16	9.41	42.76	9.15
Ansiedad rasgo	46.23	10.03	46.76	10.07	48.63	9.71	48.38	8.44
Autorregulación académica	20.99	5.2	20.88	4.72	19.72	4.4	20.03	5.23
Postergación de actividades	8.91	2.28	8.75	2.52	8.74	2.34	8.27	2.03

4.2. Resultados inferenciales

La tabla 5 presenta los resultados de los efectos indirectos del análisis de mediación. Destaca la mediación parcial significativa de la reevaluación cognitiva entre ansiedad rasgo y autorregulación académica (B = 0.04, p = 0.002), esto indica que las personas con un rasgo de personalidad ansioso más predominante tienden a reevaluar cognitivamente sus emociones en menor medida que sus otros pares y esto, por consiguiente, afecta negativamente la autorregulación académica. Los otros efectos indirectos probados en el modelo no alcanzaron la significancia estadística, por lo que se concluye que no representan efectos de mediación relevantes.

Tabla 5

Análisis de los efectos indirectos de la regulación emocional en la relación entre la ansiedad y procrastinación académica.

Efectos indirectos	B	p
Ansiedad rasgo > Reevaluación cognitiva > Autorregulación académica	0.04	0.002

Ansiedad estado > Reevaluación cognitiva > Autorregulación académica	-0.17	0.10
Ansiedad rasgo > Supresión emocional > Autorregulación académica	0.03	0.08
Ansiedad estado > Supresión emocional > Autorregulación académica	-0.00	0.64
Ansiedad rasgo > Reevaluación cognitiva > Postergación de actividades	0.02	0.07
Ansiedad estado > Reevaluación cognitiva > Postergación de actividades	-0.01	0.20
Ansiedad rasgo > Supresión emocional > Postergación de actividades	0.00	0.79
Ansiedad estado > Supresión emocional > Postergación de actividades	0.00	0.82

Nota: B representa el coeficiente de la ruta indirecta en el modelo de mediación. p es el valor de significancia estadística para cada efecto indirecto. Valores de p menores a 0.05 indican significancia estadística.

En la Figura 2 se puede observar el modelo de análisis de senderos estimado para determinar los efectos de mediación de las dimensiones de regulación emocional en la asociación entre ansiedad y procrastinación académica.

En este modelo se puede observar que la ansiedad rasgo tiene un efecto negativo sobre la reevaluación cognitiva ($B = -0.18$, $p < 0.001$) y un efecto positivo sobre la supresión emocional ($B = 0.31$, $p < 0.001$), al igual que tiene efectos positivos sobre la postergación de actividades ($B = 0.38$, $p < 0.001$) y la autorregulación académica ($B = 0.32$, $p < 0.001$), esto indica que en general un sujeto con altos niveles de ansiedad rasgo tiende a reportar menores niveles de reevaluación cognitiva, y más altos niveles de supresión emocional, del mismo modo tiende a reportar mayor procrastinación académica a través de la postergación de actividades y la menor autorregulación académica.

Por otro lado, en la ansiedad estado solo mostró un efecto estadísticamente significativo sobre la procrastinación académica, siendo este efecto negativo tanto en la postergación de actividades ($B = -0.12$, $p < 0.01$) como en la autorregulación académica ($B = -0.18$, $p < 0.001$). Esto indicaría que la ansiedad estado no tiene un efecto sobre la

regulación emocional, pero en la medida que se reporta mayores niveles de ansiedad estado, menor será la procrastinación.

En cuanto a la regulación emocional, solo la reevaluación cognitiva tuvo un efecto significativo y negativo sobre la procrastinación académica (Postergación de actividades: B = -0.09, p < 0.05; Autorregulación académica: B = -0.20, p < 0.001). Mientras que, la supresión emocional, no mostró efectos estadísticamente significativos sobre esta variable.

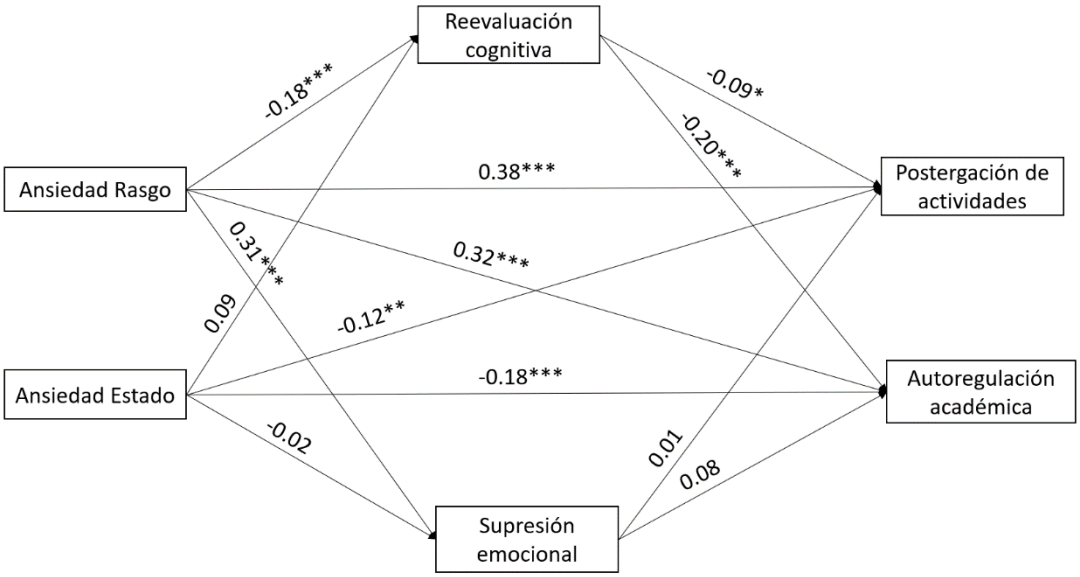


Figura 2. Modelo de análisis de senderos para determinar los efectos de mediación.

Nota: * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p <0.001

4.3. Resultados psicométricos

4.3.1. Confiabilidad

Con respecto a la confiabilidad, se estimó el indicador Omega de McDonalds como se observa en la tabla 6. En cuanto al Cuestionario de Regulación Emocional, se halló un puntaje de 0.92 mostrando así evidencia de una alta confiabilidad del instrumento; en la misma línea, según el indicador Omega de McDonald el Inventario de

Ansiedad Rasgo-Estado mostró una alta confiabilidad (ω = 0.94). Por último, en relación a la Escala de Procrastinación Académica, se observó un adecuado nivel de confiabilidad del Coeficiente Omega de McDonald, con un puntaje de 0.78.

Tabla 6

Confiabilidad de los instrumentos psicométricos

	ω
Cuestionario de Regulación Emocional	0.92
Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado	0.94
Escala de Procrastinación Académica	0.78

Nota: *ω* = Coeficiente Omega de McDonald.

4.3.2. Validez de constructo

En la tabla 7, se observa los resultados del modelo de Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) que se utilizó para medir la validez de constructo de los instrumentos psicológicos que se usaron en la presente investigación. En cuanto, al ERQP se pudo evidenciar un nivel de ajuste adecuado del instrumento (χ^2 = 84.79, gl = 34, p < 0.001; CFI = 0.95, TLI =0.93, RMESEA = 0.049, SRMR = 0.056), indicando una adecuada validez factorial del instrumento. En relación al IDARE, podemos observar que el modelo presentó un ajuste moderado (χ^2 = 2572, gl = 739, p < 0.001; CFI = 0.96, TLI = 0.96, RMSEA = 0.063, SRMR = 0.078), lo que sugiere que el instrumento tiene validez factorial. Por último, en el presente estudio, la EPA evidencia un buen ajuste del modelo de AFC (χ^2 = 119.68, gl = 53, p < 0.001; CFI = 0.97, TLI = 0.97, RMSEA = 0.045, SRMR = 0.06), mostrando una buena validez factorial de dicho instrumento.

Tabla 7

Validez de constructo de los instrumentos psicométricos

	χ²	*gl*	*p*	*CFI*	*TLI*	*RMSEA*	*SRMR*

Cuestionario de Regulación Emocional	84.79	34	<0.001	0.95	0.93	0.049	0.056
Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado	2572	739	<0.001	0.96	0.96	0.063	0.078
Escala de Procrastinación Académica	119.68	53	<0.001	0.97	0.97	0.045	0.06

Nota: X^2 = Chi cuadrado; gl = grados de libertad; p = nivel de significancia; CFI = Índice de Ajuste Comparativo; TLI = Índice de Tucker-Lewis; RMSEA = Error Cuadrático Medio Aproximado de la Raíz; SRMR = Residual Estándar de la Raíz Media Cuadrada

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La transición de la etapa escolar a la universidad plantea retos académicos y emocionales, especialmente durante la preparación preuniversitaria en adolescentes. Esta fase del desarrollo se caracteriza por importantes cambios tanto físicos como emocionales. Como resultado de esto, la manera en que los adolescentes enfrentan estas circunstancias puede verse afectada por la forma en que gestionan sus emociones. Por lo tanto, esta investigación tiene como objetivo analizar cómo la regulación emocional podría actuar como un factor mediador en la relación entre la ansiedad y la procrastinación académica en estudiantes preuniversitarios de Lima.

