



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FACULTAD DE HUMANIDADES

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

“DIMENSIONES DE LA PROCRASTINACIÓN Y ESTRÉS ACADÉMICO EN
ADOLESCENTES VÍCTIMAS DE VIOLENCIA ESCOLAR DE COLEGIOS
ESTATALES - VICTOR LARCO”

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

AUTORES:

Bazán Loayza, Italo Jhoan (0000-0002-9973-2185)

Romero Pastor, Jesús Esteban (0000-0002-8584-8814)

ASESOR:

Dra. FERNÁNDEZ MANTILLA MIRTHA

(0000-0002-8711-7660)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Violencia

Trujillo- Perú

2019

DEDICATORIA

A Dios, por brindarnos el tesoro sagrado de la salud,
Bienestar físico y psíquico como espiritual; permitiendo
trazarnos y cumplir metas con perseverancia.

A nuestros padres, como agradecimiento a su
esfuerzo, amor y apoyo incondicional; tanto
moral como económico en el transcurso del
trabajo de investigación.

A la Docente Mirtha Fernández Mantilla y
por otorgarnos su guía y enseñanzas en
relizar este inspirador desarrollo de tesis.

Y para todo aquel apoyo que de vasta manera
participaron y se incluyeron en el desarrollo de
este trabajo de investigación, resaltó y expresó
con dedicación el más sincero de agradecimiento y
afecto.

AGRADECIMIENTO

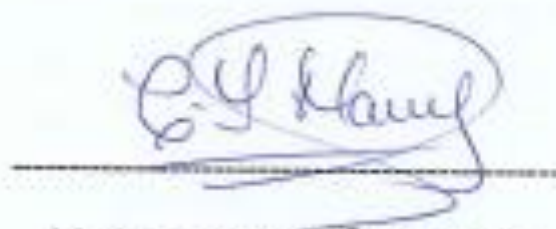
A cada uno de los maestros que
guiaron nuestras vidas académicas y en
especial a la profesora Mirtha
Fernández Mantilla, que nos demostró
su infinita paciencia.

PAGINA DEL JURADO



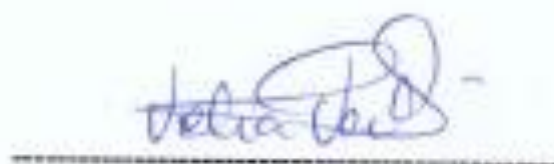
Dra. FERNÁNDEZ MANTILLA MIRTHA

Presidente



Mg. MAURY COVENAS LOPEZ

Secretaria



Dra. VELIA VERA CALMET

Vocal

DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD

Nosotros Bazán Loayza, Italo Jhoan y Romero Pastor, Jesus Esteban; estudiantes de Pregrado en Psicología de la de la Universidad César Vallejo, identificados con DNI N° 71265910 y 75219776 respectivamente; con la tesis titulada “Dimensiones de la procrastinación y estrés académico en adolescentes víctimas de violencia escolar de colegios estatales - victor larco”.

Declaramos bajo juramento que:

La información que se presenta en la tesis tiene autenticidad y validez.

Se respetaron las normas internacionales de citas, referencias con las fuentes consultadas.

La investigación no presenta plagio, es decir no habido publicación anteriormente ni se ha presentado con el objetivo de obtener algún grado académico previo o profesional

Todos los resultados son veraces, no hubo falsificaciones, ni duplicados, mucho menos copiados, por lo que los resultados que se presentan en la tesis se constituirán en aportes a la realidad investigada.

De identificarse plagio, fraude, piratería o falsificación, asumo la consecuencia y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndose a la normativa vigente de la Universidad Privada Cesar Vallejo.