En relación a la hipótesis general, se observó que la reevaluación cognitiva media parcial significativa en la relación entre la ansiedad rasgo y la autorregulación académica. En otras palabras, las personas con ansiedad más pronunciada tienden a reevaluar menos sus emociones en comparación con sus compañeros, lo que, a su vez, se relaciona con una menor capacidad de autorregulación académica. Aunque no se han encontrado estudios similares en la literatura; las bases teóricas del estudio arrojan luces sobre este resultado. Al respecto, Rodríguez et al. (2012) sugiere que existe una fuerte conexión entre los trastornos de ansiedad y las estrategias de regulación emocional desadaptativas, mientras que las estrategias adaptativas, como la reevaluación cognitiva, tienden a ser menos utilizadas cuando la ansiedad tiene una base más biológica que contextual. Por otro lado, Moreta et al. (2018) encontró que el

componente cognitivo de la regulación emocional tiene mayor influencia en la relación con la procrastinación, la cual hace referencia a una baja autorregulación académica. Asimismo, Mónaco et al. (2021), Orozco, et al. (2022) y Romero, et al. (2022) se alinean a lo encontrado en este estudio, ya que resaltan como la reevaluación cognitiva actúa como mediador en la relación entre diversas variables psicológicas. En cuanto a otros efectos indirectos analizados en el modelo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, lo que sugiere que no tienen una influencia sustancial como mediadores.

Referente a la primera hipótesis específica, que busca describir la regulación emocional, la ansiedad y procrastinación académica en estudiantes preuniversitarios según la edad y el sexo; se observaron algunas diferencias que a continuación se exponen. En cuanto al sexo, con relación a las dimensiones de ansiedad, tanto en la ansiedad-rasgo como en la ansiedad-estado, las mujeres tienden a mostrar un nivel más alto de ansiedad en comparación con los hombres. Resultados similares fueron obtenidos por Chávez (2015) quien reportó que las mujeres obtuvieron puntajes más altos que los hombres en las escalas de ansiedad estado y rasgo, lo que se atribuye a su tendencia a expresar abiertamente sus preocupaciones. Flores (2017) también respaldó este hallazgo para la ansiedad-rasgo en mujeres, aunque no encontró diferencias entre ambos sexos en la ansiedad estado. Por otro lado, en lo que se refiere a las dimensiones de la regulación emocional, ambos grupos muestran similitudes en recurrir a ambas estrategias, no encontrándose diferencias. Finalmente, no se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres en las dimensiones de la procrastinación académica, como la postergación de tareas y la autorregulación académica. Esto indica que ambos géneros muestran actitudes similares en relación a las dimensiones analizadas.

En lo que se refiere a los grupos de edad que oscilan entre los 16 a 19 años, se observa en términos generales que la reevaluación cognitiva, una estrategia clave de la regulación emocional, muestra una tendencia a mantenerse constante en este rango de

edad, con ligeras fluctuaciones, si bien alcanza su valor máximo a los 18 años, la variación no es significativamente pronunciada y disminuye ligeramente a los 19 años. Este patrón sugiere que la capacidad de reevaluación cognitiva de los adolescentes no varía considerablemente durante estos años cruciales de desarrollo. Este resultado podría ser interpretado a la luz de las afirmaciones de Rice (2000), quien sostiene que los niveles de conciencia aumentan a medida que los adolescentes se acercan o superan los 18 años. Según esta perspectiva, aunque las habilidades de reevaluación cognitiva no muestran incremento sustancial, se puede inferir que la estabilidad observada refleja una madurez emocional y cognitiva que se consolida durante estos años. En relación con las dimensiones de la ansiedad, los resultados revelan un aumento progresivo en la ansiedad tanto estado como rasgo desde los 16 hasta los 18 años, seguido de una ligera disminución a los 19 años, aunque la variación no es estadísticamente significativa. Esto podría explicar por qué es posible que los estudiantes comiencen a experimentar más ansiedad a medida que tienen mayor edad, una situación que podría estar influenciada tanto por los desafíos del entorno educativo en la etapa preuniversitaria como por aspectos propios de su personalidad. En este contexto, Valdéz (2019) señala en su investigación que, en el ámbito académico de la preparación preuniversitaria, algunos estudiantes pueden percibir este proceso como amenazante y experimentar ansiedad, especialmente si esta ansiedad está relacionada con un rasgo de la personalidad. Esto se debe a que las personas son más propensas a experimentar estrés, que es característico del entorno preuniversitario, que exige mucho de los estudiantes en su preparación. Además, es posible que los estudiantes de mayor edad y más experiencia, que sienten que no están lo suficiente preparados debido a una formación básica deficiente, puedan experimentar niveles más altos de ansiedad. Según Guerrero (2013) y Esparza (2003), esto puede afectar su capacidad de concentración y su estado emocional, lo que podría dificultar su ingreso inmediato a la universidad. Por último, en referencia a las dimensiones de la variable procrastinación académica, no se observan diferencias significativas en cuanto a la edad del estudiante,

es decir, los estudiantes pueden recurrir a la postergación de actividades como a la autorregulación académica independientemente de su edad.

Respecto a la segunda hipótesis, que propone que las dimensiones de la ansiedad influyen en las dimensiones de la regulación emocional en estudiantes de nivel preuniversitario, se observó que la ansiedad como rasgo se relaciona negativamente con la reevaluación cognitiva y positivamente con la supresión de emociones. Esto implica que un adolescente con niveles más altos de ansiedad rasgo tiende a estar menos propenso a emplear la estrategia de la reevaluación cognitiva para la gestión de sus emociones, más bien, muestra una tendencia a utilizar más la supresión emocional. Estos resultados encontrados concuerdan con la clasificación que propone Gray (1973) de los sistemas afectivo-emocionales, los cuales se basan en fundamentos biológicos, donde señala que la supresión emocional guarda una relación con la ansiedad, ya que está conectada con el sistema que se enfoca en las amenazas. En este contexto, varios estudios, como los de Andrés (2014), Pollock et al. (2016) y Purnamaningsih (2017) corroboran que la predisposición a experimentar ansiedad, al ser inherentemente un rasgo de personalidad, modula la manera en que las personas regulan sus emociones. De manera similar, un estudio de Rodríguez et al. (2012) destacó que aquellos pacientes con trastornos de ansiedad tienden a favorecer estrategias de evitación cognitiva, relegando el uso de estrategias de revaloración positiva. En contraste, en el caso de la ansiedad estado, no se encontró evidencias en las dimensiones de la regulación emocional, lo que sugiere que la presencia de ansiedad estado no necesariamente impacta en las estrategias de reevaluación cognitiva o supresión emocional de un estudiante.

De acuerdo a la tercera hipótesis, que sugiere que las dimensiones de la regulación emocional inciden en las dimensiones de la procrastinación académica en estudiantes de nivel preuniversitario, los hallazgos indican que únicamente la reevaluación cognitiva se asocia significativa y negativamente con las dimensiones de la procrastinación académica, particularmente en lo que respecta a la dilación de tareas

y la autorregulación académica. Esto sugiere que aquellos estudiantes que recurren con mayor frecuencia a la reevaluación cognitiva como mecanismo de regulación tienden a procrastinar menos en sus actividades académicas y, a su vez, exhiben niveles más altos de autorregulación académica. Estos resultados, concuerdan con lo encontrado por Camacho (2018) y Moreta et al. (2018), donde se evidenció que la procrastinación académica tiene una relación con la reevaluación cognitiva, siendo este componente cognitivo el que tiene mayor influencia en la relación con la procrastinación. En contraste, no se observaron efectos estadísticamente significativos de la estrategia de supresión emocional en las dimensiones de la procrastinación académica.

Con relación a la cuarta hipótesis, plantea que las dimensiones de la ansiedad afectan a las dimensiones de la procrastinación académica, se encontró que la ansiedad rasgo tiene efectos positivos en la postergación de actividades y la autorregulación académica, es decir, los adolescentes que tienen ansiedad como rasgo de personalidad tienden a tener dificultad para realizar sus actividades a tiempo, prefiriendo postergar, siendo también un problema ello para la autorregulación académica. En cuanto, a las investigaciones que explican los resultados del presente estudio, Rahimi (2019) encontró que existe una relación bidireccional entre la procrastinación y las emociones relacionadas con el aprendizaje, entre ellas la ansiedad. Del mismo modo, Chávez (2015) quien investigó sobre la relación entre la procrastinación crónica y la relación ansiedad rasgo, considera que esta relación es más fuerte y significativa cuando corresponde a una característica de la personalidad, lo cual genera mayores dificultades en el estudiante para autorregularse, dilatando el cumplimiento de sus responsabilidades académicas. Contrario a lo expuesto, si bien la ansiedad estado muestra un efecto estadísticamente significativo sobre las dimensiones de la procrastinación académica, esta es negativa, es decir, mientras más es la ansiedad estado se tenderá a reportar menor postergación de actividades y más autorregulación académica se da en los estudiantes preuniversitarios. Para Spielberger (1966), la ansiedad estado, es considerado como un elemento sensible al entorno o circunstancia

en la que se encuentre el estudiante, en este caso, hablamos de un contexto preuniversitario, donde las presiones tantos internas, asociadas a su desarrollo y externas, como las expectativas familiares, son más altas que lo usual (Álvarez et. Al., 2012; Díaz & Castro, 2020; Papalia, 2021). Además, Marquina et al. (2018) argumentan que la asociación negativa entre la ansiedad estado y procrastinación académica podría deberse a que la ansiedad en los estudiantes responde principalmente a factores externos y no necesariamente se relacionan con la procrastinación. Esto explicaría porqué es que un estudiante a pesar de sentir mayor ansiedad, es capaz de dejar de procrastinar y autorregularse académicamente.

Cabe señalar que los resultados obtenidos en esta investigación están respaldados por la validez y la fiabilidad de los instrumentos utilizados. La meticulosa selección y aplicación de los instrumentos empleados en este estudio han contribuido de manera significativa a la robustez de los hallazgos expuestos.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. Conclusiones

- La regulación emocional mostró un efecto indirecto parcial y estadísticamente significativo en la relación entre la ansiedad rasgo y la autorregulación académica.
- En cuanto al sexo, se encontró que las mujeres tienden a mostrar niveles más altos de ansiedad estado y rasgo, en comparación con los hombres.
- La reevaluación cognitiva, la ansiedad estado y la ansiedad rasgo tiende a aumentar con la edad, alcanzando su punto máximo a los 18 años y disminuyendo ligeramente a los 19 años, aunque esta diferencia no varía considerablemente.

- Los estudiantes con niveles más altos de ansiedad rasgo tienden a utilizar menos la estrategia de reevaluación cognitiva para regular sus emociones y muestran una tendencia a utilizar más la supresión emocional.
- Los estudiantes que emplean más la reevaluación cognitiva como estrategia tienden a procrastinar menos en la realización de sus tareas, es decir, tienen una mayor autorregulación académica.
- Los adolescentes con niveles más altos de ansiedad rasgo tienden a postergar más sus actividades y a tener dificultades para autorregularse académicamente. Por otra parte, la ansiedad estado se asocia negativamente con la postergación de actividades y presentan una mayor autorregulación académica.

6.2. Recomendaciones

Los resultados sugieren:

- Motivar a seguir investigando en esta temática relevante para el desarrollo personal y académico de los adolescentes preuniversitarios, por lo que el número de investigaciones en esta población es insuficiente actualmente.
- Considerar nuevas investigaciones en esta población asociadas a la ansiedad con otras variables relevantes.
- Implementar charlas informativas sobre la ansiedad estado, dirigidas a estudiantes y a sus padres, fomentando el compromiso de la familia en el proceso educativo preuniversitario.
- Establecer grupos de apoyo estudiantil donde puedan compartir experiencias, estrategias y consejos relacionados con la gestión de las emociones y la procrastinación.
- Considerar las diferencias individuales, como el sexo, al diseñar intervenciones que aborden la ansiedad para asegurar su eficacia.

BIBLIOGRAFÍA

Aguay, M. y Villavicencio, J. (2022). *Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes. Instituto Superior Tecnológico Japón. Santo Domingo de los Tsáchilas, 2021.* [Tesis de titulación, Universidad Nacional de Chimborazo]. Repositorio Digital UNACH. http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/9295

Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima. *Persona, 13,* 159-177. https://doi.org/10.26439/persona2010.n013.270

Álvarez, J., Aguilar, J., & Lorenzo, J. (2012). La Ansiedad ante los Exámenes en Estudiantes Universitarios: Relaciones con variables personales y 124 académicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10*(1), 333-354. https://www.redalyc.org/pdf/2931/293123551017.pdf

Andrés, M. L. (2014). *Efecto mediador de las estrategias cognitivas de regulación emocional en la relación entre los rasgos de personalidad y la ansiedad, depresión y felicidad en niños de 9 a 12 años de edad* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Mar del Plata]. Repositorio de psicología MDP. http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/538

Ansorena, A., Cobo, J. & Romero, I. (1983). El constructo ansiedad en psicología: una revisión. *Estudios de Psicología, 4(*16), 31-45. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/65892.pdf

Armijo, I., Aspillga, C., Bustos, C., Calderón, A., Cortés, C., Fossa, P., Melipillan, R., Sánchez, A. y Vivanco, A. (2021). Manual de Metodología de Investigación. Universidad del Desarrollo. https://psicologia.udd.cl/files/2021/04/Metodologi%CC%81a-PsicologiaUDD-21.pdf.

Ato, M., López, J & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. A*nales de Psicología, 29* (3), 1038-1059. https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511

Ato, M., & Vallejo, G. (2011). Los efectos de terceras variables en la investigación psicológica. *Anales de Psicología*, *27*(2), 550-561. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16720051031

Ato, M. y Vallejo, G. (2015). *Diseños de investigación en psicología.* Ediciones Pirámide.

Baker, H. (1979). The conquering hero quits: narcissistic factors in underarchievement and failure. *American Journal Psychoterapy*, *33*(3), 418-427.

Balkis, M. & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences.*EgitimdeKuramveUygulama, 5* (1), 18-32.

Barel, E., Shahrabani, S., Mahagna, L., Massalha, R., Colodner, R. & Tzischinsky, O. (2023). State Anxiety and Procrastination: The Moderating Role of Neuroendocrine Factors. *Behav Sci (Basel), 13* (3): 204. https://doi.org/10.3390/bs13030204

Barnard, P. J., & Teasdale, J. D. (1991). Interacting cognitive subsystems: A systematic approach to cognitive-affective interaction and change. *Cognition and Emotion, 5*(1), 1–39. https://doi.org/10.1080/02699939108411021

Belloch, A., Sandín, B. y Ramos, F. (2009). *Manual de Psicopatología*. Madrid: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA, S.A.U.

Beck, A. T. & Clark, D. A. (1997). An information processing model of anxiety: Automatic and strategic processes. *Behaviour research and therapy, 35* (1), 49–58. https://doi.org/10.1016/S0005-7967(96)00069-1

Beswick, G., Rothblum, E. & Mann, L. (1988). Psycological Antecedents of Student Procrastination. *Australian Psychologist, 23* (2), 207–217. https://doi.org/10.1080/00050068808255605

Bulnes, M., Álvarez, C. y Morales, C. (2018). Ansiedad social y regulación emocional en adolescentes de Lima Metropolitana con y sin presencia de síntomas somáticos. *Temática Psicológica, 14* (1) 51-68. https://doi.org/10.33539/tematpsicol.2018.n14.1810

Burka, J. y Yuen, L. (2007). *Procrastination: Why You Do It, What to Do about It Now*; Hachette UK: London, UK.

Calle, O. (2021). *Desregulación emocional, procrastinación y ansiedad en estudiantes de una universidad privada de Lima Sur.* [Tesis de doctorado, Universidad Inca Garcilaso de la Vega]. Repositorio UIGV. http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/6520

Camacho, P. (2018). *Autorregulación emocional y procrastinación académica en estudiantes de las carreras relacionadas a ciencias de la salud y ciencias sociales de la ciudad de Ambato.* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio PUCESA. http://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/2250

Carranza, R. & Ramírez, A. (2013). Procrastinación y características demográficas asociadas en estudiantes universitarios. *Revista apuntes universitarios, 3*(2), 95-108.

Cattell, R., y Sheier, I. (1961). *The Meaning and Measurement of Neuroticism and Anxiety.* Nueva York: Ronald.

Cattell, R., y Sheier, I. (1963). *Handbook for the IPAT Anxisety Scale (2a ed.)*. Champaign, IL. EE.UU.: Institute for Personality and Ability Testing.

Chávez, E. (2015). *Procrastinación crónica y ansiedad estado-rasgo en una muestra de estudiantes universitarios.* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de tesis PUCP. http://hdl.handle.net/20.500.12404/6022

Chávez, M., Ortega, E., & Palacios, M. (2016*). Estrategias de afrontamiento frente al estrés académico que utilizan los estudiantes de una academia preuniversitaria*

de Lima Metropolitana [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio UPCH. https://hdl.handle.net/20.500.12866/100

Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1985). *The NEO Personality Inventory manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources. https://doi.org/10.1037/t07564-000

Díaz, J. (2019*). Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes del quinto grado de secundaria de una institución educativa pública de un distrito de Llapa, Cajamarca-2018.* [Tesis de pregrado, Universidad Señor de Sipán]. Repositorio USS. https://repositorio.uss.edu.pe/handle/20.500.12802/6183

Díaz, L., & Castro, J. (2020). *Influencia de la ansiedad en el rendimiento académico de estudiantes universitarios*. [Tesis de pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio UCC. https://repository.ucc.edu.co/entities/publication/1baa0f44-f0ca-4f3e-b151-d13169282c5c

Dominguez-Lara, S., (2017). Influencia de las estrategias cognitivas de regulación emocional sobre la ansiedad y depresión en universitarios: análisis preliminar. *Salud Uninorte, 33*(3), 315-321. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81753881006

Domínguez, S.; Villegas, G. & Centeno, S. (2014). Procrastinación Académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit, 20*(2), 293-304. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272014000200010&script=sci_abstract

Dominic, C. (2003). *Enfermedades y tratamiento III*. México: Plaza y Janés editores.

Douglas, W. (2019). *Procrastinación académica en estudiantes preuniversitarios de una institución educativa privada del distrito de Cercado de Lima* [Tesis de pregrado, Universidad Inca Garcilazo de la Vega]. Repositorio institucional UIGV. http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/4315

El Colombiano. (2024). Ansiedad y estrés en adolescentes: Cómo actuar a tiempo. https://www.elcolombiano.com/tendencias/ansiedad-y-estres-en-adolescentes-como-actuar-a-tiempo-KL22835429

Ellis, A. & Knaus, W. (1977). *Overcoming procrastination.* Nueva York: Signet Books.

Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy.* New York: Lyle Stuart.