Trujillo, 18 de septiembre del 2019

INDICE

Carátula	1
DEDICATORIA	2
AGRADECIMIENTO	3
PAGINA DEL JURADO.....	¡Error! Marcador no definido.
DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD.....	4
INDICE.....	6
RESUMEN	7
ABSTRACT	8
I. INTRODUCCIÓN:.....	9
Consideraciones especiales.....	18
Sistémica.	18
Cognoscitiva	19
Tipos de violencia escolar	22
II. MÉTODO:.....	25
2.1 Tipo y diseño de investigación	25
2.2. Tabla 1 Operacionalización de variables.....	26
2.3. Población, muestra y muestreo	28
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad:.....	29
2.5. Procedimiento:.....	30
2.6. Métodos de análisis de datos:.....	31
2.7. Aspectos éticos:.....	32
III. RESULTADOS:	33
Discusión.	35
Conclusiones.	40
Recomendaciones.	40

RESUMEN

La investigación que tiene como título “Dimensiones de la procrastinación y estrés académico en adolescentes víctimas de violencia escolar de colegios estatales - Víctor Larco” nació del problema general que nos planteamos: ¿Existe relación entre las dimensiones de la procrastinación y estrés académico en alumnos de 4to y 5to de Secundaria víctimas de violencia escolar de colegios estatales - Víctor Larco?

Este trabajo tuvo como objetivo general determinar la relación de las dimensiones de la procrastinación y el estrés académico en alumnos de 4to y 5to de Secundaria víctimas de violencia escolar de colegios estatales - Víctor Larco.

La investigación es de tipo correlacional descriptiva, perteneciente a la línea de investigación de violencia, con un diseño no experimental, una población de 424 alumnos de 4to y 5to de secundaria de las instituciones educativas públicas de Víctor Larco y una muestra de 201 alumnos aplicando una ficha de tamizaje para corroborar la existencia de violencia escolar en los mismos.

Se aplicaron como instrumentos; la escala de Procrastinación Académica EPA (Busko, 1998) en su adaptación por Domínguez, Villegas y Centeno (2014) y el inventario de Estrés Académico SISCO (Barraza, 2006) en su adaptación por Lopez (2017). Del mismo modo se tomó el método de análisis de prueba no paramétrica en razón que son dos variables cualitativas.

Los resultados concluyeron que: Existe una relación positiva directa entre las variables de Procrastinación académica y Estrés académico, a lo que podemos inferir que un alumno procrastinador tendera a presentar sistemas de estrés.

Frente a este resultado, se recomienda realizar talleres orientados a que los alumnos logren aprender medios para la organización de su tiempo, el cumplimiento de sus actividades y reforzar los hábitos de estudio, así como realizar talleres o programas orientados a reducir el estrés académico en los alumnos y para estimular las estrategias adecuadas para el control del mismo.

Palabras clave: Procrastinación académica, Estrés académico, Adolescentes, Violencia escolar, Colegios estatales.

ABSTRACT

The research that has the title "Dimensions of procrastination and academic stress in adolescents victims of school violence in state schools - victor larco" was born from the general problem that we pose: Is there a relationship between the dimensions of procrastination and academic stress in students of 4th and 5th Secondary school violence victims of state schools - Víctor Larco?

The general objective of this work was to determine the relationship between the dimensions of procrastination and academic stress in students in grades 4 and 5 of high school victims of school violence in state schools - Víctor Larco.

The research is descriptive correlational type, belonging to the line of investigation of violence, with a non-experimental design, a population of 424 students of 4th and 5th year of high school of the public educational institutions of Víctor Larco and a sample of 201 students applying a screening sheet to corroborate the existence of school violence in them.

They were applied as instruments; the EPA Academic Procrastination scale (Busko, 1998) in its adaptation by Domínguez, Villegas and Centeno (2014) and the SISCO Academic Stress Inventory (Barraza, 2006) in its adaptation by Lopez (2017). In the same way, the method of non-parametric test analysis was taken because they are two qualitative variables.

The results concluded that: There is a direct positive relationship between the variables of Academic Procrastination and Academic Stress, to which we can infer that a procrastinator student will tend to present stress systems.

Faced with this result, it is recommended to hold workshops aimed at students learning to organize their time, the fulfillment of their activities and reinforce study habits, as well as workshops or programs aimed at reducing academic stress in the students. students and to stimulate the appropriate strategies to control it.

Key words: Academic procrastination, Academic stress, Adolescents, School violence, State colleges.

I. INTRODUCCIÓN:

Dentro del contexto estudiantil o académico, se constituyen demandas que proporcionan comportamientos de postergación en actividades, tales como estrés académico en la etapa adolescentes, dentro de aquellas demandas se encuentran: sobrecargas de tareas, exceso de responsabilidad, ambientes desagradables, falta de incentivo y tiempo limitado para las actividades y problemas con los profesores y compañeros (Barraza, 2006).