Espaillat, L y Pintor, M. (2022) *Relación entre procrastinación académica, ansiedad y regulación emocional* [Tesis de pregrado, Universidad Iberoamericana]. Repositorio UNIBE. https://repositorio.unibe.edu.do/jspui/handle/123456789/1081

Esparza, C. (2003). *Factores psicológicos asociados al rendimiento escolar en estudiantes preuniversitarios* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Federico Villarreal]. Repositorio UNFV. https://repositorio.unfv.edu.pe/handle/20.500.13084/958?show=full

Estévez, A., Herrero, D., Sarabia, I. y Jauregui, P. (2014). El papel mediador de la regulación emocional entre el juego patológico, el uso abusivo de internet y videojuegos y la sintomatología disfuncional en jóvenes y adolescentes. *Adicciones, 26* (4), 282-290. https://www.redalyc.org/pdf/2891/289132934007.pdf

Ferrari, J. & Emmons, R. (1995). Methods of procrastination and their relation to self-control and self reinforcement. *Journal of Social Behavior and Personality, 10* (1) 135-142. https://www.researchgate.net/publication/276295216_Methods_of_Procrastination_and_their_Relation_to_Self-Control_and_Self-Reinforcement_An_Exploratory_Study

Ferrari, J. (1993). Procrastination and impulsiveness: Two sides of a coin? In The impulsive client: Theory, research, and treatment. En McCown, W., Johnson, J. y Shure, M. (1993). *The impulsive client: Theory, research, and*

treatment. American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10500-000

Ferrari, J. R.; Johnson, J. L. y McCown, W. G. (1995*). Procrasti nation and task avoidance: Theory, research, and treatment.* Nueva York: Plenum Press

Flores, M. (2017). *Los niveles de ansiedad en estudiantes de un centro preuniversitario del Cercado de Lima, 2017.* [Tesis de pregrado, Universidad Inca Garcilazo de la Vega]. Repositorio institucional UIGV. http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/1398

Freud, S. (1971). *Introducción al psicoanálisis*. Madrid: Alianza.

Fuentelsaz, C. (2004). Cálculo del tamaño de la muestra. *Matronas Profesión, 5*(18), 5-13. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6125940

Furlan, L. (2006). Ansiedad ante los exámenes: ¿Qué y cómo se evalúa? *Evaluar, 6*(1), 32-51. https://doi.org/10.35670/1667-4545.v6.n1.533

Furlan, L., Ferrero, M. & Gallart, G. (2014). Ansiedad ante los Exámenes, Procrastinación y Síntomas Mentales en Estudiantes Universitarios. *Revista Argentina de Ciencias Del Comportamiento,* *6*(3), 31-39. https://doi.org/10.32348/1852.4206.v6.n3.8726

Furlan, L., Heredia, Piemontesi & Tuckman (2012). Análisis factorial confirmatorio de la adaptación argentina de la escala de procrastinación de Tuckman (ATPS). *Perspectivas en Psicología* 9(3), 142 – 149. https://www.redalyc.org/pdf/4835/483549016020.pdf

García-Ayala, C. (2013). Breve Revisión Sobre los Estudios Contemporáneos Sobre las Causas de la Procrastinación Académica. Ecos Desde Las Fronteras Del Conocimiento. *Revista Electrónica de Difusión Científica, 2*(11), 38–53. https://www.researchgate.net/publication/263222677_Breve_Revision_Sobre_los_Estudios_Contemporaneos_Sobre_las_Causas_de_la_Procrastinacion_Academica

García, M., (2012). La Autorregulación Académica Como Variable Explicativa De Los Procesos De Aprendizaje Universitario. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado, 16* (1), 203-21. http://hdl.handle.net/10481/23005

Gellatly, R. & Beck, A. T. (2016). Catastrophic thinking: A transdiagnostic process across psychiatric disorders. *Cognitive Therapy and Research, 40* (4), 441–452. ttps://doi.org/10.1007/s10608-016-9763-3

Gil, L. & Botello, V. (2018). Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de Ciencias de la Salud de una Universidad de Lima Norte. *CASUS. Revista De Investigación y Casos En Salud, 3* (2), 89-96. https://doi.org/10.35626/casus.2.2018.75

Gilbert, P. (2009). *The compassionate mind.* London: Constable.

Goldman, H. (1992*). Review of general psychiatry*. Editorial Prentice Hall International Inc. USA.

Gray, J. A. (1973). Causal theories of personality and how to test them.In J. R. Royce (Ed.), *Contributions of multivariate analysis to psychological theory* (pp. 409–463). Nueva York: Academic Press.

Gross, J. (2015). Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations. En Gross, J. (Ed.). *Handbook of emotion regulation*, pp 3-20. New York: The Guilford Press.

Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of general psycholog,, 2*(3), 271-299. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271

Gross, J. (1999). Emotion regulation: past, present, future. *Cognition and Emotion, 13*(1), 551-573. https://doi.org/10.1080/026999399379186

Gross, J. & Levenson, R. (1997). Hiding feelings: the acute effects of inhibiting negative and positive emotion.*Journal of Abnormal Psychology, 106*(1), 95-103. https://doi.org/10.1037/0021-843X.106.1.95

Gross, J. & John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(1), 348–362. https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348

Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp 3-24). New York: Guilford Press.

Guerrero, G. (2013). *¿Cómo afectan los factores individuales y escolares la decisión de los jóvenes de postular a educación superior? Un estudio longitudinal en Lima, Perú*. GRADE, Documento de Investigación 69. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/2442

Guzmán, A. (2017, 01 de septiembre). *Procrastinación académica: ¿Una consecuencia emocional de la evaluación?* https://www.researchgate.net/publication/337570594_Procrastinacion_academica_una_consecuencia_emocional_de_la_evaluacion

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación (6ta ed.)* México: McGRaw-Will.

Herrera, M. (2019). *Influencia de la regulación emocional y procrastinación académica en estudiantes de primer año de psicología de la universidad católica de santa maría – 2018* [Tesis de postgrado, Universidad Católica de Santa María]. Repositorio UCSM. https://repositorio.ucsm.edu.pe/handle/20.500.12920/9945

Hervás, G. (2011). Psicopatología de la regulación emocional: El papel de los déficits emocionales en los trastornos clínicos. *Psicología Conductual, 19*(2), 347-372. https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/5413/psicopatologiadelaregulacionemocionalelpapeldelosdeficitemocionales.pdf

Hervás, G. y Moral, G. (2017). Regulación emocional aplicada al campo clínico. https://www.ucm.es/data/cont/docs/1368-2018-05-11-FOCAD%20FINAL%20COMPLETO.pdf

Hervás, G. & Vázquez, C. (2011). What else do you feel when you feel sad? *Emotional overproduction, neuroticism and rumination. Emotion, 11*(4), 881-895. https://doi.org/10.1037/a0021770

Hessler, D. & Katz, L. (2010). Brief report: Associations between emotional competence and adolescent risky behavior. *Journal of Adolescence, 33* (1), 241-246. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.04.007

Instituto Nacional de Salud Mental (2021). Estudio Epidemiológico de Salud Mental en Niños y Adolescentes en Lima Metropolitana en el Contexto de la COVID-19, 2020. Informe General*. Anales de Salud Mental Año 2021, 37*(2). https://www.insm.gob.pe/investigacion/archivos/estudios/_notes/EESM_Ninos_y_Adolescentes_en_LM_ContextoCOVID19-2020.pdf

Instituto Nacional de Salud Pública (INSP). (2022). La salud de los mexicanos en cifras: Resultados de la ENSANUT 2022. https://www.insp.mx/informacion-relevante/la-salud-de-los-mexicanos-en-cifras-resultados-de-la-ensanut-2022?form=MG0AV3

Jenness, J. L., Jager-Hyman, S., Heleniak, C., Beck, A. T., Sheridan, M. A. & McLaughlin, K. A. (2016). Catastrophizing, rumination, and reappraisal prospectively predict adolescent PTSD symptom onset following a terrorist attack. *Depression and anxiety, 1*(1), 1–9. https://doi.org/10.1002/da.22548

John, O. & Gross, J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of personality, 72*(6), 1301-1334. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x

Juster, R., Raymond, C., Desrochers, A., Bourdon, O., Durand, N., Wan, N., Pruessner, J. & Lupien, S. (2016). Sex hormones adjust “sex-specific” reactive and diurnal cortisol profiles. *Psychoneuroendocrinology, 63*(1), 282–290. https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2015.10.012

Lang, R. (1968). *La reducción del miedo y el comportamiento miedo. Los problemas en el tratamiento de una construcción. Vol. 3.* Washington: Asociación Americana de Psicología.

Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation.* Nueva York: Oxford University Press.

Lega, L., Caballo, V., y Ellis, A. (1997). *Teoría y práctica de la terapia racional emotivo-conductual.* Madrid: Siglo XXI editores.

Lieberamn, C. (2019). Procrastinar no es un asunto de holgazanería, sino de manejo de las emociones. https://www.nytimes.com/es/2019/03/26/espanol/como-evitar-la-procrastinacion.html

Lieberman, C. (2019). Procrastinar no es un asunto de holgazanería, sino de manejo de las emociones. The New York Times. Link: https://www.nytimes.com/es/2019/03/26/espanol/como-evitar-la-procrastinacion.html#:~:text=Etimol%C3%B3gicamente%2C%20%E2%80%9C procrastinaci%C3%B3n%E2%80%9D%20deriva%20del,es%20m%C3%A1s%20que%20postergar%20voluntariamente.

Lim, J., Phang, J., Low, M. & Tan, C. (2017). Procrastination is detrimental to undergraduate students' self-rated creativity: The mediating role of state anxiety. *Creat. Theor.-Res.-Appl.*, *4* (1), 99–115. https://doi.org/10.1515/ctra-2017-0005

Limonero, J., Gomez, M., Fernández, J. & Sábado, J. (2013*).* Influencia de la inteligencia emocional percibida y la impulsividad en el abuso de cannabis en jóvenes. *Ansiedad y Estrés, 19* (2-3), 223-234. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4425560

Linehan, M., (1993). *Cognitive-Behavioral Treatment of Borderline Personality Disorder.* New York, NY. The Guilford Press.

Liverant, G., Brown, T., Barlow, D. & Roemer, L. (2008). Emotion regulation in unipolar depression: the effects of acceptance and suppression of subjective emotional experience on the intensity and duration of sadness and negative affect. *Behaviour Research and Therapy, 46*(11), 1201-1209. https://doi.org/10.1016/j.brat.2008.08.001Get rights and content

López, L. y Valverde, A. (2023). *Violencia de pareja y sintomatología depresiva: el rol mediador de la regulación emocional en estudiantes universitarios de Chimbote,*

2022 [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/115551

Luna, J. (2018). Correlación entre el estrés académico y el rendimiento de los estudiantes del quinto año de Secundaria del Colegio Salesiano Don Bosco De Arequipa, 2018 [Tesis de posgrado, Universidad Nacional de San Agustín]. Repositorio UNSA. http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/8100

Marquina, R., Horna, V. & Huaire, E. (2018). Ansiedad y procrastinación en estudiantes universitarios: Anxiety and procrastination in university students. *Revista ConCiencia EPG*, *3*(2), 89 - 97. https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.3-2.6

Marino, J., Luna, F., Leyva, M. & Acosta, A. (2015). Una tarea conductual para medir Solución de Problemas Emocionales basada en el Control Ejecutivo Semántico. *Psicológica, 36*(1), 69-98. https://www.redalyc.org/pdf/169/16932960004.pdf

Ministerio de Salud [Minsa]. (2020, enero 11). Minsa atendió más de un 1.2 millones de casos de salud mental durante el 2019. Agencia Andina. https://andina.pe/agencia/noticia-minsa-atendio-mas-un-12-millones-casos-salud-mental-durante-2019-785099.aspx

Mónaco, E., De la Barrera, U., & Montoya-Castilla, I. (2021). La influencia del apego sobre el bienestar en la juventud: el rol mediador de la regulación emocional. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, *37*(1), 21–27. https://doi.org/10.6018/analesps.345421

Montes, T. (2021). *Factores psicológicos relacionados a la procrastinación y la ansiedad en estudiantes universitarios de la ciudad de Cartago y Pereira* [Tesis de doctorado, Universidad Antonio Nariño]. Repositorio UNAN. http://repositorio.uan.edu.co/handle/123456789/4531

Morán-Kneer, J., Calderón, C., Miranda-Castillo, C., Labbé, Y. & Placencia-Cofré, V. (2022). Entrando na faculdade durante a pandemia: papel mediador da

regulação emocional nos sintomas depressivos. *Revista de psicología (Santiago)*, *31*(2), 14-22. https://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2022.64969

Moreta, R., Durán, T. y Villegas, N. (2018). Regulación Emocional y Rendimiento como predictores de la Procrastinación Académica en estudiantes universitarios. *Psicología y Educación, 13*(2), 155-166. https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.166

Nater, U. & Rohleder, N. (2009). Salivary alpha-amylase as a non-invasive biomarker for the sympathetic nervous system: Current state of research. *Psychoneuroendocrinology, 34*(4), 486–496. https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2009.01.014

Natividad, L. (2014). *Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios*. Tesis doctoral. Valencia: Facultat de Psicologia, Universitat de València.

Observatorio de la Niñez y Adolescencia. (2022). Adolescencia en Chile: Alertas y oportunidades en la salud mental de los 15 a 17 años. https://www.observatorioninez.org/mapa/adolescencia-en-chile-alertas-y-oportunidades-en-la-salud-mental-de-los-15-a-17-aos?form=MG0AV3

Organización Mundial de la Salud (2020, 28 de setiembre). *Salud mental del adolescente*. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2021, 17 de noviembre). *Salud mental del adolescente*. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health

Orozco, A. (2022). Soledad y ansiedad durante el confinamiento por COVID-19. El efecto mediador de la regulación emocional. *Interdisciplinaria*, *39*(2), 335-354. https://dx.doi.org/10.16888/interd.2022.39.2.21

Orozco, A., Aguilera, U., García, G. & Venebra, A. (2002). Funcionamiento familiar y autoeficacia académica: efecto mediador de la regulación emocional. *Revista De*

Educación, 396(1), 117-150. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-396-532

Palomino, E. (2021). *Ansiedad y agresividad en estudiantes preuniversitarios de Lima Metropolitana, 2021* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/64765

Papalia, D., Wendkos, S y Duskin, R. (2001). *Desarrollo humano (8va ed.)* Bogotá, Colombia: Mc Graw Hill.

Papalia, D, Duskin, R. y Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano (12va ed.*) México D.F., México: Mc Graw Hill.

Papalia, D. E. (2021). *Desarrollo humano (14 va ed.).* McGraw-Hill Interamericana.

Pardo, D., Perilla, L. & Salinas, C (2014). Relación entre la procrastinación académica y ansiedad-rasgo en estudiantes de psicología. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología, 14* (1), 31-44. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5493101

Pintrich, P. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning. En Boekaerts, M.; Pintrich, P. y Zeidner, M. (Eds.)*. Handbook of Self-regulation. San Diego: Academic Press.

Pollock, N. C., McCabe, G. A., Southard, A. C., & Zeigler-Hill, V. (2016). Pathological personality traits and emotion regulation difficulties. *Personality and Individual Differences, 95*(1), 168-177. https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.049

Purnamaningsih, E. H. (2017). Personality and emotion regulation strategies. *International Journal of Psychological Research, 10*(1), 53-60. https://doi.org/10.21500/20112084.2040

Rabin, L., Fogel, J. & Nutter-Upham, K. (2011). 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

Rachman, S. (1980). Emotional processing. *Behaviour Research and Therapy, 18*(1), 51-60. https://doi.org/10.1016/0005-7967(80)90069-8

Rahimi, S. (2019). *Understanding academic procrastination: A longitudinal analysis of procrastination and emotions in undergraduate and graduate students.* [Doctoral thesis, McGill University]. MgGill University's institutional digital repository. https://escholarship.mcgill.ca/concern/theses/cj82kc70g

Rice, P. (2000). *Adolescencia: desarrollo, relaciones y cultura.* Madrid: Prentice Hall (9na ed.)

Richardson, C., Rice, K. & Devine, D. (2014). Perfectionism, emotion regulation, and the cortisol stress response. *Journal of Counseling Psychology*, *61(1)*, 110-118. https://doi.org/10.1037/a0034446

Rodríguez, R., Auné, S. & Vetere, G. (2012). Regulación emocional en pacientes con trastornos de ansiedad: un estudio comparativo con una muestra comunitaria. *Anuario de Investigaciones, 19*(1), 273-280. https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139948028.pdf

Rodríguez-Carvajal, R., Moreno-Jiménez, B., y Garrosa, E. (2006). *Cuestionario de Regulación Emocional.Versión española*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Rojas, W. (2020). *Ansiedad y estrés académico en estudiantes del primer año de una escuela superior de formación artística pública Ayacucho, 2020* [Tesis de posgrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV.: https://hdl.handle.net/20.500.12692/55696

Romero, J., Peláez, M. & Extremera, N. (2022). Inteligencia emocional y síntomas de trastornos alimentarios en adultos españoles. *European journal of education and psychology, 15* (1), 1 – 18. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8464528.pdf

Rothblum, E., Solomon, L. & Murakami, J. (1986). Affective, Cognitive, and Behavioral Differences Between High and Low Procrastinators. *Journal of Counseling Psychology, 33*(4), 387–394. https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.4.387

Rozental, A. & Carlbring, P. (2014). Understanding and Treating Procrastination: A Review of a Common Self-Regulatory Failure. *Psychology*, *5*(13), 1488-1502. https://doi.org/10.4236/psych.2014.513160

Ruiz, D., Fernández, P., Cabello, R. & Extremera, N. (2006) Inteligencia Emocional percibida y consumo de tabaco y alcohol en adolescentes. *Ansiedad y Estrés, 12*(2-3) 223-230. https://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf55consumo_tabaco_alcohol_en_adolescentes.pdf

Saleem, S., Ahmad, I. & Saleem, T. (2019). Anxiety and emotional regulation: anxiety and emotional regulation among pupils of a state-owned medical institution: a gender perspective. *Professional Med J, 26*(5), 734-741 https://doi.org/10.29309/TPMJ/2019.26.05.3469

Schreiber, L., Grant, J. & Odlaug, B. (2012). Emotion regulation and impulsivity in young adults. *Journal of Psychiatric Research, 46*(5), 651-658. https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2012.02.005.

Senécal, C., Koestner, R. & Robert, J. (1995). Self-Regulation and Academic Procrastination. *The Journal of Social Psychology, 135*(5), 607-619. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1995_SenecalKoestnerVallerand_JSP.pdf

Sierra, J., Ortega, V. & Zubeidt, I. (2003). Ansiedad, Angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal-estar E Subjetividades, 3*(1), 10-59. https://www.redalyc.org/pdf/271/27130102.pdf

Skinner, F. (1977). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella

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

Spielberger, C. (1966). *Tensión y Ansiedad.* México: Hamper & Row latinoamericana S.A. de C.V.

Spielberger, C., y Díaz- Guerrero, R. (1975). *IDARE Inventario de ansiedad: rasgo estado - manual e instructivo*. México: Manual moderno.