Debido a estas demandas, Natividad (2014), menciona que la sobrecarga de actividades académicas y la limitación en el tiempo para llevar a cabo cada una de estas tareas generan como resultado postergación y evitación de estas. Es en este camino, la procrastinación acerca a las personas a un estado ansioso, y estresado, así como una salud mental deficiente. Además, las conductas procrastinadoras tienen relación directa con el bajo nivel académico, desmotivación, ansiedad y estrés. etc.

Sumando a lo mencionado anteriormente las exigencias estudiantiles no son proporcionales a las cualidades personales propias de su edad, de esta manera Kielhofmer (2004) afirma que la adolescencia es la etapa en la cual genera comportamientos autónomos y eso se intensifica en personas víctimas de violencia. Conforme pasa el tiempo los gustos y preferencias varían, sienten atracción por lo novedoso y todo aquel desafío presentado se vuelve parte de la expresión de la identidad y a su vez mejora la afirmación de sí mismo.

En cuanto a la procrastinación en el Perú, los jóvenes por su misma edad tienden a posponer sus labores, en este caso académico y social. Palomino (2015), reportó, con respecto a las conductas de procrastinación, se puede apreciar que más del 50% de los estudiantes se ha ubicado en un nivel alto y promedio en las subescalas de procrastinar al realizar actividades académicas universitarias en general (62.3%), mantenerse al día con las lecturas (61.6%), escribir un documento (53.9%), al estudiar para un examen (52.3%) y al realizar tareas administrativas (51.5%). Por tanto, existe un alto nivel de procrastinación en poblaciones estudiantiles.

Por otro lado, Moscoso (2017), en un estudio realizado en universitarios de la ciudad de Lima – Perú, encontró que el 73.1% de los estudiantes presenta un nivel bajo de procrastinación académica 15% un nivel medio y un 11.9% con un nivel alto.

Por ende, la población estudiada tiende a mostrarse con características de la variable en mención.

Respecto al estrés académico, Hernández (2016), citando a la OMS, refiere que el estrés académico es sufrido en mayor medida desde la adolescencia, iniciando con niveles altos de tensión escolar, los que en grandes medidas causa un perjuicio en la salud del estudiante, de manera física (malestar abdominal, dolor de cabeza, mareos y dolor de espalda), como psicológica (tristeza, ansiedad y nerviosismo).

Así mismo, Pulido et al. (2011) afirma que todos los niveles de formación son afectados por el estrés, además que estos pueden llegar a ser en proporción altas en formación secundaria y Universitaria, puesto que la carga estudiantil y la edad son factores influyentes en el cambio.

En el contexto educativo, Caldera, Pulido y Martínez (2007) a través de su investigación en el Centro Universitario de Los Altos en México, definen el estrés académico como aquella presión que se forma por las expectativas que atribuyen al estudiante dentro de su ámbito pedagógico. En resultado, tanto escolares como maestros, se ven afectados por este problema. Refieren que, actualmente en el mundo uno de cada cuatro personas sufre de algún problema de estrés, así mismo, en las ciudades, se calcula que el 50% de las personas tienen alguna dificultad en cuanto a salud mental de este tipo.

Respecto a la relación entre la procrastinación y el estrés académico, Guzmán (2014), considera que los individuos que realizan actividades procrastinadoras tienden a sufrir más estrés y muestran un déficit en su salud mental en general, etc.

Las presentes variables se pretenden estudiar dentro de una población con características de violencia, por ser un problema de salud pública que se manifiesta a nivel mundial (Pinheiro, 2006); el abuso verbal, emocional, físico y sexual, son ejemplos de sus manifestaciones. Este tipo de violencia acontece entre alumnos, entre mayores y alumnos. En gran parte de los casos, sucede dentro del entorno estudiantil, aunque también se considera violencia escolar a los actos violentos que repercuten contra los estudiantes que van camino al colegio, de regreso a sus domicilios y a través de las redes sociales, como Facebook, etc., (Ministerio de Educación, 2013).