Stainton, M., Lay, C. & Flett, G. (2000). Trait Procrastinators and Behavior/TraitSpecific Cognitions. *Journal of Social Behavior and Personality, 15*(5), 297-312. https://www.researchgate.net/publication/272828242_Trait_Procrastinators_and_BehaviorTrait-Specific_Cognitions

Steel, P., Brothen, T. & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and modo. *Personality and Individual Differences, 30*(1), 95-106. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00013-1

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychol. Bull. 133*(1), 65-94. https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65

Sue, D., Wing, D. y Sue, S. (2010). *Psicopatología. Comprendiendo la Conducta Anormal (9°na edición)*. México D.F: Cengage Learning Editores, S.A.

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [SUNEDU]. (2019). II informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú. *Repositorio Minedu.* https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6911

Tice, D., Bratslavsky, E. & Baumeister, R. (2001). Emotional distress regulation takes precedence over impulse control: If you feel bad, do it! *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(1), 53–67. https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.1.53

Valdéz, A., Becerra, N., Melgarejo, B. & Huarancca, J. (2019). Nivel de ansiedad en adolescentes de una institución preuniversitaria de Lima Norte. *Peruvian Journal*

of Health Care and Global Health, *3*(1), 12–16. https://revista.uch.edu.pe/index.php/hgh/article/view/31

Vahedi, Sh., Farrokhi, F. & Gahramani, F. (2012). The Relationship Between Procrastination, Learning Strategies and Statistics Anxiety Among Iranian College Students: A Canonical Correlation Analysis. *Iran J PsychiatryBehavSci, 6*(1), 17-33. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3939948/

Valle, M., Betegón, E. & Irurtia, M. (2018). Efecto del uso de estrategias cognitivas de regulación emocional sobre la ansiedad en adolescentes españoles. *Suma psicológico, 25*(2), 153-161. https://doi.org/10.14349/sumapsi.2018.v25.n2.7

Wolters, C. (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

Zhao, J., Meng, G., Sun, Y., Xu, Y., Geng, J. & Han, L. (2021). The relationship between self-control and procrastination based on the self-regulation theory perspective: The moderated mediation model. *Curr. Psychol. 40*(1), 5076–5086. https://doi.org/10.1007/s12144-019-00442-3

Zuckerman, M. (1960). The development of an affect adjective check list for the measurement of anxiety. *Journal of Consulting Psychology, 24*(5), 457-462. https://doi.org/10.1037/h0042713

Zung, W. (1965). A self-rating depression scale. *Arch Gen Psychiatry, 12*(1), 63-70. https://doi.org/10.1001/archpsyc.1965.01720310065008

ANEXOS

MATRIZ DE CONSISTENCIA

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología
Problema general: ¿Cómo media el rol de la regulación emocional en la relación entre la ansiedad y la procrastinación académica en estudiantes preuniversitarios de la ciudad de Lima Metropolitana? **Problemas específicos:** ¿Cómo se diferencian la regulación emocional, la ansiedad y la procrastinación académica según la edad y el seco en estudiantes preuniversitarios de Lima Metropolitana? ¿En qué medida las dimensiones de la ansiedad afectan a las dimensiones de la regulación emocional en estudiantes	**General:** Determinar el rol mediador de la regulación emocional en la relación entre la ansiedad y la procrastinación académica en estudiantes preuniversitarios de la ciudad de Lima Metropolitana. **Específico:** • Describir la regulación emocional, la ansiedad y la procrastinación académica, según edad y sexo en estudiantes preuniversitarios. • Determinar en qué medida las dimensiones de la ansiedad afectan a las dimensiones de la regulación emocional en	**Hipótesis general:** La regulación emocional es una variable mediadora en la relación de la ansiedad con la procrastinación académica en estudiantes preuniversitarios. **Hipótesis específica:** H1: La regulación emocional, la ansiedad y procrastinación académica en estudiantes preuniversitarios se diferencian según la edad y el sexo. H2: Las dimensiones de la ansiedad afectan a las dimensiones de la regulación emocional en estudiantes preuniversitarios. H3: Las dimensiones de la regulación emocional	**Variable independiente 1:** Ansiedad. **Variable mediadora 2:** Regulación emocional. **Variable dependiente 3:** Procrastinación académica.	**Tipo de investigación:** Cuantitativa, empírico, de estrategia asociativa-explicativa (Armijo et. al, 2021; Ato & Vallejo, 2015). **Diseño de investigación:** No experimental y transversal (Hernández et. al, 2014). **Población y muestra:** Estudiantes preuniversitarios de Lima Metropolitana (16-19 años). Muestreo no probabilístico por conveniencia con 617 participantes. **Técnicas e instrumentos de recolección de datos:**

preuniversitarios de Lima Matropolitana? ¿En qué medida las dimensiones de la regulación emocional afectan a las dimensiones de la procrastinación académica en estudiantes preuniversitarios de Lima Matropolitana? ¿En qué medida las dimensiones de la ansiedad afectan a las dimensiones de la procrastinación académica en estudiantes preuniversitarios de Lima Matropolitana?	estudiantes preuniversitarios. • Determinar en qué medida las dimensiones de la regulación emocional influyen en las dimensiones de la procrastinación académica en estudiantes preuniversitarios. • Determinar en qué medida las dimensiones de la ansiedad impactan las dimensiones de la procrastinación académica en estudiantes preuniversitarios.	afectan a las dimensiones de la procrastinación académica en estudiantes preuniversitarios. H4: Las dimensiones de la ansiedad afectan a las dimensiones de la procrastinación académica en estudiantes preuniversitarios.		- Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE). - Cuestionario de Regulación Emocional (ERQP). - Escala de Procrastinación Académica (EPA). **Procedimiento:** Coordinación con el área psicopedagógica de la institución, obtención de consentimiento informado, protección de anonimato y confidencialidad. **Técnicas de Análisis de Datos:** Análisis descriptivo y modelo de análisis de senderos mediante Máxima Verosimilitud Robusto para evaluar la mediación entre las variables de estudio.

“Año del fortalecimiento de la Soberanía Nacional”

SOLICITO: Permiso para realizar trabajo de investigación.

Señor Dir.

De la Academia Preuniversitaria:

Yo, JEANCARLO JOEL BOLAÑOS RUEDA identificado con DNI N° 45560495 y número de colegiatura CPsP. 31993, psicólogo egresado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, respetuosamente me presento y expongo:

Que cursando la maestría de Psicología Clínica y de la Salud de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, solicito a Uds., permiso para realizar un trabajo de Investigación en su institución educativa sobre “REGULACIÓN EMOCIONAL, PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA Y SU RELACIÓN CON LA ANSIEDAD EN ESTUDIANTES PREUNIVERSITARIOS DE LA CIUDAD DE LIMA” para optar al título profesional de Magister con mención en Psicología Clínica y de la Salud.

La información obtenida será utilizada solo con fines académicos, guardando absoluta confidencialidad de los participantes.

POR LO EXPUESTO:

Agradezco su colaboración que ayudará en gran manera con la investigación.

Pdta. Anexos 1 y 2. Justificación del estudio y los detalles de la investigación.

Lima, 15 de diciembre de 2022

Jeancarlo Joel Bolaños Rueda
PSICÓLOGO
C.Ps.P. 31993

ANEXO 1: JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÒN

La presente investigación se justifica teóricamente debido a su contribución al entendimiento del papel que la regulación emocional desempeña como mediador en la relación entre la ansiedad y la procrastinación académica en estudiantes preuniversitarios. Si bien existen estudios que exploran la relación entre ansiedad y procrastinación, la investigación actual se centra en la regulación emocional como variable mediadora, un aspecto que ha sido menos estudiado en poblaciones preuniversitarias y que permite profundizar en la comprensión de los mecanismos específicos que caracterizan esta etapa evolutiva y de transición académica. Este enfoque en la regulación emocional contribuye a ampliar el conocimiento teórico existente sobre ansiedad y procrastinación académica, incorporando la regulación emocional como un factor clave que ofrece una visión renovada de estos procesos psicológicos en el contexto educativo.

Los hallazgos de esta investigación tendrán aplicaciones prácticas fundamentales al proporcionar evidencia empírica sobre la relación entre la regulación emocional, la procrastinación académica y la ansiedad en estudiantes preuniversitarios. A partir de estos resultados, será posible diseñar programas de intervención psicoeducativos orientados a mejorar habilidades de regulación emocional, reducir la procrastinación y manejar la ansiedad en contextos académicos, adaptando las estrategias a las necesidades específicas de los estudiantes preuniversitarios.

Además, se espera que la investigación sirva como fuente de información valiosa para futuras investigaciones que profundicen en el conocimiento de estas variables y desarrollen enfoques de intervención que respondan a las necesidades emocionales y académicas de esta población específica.

En cuanto al aspecto metodológico, esta investigación se basa en un diseño mediacional de enfoque cuantitativo, que permite analizar la influencia de la regulación emocional como variable mediadora en la relación entre ansiedad y procrastinación académica en estudiantes preuniversitarios. La elección de un modelo mediacional se justifica por la falta de conocimientos de los mecanismos específicos a través de los cuales la ansiedad influye en la procrastinación académica, aportando claridad sobre el papel que desempeña la regulación emocional en esta relación.

ANEXO 2. DETALLES DE LA INVESTIGACIÓN

Respecto al presente proyecto de investigación que tiene como objetivo establecer la relación entre la regulación emocional, procrastinación académica y ansiedad en estudiantes preuniversitarios de la ciudad de Lima, se detalla los siguientes puntos:

- Se seleccionarán las aulas o secciones a evaluar en coordinación con la encargada del área de psicopedagogía y el área académica. El objetivo es obtener una muestra de 150 a 200 estudiantes por sede.
- La participación de los alumnos es voluntaria, por lo que pueden elegir no responder los cuestionarios y pueden retirarse del estudio en cualquier momento sin perjuicio alguno.
- Se aplicarán tres cuestionarios a cada participante, los cuales no resultarán perjudiciales a su integridad. Esta aplicación se realizará en un día de manera colectiva en las aulas, la cual tendrá una duración total y aproximada de 25 minutos.
- Las dudas que surjan por parte de los estudiantes respecto al estudio serán absueltas en el momento de la aplicación o vía correo electrónico: jeancarlo.bolanos@unmsm.edu.pe
- La información recogida será totalmente confidencial, anónima y solo se utilizará para fines académicos. En ese sentido, el nombre de la Institución Educativa, los directores y los estudiantes no serán mencionados. Además, los datos se analizarán de manera grupal y serán almacenados en una computadora personal a la cual solo tendrán acceso el tesista y el asesor de tesis. Después de un periodo de 5 años desde la publicación de la tesis, la información será borrada.
- Una vez aprobada la tesis, se entregará una copia de el mismo al director de la institución educativa.

NOTA: ***Se adjunta el programa de actividades para la ejecución del trabajo de investigación y anexos.***

PROGRAMA DE ACTIVIDADES PARA LA EJECUCIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

ACTIVIDAD		PROCEDIMIENTO	TIEMPO	RECURSOS	RESPONSABLE
A N T E S	Solicitar permiso para realizar el trabajo de investigación	● Se envía la solicitud a la dirección de la Academia, se adjunta la justificación y los detalles de la investigación. ● Se hace seguimiento.	Diciembre de 2022	Hoja de solicitud y anexos.	Ps. Jeancarlo Bolaños
	Coordinar con las sedes donde se aplicarán las pruebas psicológicas.	● Se coordina con el director y/o responsable de cada una de las sedes, la fecha y hora de aplicación de las pruebas psicológicas. ● Se determinan las aulas y hora donde se obtendrá la muestra (150 estudiantes por sede). ● Se sugiere que las aulas sean de ciclos repaso UNMSM o UNI.	Enero/ Febrero de 2023	Ninguno.	Ps. Jeancarlo Bolaños

D U R A N T E	Ingreso a las aulas seleccionadas y aplicación de las pruebas psicológicas	● Se procede a explicar brevemente el motivo de la evaluación psicológica. ● Se procede a entregar el consentimiento informado y las pruebas psicológicas. ● Paralelamente se explica las instrucciones de cada una de las pruebas. ● Se supervisa y recoge el material entregado. ● Se agradece por la colaboración y participación de los y las estudiantes.	25 min por aula	Consentimiento informado (Anexo 1) Pruebas psicológicas (Anexo 2, 3 y 4)	Ps. Jeancarlo Bolaños/ Colaboradores.

DESPUÉS	Corrección y análisis de los datos obtenidos de la aplicación de las pruebas psicológicas	● Se procede a codificar la información obtenida de las pruebas psicológicas a una base de datos SPSS. ● Se procede analizar la información obtenida a nivel descriptivo e inferencial.	Abril – Julio de 2023	Pruebas psicológicas resueltas.	Ps. Jeancarlo Bolaños/ Asesor de tesis.
DESPUÉS	Redacción de resultados y conclusiones	● Se procede a redactar los resultados y presentar los cuadros estadísticos correspondientes. ● Se redactan las conclusiones de la investigación. ● Reporte y entrega de resultados estadísticos de la investigación a la institución educativa.	Septiembre – Diciembre de 2023.	Tesis Reporte de resultados estadísticos de la investigación	Ps. Jeancarlo Bolaños/ Asesor de tesis.

	Presentación y sustentación de tesis	● Presentación del trabajo de investigación. ● Aprobación del trabajo de investigación. ● Asignación del jurado de tesis. ● Sustentación de la tesis. ● Entrega de una copia de la investigación a la dirección de la institución educativa.	Marzo – Diciembre de 2024	Tesis	Ps. Jeancarlo Bolaños/ Asesor de tesis.

Solicitud de uso de pruebas psicológica - ERQP

Solicitud - Uso del Cuestionario de Autorregulación Emocional Externo Recibidos ×

Jeancarlo Bolaños Rueda <jeancarlo.bolanos@unmsm.edu.pe> mié, 28 sept 2022, 1:49
para rgargurevich@pucp.pe

Estimado Dr. Rafael Gargurevich,

Reciba ante todo un cordial saludo de mi parte y a la vez, presentarme. Mi nombre es Jeancarlo Joel Bolaños Rueda, egresado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y estudiante actualmente de la maestría en Psicología Clínica y de la Salud de la UNMSM. En el presente, estoy llevando el curso de tesis y mi objetivo es realizar un estudio correlacional sobre la "Regulación emocional, procrastinación y su relación con la ansiedad en estudiantes preuniversitarios de la ciudad de Lima".

Para la presente investigación, me interesa utilizar el "Cuestionario de Autorregulación Emocional Adaptado para el Perú (ERQP)". Para lo cual, solicito su autorización para utilizarlo en mi tesis.

De antemano, le agradezco por su respuesta.

Saludos cordiales.

Atte.
Ps. Jeancarlo Bolaños Rueda
Cpsp. 31993

Rafael Gargurevich <rgargurevich@pucp.pe> 28 sept 2022, 15:34
para mí

Estimado Jeancarlo:
Gracias por tu correo. No hay problema con que uses la prueba para tu investigación pero si te pido que cumplas con algunos puntos importantes y me escribas diciéndome que los vas a seguir antes de mandarte la prueba:

1. La prueba solo puede ser utilizada en tu investigación y la puedes reproducir para tu investigación pero no la puedes modificar de ninguna manera (no puedes cambiar instrucciones, opciones de respuesta o items), y no la puedes reproducir en ninguna otra parte, es decir no puede estar en copiada en tu tesis ni en cualquier otro documento escrito que hagas (online o impreso).

2. Por favor no entregues la prueba a nadie más, si alguien te la pide dale a esa persona mi contacto y que me la pida directamente.

3. Cita por favor a los autores originales y a los autores de la adaptación peruana de la prueba (Gargurevich & Matos, 2010).
Si aceptas estas condiciones te envío la prueba ¿te parece?
Saludos,
Rafael

Rafael Gargurevich <rgargurevich@pucp.pe> 4 oct 2022, 11:29
para mí

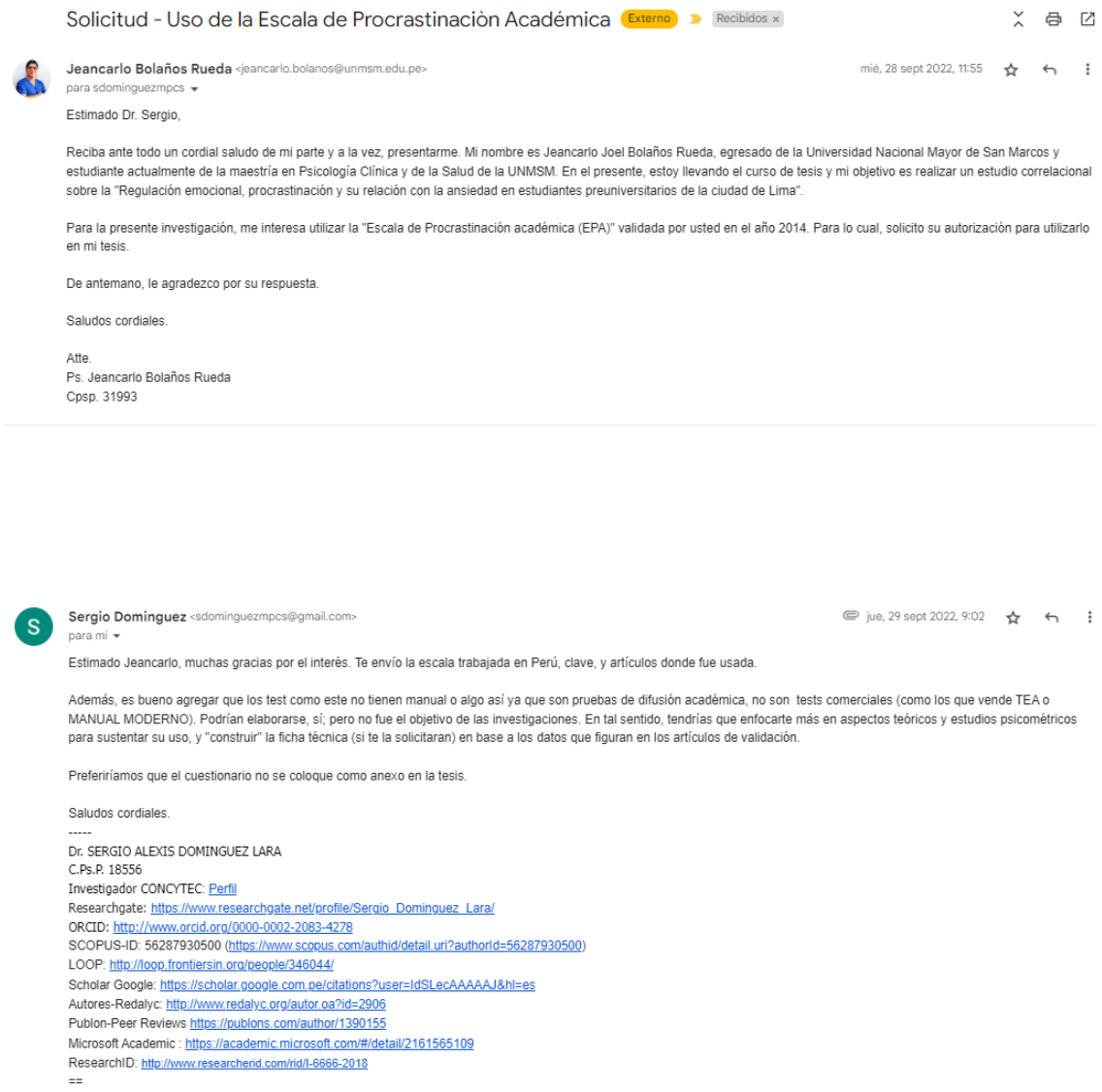
Hola Jeancarlo:
Aca va la prueba
Saludos,
Rafael