En datos más específicos, la Comisión Nacional para el desarrollo y vida sin Drogas (2007), dentro de un trabajo realizado en el Perú, revela que uno de cada cuatro estudiantes (24.3%) ha sido víctima de una o más agresiones físicas en todo su recorrido por la vida escolar: el 15.3% menciona que el violentador o los violentadores fueron compañero(a)s de clase, mientras que el 9.9% expresa que fue un maestro, auxiliar u otra autoridad escolar.

Además, según el Ministerio de salud (2011), en las escuelas o colegios de todo el Perú, el 43.4% de alumnos hombres y 32.4% de mujeres han sufrido alguna vez agresión física en su entorno escolar. Manifestándose así la realidad actual del Perú en altos índices de violencia estudiantil, lo cual es preocupante y se requiere de estrategias funcionales e intervenciones eficientes para generar un cambio significativo en nuestra realidad pedagógica. También, esto conseguiría afectar la mejora de las capacidades y el rendimiento académico, las cuales se podrían asociar a la aparición de la procrastinación y el estrés académico.

La presente investigación llena un vacío de información en una población que presenten características de violencia, con el fin de entender la relación de las variables en un entorno en el que se presenten las diversas manifestaciones de la violencia escolar. Natividad (2014)

Afirma que las víctimas afectadas emocionalmente fueron receptores directos o indirectos de violencia, lo que genera aumento de estrés causados por las demandas académicas. Asimismo, el estar expuesto constantemente a sufrir de violencia, el sentirse intimidados, amenazados y con miedo constante, puede resultar en que los alumnos desarrollen una despreocupación por las actividades académicas y postergar gran parte de ellas para, finalmente, no concluir con las mismas.

Al relacionar estas variables y teniendo como base lo señalado inicialmente, para identificar la procrastinación y el estrés académico, se considera a los colegios estatales de educación secundaria del distrito Víctor Larco por ser contextualmente significativo para ejecutar el presente trabajo, ya que se identificó que existe la necesidad de investigar en esta zona. Al entrevistar a un auxiliar de uno de los colegios de este distrito refirió: “Los adolescentes de esta escuela, presentan

problemas de bullying y en muchos casos no cumplen con sus tareas a tiempo” (V. Rodas, comunicación personal, Octubre 25, 2018).

Integrando la información, es importante entender y conocer de qué manera se relacionan las variables de procrastinación y estrés académico en una población con características de violencia, puesto que ayudará a generar acciones de prevención y mejorar el estado emocional de los actores del contexto escolar.

Con referencia a los trabajos previos tenemos el ámbito internacional, Cardona (2015), en Medellín – Colombia, realizó una investigación titulada relación entre procrastinación y estrés académico en estudiantes universitarios. Para tal fin, la muestra se conformó por 198 sujetos. El diseño de estudio fue correlacional y los instrumentos utilizados fueron el inventario de estrés académico SISCO y la escala de procrastinación PASS. Los resultados reportaron correlaciones mayores a $r=.30^{**}$, entre la escala áreas de demora de procrastinación con las dimensiones de estrés académico. De igual modo, se encontró relaciones mayores a $r=.30^{**}$ entre la dimensión motivos para procrastinar con las dimensiones del estrés académico. El estudio concluye afirmando que existe relación directa entre ambas variables.

Asimismo, se tiene a Aliaga, Núñez y Romero (2016), en su investigación relación entre Estrés Académico y Procrastinación Académica en estudiantes de la Facultad de Derecho y la Facultad la Facultad de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Lima Metropolitana. La muestra se conformó por 120 universitario. Así mismo, el diseño de estudio fue correlacional, y se utilizaron los instrumentos inventario de estrés académico SISCO y la Escala de Procrastinación Académica PASS. Los resultados muestran relación directa entre estrés académico con procrastinación ($r=.434^{**}$). Así también encontrándose relación entre estrés académico con motivos para procrastinar ($r=.360^{**}$) y con área de demora ($r=.352^{**}$). El estudio concluye afirmando relación directa entre las variables propuestas.