2 archivos adjuntos · Analizado por Gmail


2 ERQ P.pdf


2 Propiedades psi...

Solicitud de uso de pruebas psicológica - EPA



Solicitud - Uso de la Escala de Procrastinaciòn Académica Externo Recibidos ×

Jeancarlo Bolaños Rueda <jeancarlo.bolanos@unmsm.edu.pe> mié, 28 sept 2022, 11:55
para sdominguezmpcs

Estimado Dr. Sergio,

Reciba ante todo un cordial saludo de mi parte y a la vez, presentarme. Mi nombre es Jeancarlo Joel Bolaños Rueda, egresado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y estudiante actualmente de la maestría en Psicología Clínica y de la Salud de la UNMSM. En el presente, estoy llevando el curso de tesis y mi objetivo es realizar un estudio correlacional sobre la "Regulación emocional, procrastinación y su relación con la ansiedad en estudiantes preuniversitarios de la ciudad de Lima".

Para la presente investigación, me interesa utilizar la "Escala de Procrastinación académica (EPA)" validada por usted en el año 2014. Para lo cual, solicito su autorización para utilizarlo en mi tesis.

De antemano, le agradezco por su respuesta.

Saludos cordiales.

Atte.
Ps. Jeancarlo Bolaños Rueda
Cpsp. 31993

Sergio Dominguez <sdominguezmpcs@gmail.com> jue, 29 sept 2022, 9:02
para mí

Estimado Jeancarlo, muchas gracias por el interés. Te envío la escala trabajada en Perú, clave, y artículos donde fue usada.

Además, es bueno agregar que los test como este no tienen manual o algo así ya que son pruebas de difusión académica, no son tests comerciales (como los que vende TEA o MANUAL MODERNO). Podrían elaborarse, sí; pero no fue el objetivo de las investigaciones. En tal sentido, tendrías que enfocarte más en aspectos teóricos y estudios psicométricos para sustentar su uso, y "construir" la ficha técnica (si te la solicitaran) en base a los datos que figuran en los artículos de validación.

Preferiríamos que el cuestionario no se coloque como anexo en la tesis.

Saludos cordiales.

Dr. SERGIO ALEXIS DOMINGUEZ LARA
C.Ps.P. 18556
Investigador CONCYTEC: Perfil
Researchgate: https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Dominguez_Lara/
ORCID: http://www.orcid.org/0000-0002-2083-4278
SCOPUS-ID: 56287930500 (https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=56287930500)
LOOP: http://loop.frontiersin.org/people/346044/
Scholar Google: https://scholar.google.com.pe/citations?user=IdSLecAAAAAJ&hl=es
Autores-Redalyc: http://www.redalyc.org/autor.oa?id=2906
Publon-Peer Reviews https://publons.com/author/1390155
Microsoft Academic : https://academic.microsoft.com/#/detail/2161565109
ResearchID: http://www.researcherid.com/rid/I-6666-2018
==

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es realizada por el Ps. Jeancarlo Joel Bolaños Rueda, estudiante de la Maestría en Psicología Clínica y de la Salud de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). El objetivo principal de este estudio es establecer la relación entre la regulación emocional, procrastinación académica y ansiedad en estudiantes preuniversitarios de la ciudad de Lima.

En ese sentido, te pedimos que completes tres cuestionarios. Esto tomará aproximadamente 25 minutos de su tiempo. El primero de ellos contiene preguntas sobre la regulación emocional, el segundo incluye preguntas sobre la procrastinación académica y, por último, el tercer cuestionario cuenta con preguntas relacionados a la ansiedad. No hay respuestas correctas ni incorrectas, así que procura responder de la manera más sincera posible.

Tu participación es totalmente voluntaria, por lo que puedes elegir no responder a los cuestionarios y puedes retirarte del estudio en cualquier momento, sin perjuicio alguno. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a los cuestionarios serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez digitalizada las respuestas de los cuestionarios, el material físico será destruido. Si tienes alguna duda sobre el estudio, puedes hacer las preguntas correspondientes al encargado de la tesis durante la aplicación. En caso de que tengas una duda después de la aplicación, puedes mandar un mensaje al correo electrónico: jeancarlo.bolanos@unmsm.edu.pe

¿Aceptas participar en este estudio?

☐ No

☐ Sí

FIRMA DEL PARTICIPANTE: _____

NOMBRE DEL INVESTIGADOR: Jeancarlo Joel Bolaños Rueda

FIRMA DEL INVESTIGADOR: 

FECHA: ___/____/2023

Asentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de asentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es realizada por el Ps. Jeancarlo Joel Bolaños Rueda, estudiante de la Maestría en Psicología Clínica y de la Salud de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). El objetivo principal de este estudio es establecer la relación entre la regulación emocional, procrastinación académica y ansiedad en estudiantes preuniversitarios de la ciudad de Lima.

En ese sentido, te pedimos que completes tres cuestionarios. Esto tomará aproximadamente 25 minutos de su tiempo. El primero de ellos contiene preguntas sobre la regulación emocional, el segundo incluye preguntas sobre la procrastinación académica y, por último, el tercer cuestionario cuenta con preguntas relacionados a la ansiedad. No hay respuestas correctas ni incorrectas, así que procura responder de la manera más sincera posible.

Tu participación es totalmente voluntaria, por lo que puedes elegir no responder a los cuestionarios y puedes retirarte del estudio en cualquier momento, sin perjuicio alguno. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a los cuestionarios serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez digitalizada las respuestas de los cuestionarios, el material físico será destruido. Si tienes alguna duda sobre el estudio, puedes hacer las preguntas correspondientes al encargado de la tesis durante la aplicación. En caso de que tengas una duda después de la aplicación, puedes mandar un mensaje al correo electrónico: jeancarlo.bolanos@unmsm.edu.pe

¿Aceptas participar en este estudio?

☐ No

☐ Sí

FIRMA DEL PARTICIPANTE: _____

NOMBRE DEL INVESTIGADOR: Jeancarlo Joel Bolaños Rueda

FIRMA DEL INVESTIGADOR: 

FECHA: ___/____/2023

Comunicado a padres de familia

Lima, …… de ……. de 2023

Estimados padres de familia:

Reciban un cordial saludo. Mediante la presente les comunicamos que la sección a la que pertenece su hijo(a) ha sido seleccionada para participar de la investigación de tesis de postgrado realizado por el Ps. Jeancarlo Joel Bolaños Rueda, estudiante de la Maestría en Psicología Clínica y de la Salud de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Dicho estudio tiene como objetivo principal establecer la relación entre la regulación emocional, procrastinación académica y ansiedad en estudiantes preuniversitarios de la ciudad de Lima. En ese sentido, se pedirá a los participantes que completen tres cuestionarios sobre regulación emocional, procrastinación académica y ansiedad. Cabe señalar que la investigación es de carácter confidencial y anónimo, es decir, la información recolectada solo se utilizará para fines del estudio y no se mencionará el nombre de los y las estudiantes ni de la institución educativa. Asimismo, la participación de los y las estudiantes es totalmente voluntaria, por lo que pueden elegir no responder los cuestionarios y pueden retirarse del estudio en cualquier momento, sin perjuicio alguno. En caso de que tengan alguna duda sobre la investigación, pueden enviar un mensaje al correo electrónico: jeancarlo.bolanos@unmsm.edu.pe

Atentamente,

Ps. Jeancarlo Joel Bolaños Rueda



CPsP. 31993

EPA

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

CUESTIONARIO IDARE-E

Instrucciones: Algunas expresiones que la gente usa para describirse aparece abajo. Lea cada frase y llene el recuadro con una "X" que indique **como *se siente ahora mismo*, o sea, *en este momento***. No hay contestaciones buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada frase, pero trate de dar la respuesta que mejor describa sus ***sentimientos ahora.***

		No en lo absoluto	*Poco*	*Bastante*	*Mucho*
1	Me siento calmado (a)				
2	Me siento seguro (a)				
3	Estoy tenso (a)				
4	Estoy contrariado (a)				
5	Estoy a gusto (me siento cómodo)				
6	Me siento alterado (a)				
7	Estoy preocupado (a) actualmente por algún posible contratiempo.				
8	Me siento descansado (a)				
9	Me siento ansioso (a)				
10	Me siento cómodo (a)				
11	Tengo confianza en mí mismo.				
12	Me siento nervioso (a)				
13	Me siento agitado (a)				
14	Me siento "a punto de explotar"				
15	Me siento reposado (a)				
16	Me siento satisfecho (a)				
17	Estoy preocupado (a)				
18	Me siento muy agitado (a) y aturdido (a)				
19	Me siento alegre.				
20	Me siento bien.				

CUESTIONARIO IDARE-R

Instrucciones: Algunas expresiones que la gente usa para describirse aparece abajo. Lea cada frase y llene el recuadro con una "X" que indique como ***se siente generalmente*.** No hay contestaciones buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada frase, pero trate de dar la respuesta que mejor describa como **se *siente generalmente***.

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