Por otro lado, Maldonado y Zenteno (2018), en su investigación procrastinación académica y ansiedad ante exámenes en estudiantes de Universidades Privadas de Lima Este, contaron con una muestra de 313 sujetos, con edades comprendida entre 16 a 36 años de edad. El diseño de estudio fue correlacional, y utilizaron los instrumentos Escala de

Procrastinación Académica y la Escala de Ansiedad ante Exámenes. Los principales resultados, reportaron una relación directa entre la escala general de procrastinación con ansiedad ante exámenes ($r_s=.128$). Asimismo, respecto a las escalas, se encontró relación directa entre autorregulación académica y ansiedad ante los exámenes ($r_s=.117^*$) y finalmente, no reportaron evidencia suficiente para afirmar la relación entre postergación de actividades y ansiedad ante exámenes ($r_s=.036$). El estudio concluye afirmando la relación entre las variables antes mencionadas.

Finalmente, se tiene a Córdova (2018), en su investigación procrastinación y estrés académico en estudiantes de la Universidad Nacional de Ingeniería en Lima – Perú. Para desarrollar su estudio contaron con una muestra de 285 estudiantes. El diseño de estudio fue correlacional y utilizaron los instrumentos Escala de Procrastinación y el Inventario de Estrés Académico SISCO. Los resultados muestran relación directa entre procrastinación académica y estrés general ($r_s=.456^{**}$). Respecto a las dimensiones, se encontró relación directa procrastinación académica con percepción del estrés ($r_s=.433^{**}$), con reacciones frente al estrés ($r_s=.486^{**}$) y relación inversa con frecuencia de usos de estrategias ($r_s=-.238^{**}$). El estudio concluye mencionando que existe relación entre las variables propuestas.

En cuanto a las teorías relacionadas al tema encontramos que la procrastinación, está definida por todo accionar que evita o posterga diferentes tareas o responsabilidades excusándose en a través de justificaciones mínimas causa retraso y evita culpabilidad frente a una tarea académica, (Busko, 1998). Según Dominguez et al. (2014) autor de la Escala de Procrastinación académica, menciona que el término Procrastinación llega ser entendida y filtrada desde dos principios que la conforman: Autorregulación académica y postergación de actividades.

Siendo la Autorregulación académica definida como procedimiento activo en el que los alumnos establecen su propósito primordial de enseñanza y a largo del proceso intentan estar al tanto, registrar y organizar sus conocimientos, motivo y conductas de cara a alcanzar esos objetivos (Domínguez et. al. 2014). El estudio que se realizó para la adaptación del test, menciona las características del estudiante adolescentes y la disposición natural, para educarse y preparar herramientas adecuadas para llevar a cabo una actividad dentro de sus horas disponibles. (Steel, 2007), que sin embargo suele anticipar o preparar todas las tareas o responsabilidades al ultimo momento o alistarse para realizarla a último momento, contando con una disposición para autorregularse con tiempo, a pesar que este sea corto, manteniendo apenas su funcionamiento académico dentro de los márgenes establecidos dentro de la sociedad (Álvarez, 2010).

Asimismo, Álvarez (2010) resalta la autorregulación en su caracterización por constituirse de ítems inverso, al mismo tiempo, en su definición denota rasgos de perfeccionismo, cuando lo contrario demuestra en la praxis irresponsabilidad de sus propios deberes y obligaciones académica. (siendo Por otro lado, la Autorregulación académica tiene que ver con el control de la ansiedad ya que busca evitar sensaciones y somatizaciones ansiosas en cuanto a los eventos futuros.

Siendo el resultado la búsqueda del sujeto por ejecutar sus actividades con tiempo pertinente para concluir las como es debido y de esta forma evitar el postergar tareas que son apreciadas como aversivas en el comportamiento diario, generando una adecuada autorregulación de la ansiedad (Kelly, 2002) conllevando a su vez a no procrastinar en el ámbito académico, y como futuro profesional.

Además, Ferrari, Jhonson y Mc Cown, (1995) señala que la falta de autorregulación académica en casos de adolescentes se debe habitualmente a que estos no han tenido una sanción o castigo significativo frente a su falta. En el supuesto que hayan recibido alguna sanción, no la vieron como tal y esto a un largo plazo no tuvo una apreciación corregidora de su comportamiento erróneo, por consiguiente siguen teniendo cierta irresponsabilidad en sus actos académicos, como forma de adaptación, pero disfuncional al regularse, a largo plazo afecta a nivel académico, y otros ámbitos importantes en la vida del ser humano tales como: familiar, laboral y social; ya que el postergar tareas académicas puede volverse una actitud perjudicial que se extiende en diferentes áreas.

Domínguez, et. al. (2014) nos define esta segunda dimensión como característica al sujeto por la postergación, es decir, la postergación de las actividades inmediatas a ejecutar, en un tiempo de mediano a largo plazo, realizándose en el momento previo a la presentación o sustentación de la actividad, lo cual conlleva que el adolescente la anulación de la actividad propuestas por este, soliendo usar este acto como factor de excusa para no ser culpado, y racionalizaciones encubiertas para no considerarse culpable. (Ferrari, et. al. 1995).

De esta forma, el aplazamiento de tareas estaría relacionado con esquemas de personalidad asociales; ya que el sujeto guarda un nulo interés por desarrollarse dentro de un grupo social, al mismo tiempo que no tiene un interés por afiliarse y relacionar con su sociedad (Wolters, 2003), caracterizándose mayormente por ensimismarse, lo cual se puede convertir a la vez en rasgos egocéntricos al no desear ser una persona aceptada por su sociedad (Caballo, 2007).

Asimismo, Busko (1998) creador de la escala de procrastinación señala que este factor guarda relación con el padecimiento del estrés, puesto que los denominados procrastinadores en su objetivo de no sentirse presionado aplazan sus responsabilidades hasta el último momento del plazo o simplemente no realizarlos, porque consideran que de este modo evitaran el estrés, siendo contraproducentes y paradójicos; puesto que esta sensación en el último instante de presentación con el fin de ser responsables al no realizarse, se intensifica en un punto más alto de estrés, esto es preferible para las personas con desadaptación emocional, pues prefieren sentir estrés al final de la realización del proyecto

que en toda su ejecución,. (Ferrari, et. at. 1995). Siendo conceptualizada por ser una tendencia de satisfacer a otros, en este caso a los docentes en aspecto académico.

Por esto, el aplazamiento de tareas se traduce en una estrategia de evitar emociones que se genera por la suposición de un futuro trágico sobre sus propias capacidades para realizar una actividad académica, en tanto esto se sigue manteniéndose en un círculo vicioso, al ser la sensación solo por el instante de estrés durante la supervisión académica, que manifestarlo desde la ejecución de la tarea hasta su revisión, siendo una actitud disfuncional para enfrentar las situaciones de presión escolar (Ferrari, et. al. 1995).

Comprendiendo de esta forma, la postergación de actividades según Busko (1998) puede ser calificada en tipos, en los cuales la persona recurre antes, durante y después, teniendo los recursos disponibles para su acción. Se caracterizan por trabajar con más efectividad estando bajo presión, es por ello que la postergación de actividades se convierte en un medio para desarrollar el apogeo de su potencial, las capacidades y habilidades; así mismo las personas que evitan, son caracterizados por preferir otras actividades antes de realizar labor escolar, prioriza mayormente actividades de esparcimiento, relajación y ocio antes que las propias tareas, tratando de justificar frecuentemente sus faltas, además de los miedos, al no valorar su propia capacidad frente a la acción, también son indecisos, postergando su responsabilidad por temor a no satisfacer las exigencias ni afrontar sus propios miedos, y por último se encuentran los rebeldes, suelen ser caracterizados por oponerse a los modelos de autoridad, más aún si perciben estándares exigentes, teniendo baja tolerancia a la presión y frustración.

En cuanto a la variable de estrés, el autor la define como un proceso sistémico, que se presenta cuando los alumnos, inmersos en el contexto escolar, se exponen a demandas que se consideran como estresores, lo que provocan un desequilibrio en el organismo, los cuales se expresan a través de síntomas, y obliga a los alumnos a efectuar acciones concretas con el fin de lograr el equilibrio del organismo y reducir el malestar emocional (Barraza, 2006).

Las primeras definiciones del estrés radicaban en las teorías de estímulo respuestas (Sajid, Alumad y Khalid, 2015), unificando su concepto y dejando de lado la parte del contexto y los factores que se interrelacionan en este, las siguientes ha por esta cuestión:

Según Shturman (2005), y Rossi (2001), el estrés es la respuesta inespecífica del organismo a cualquier demanda del exterior o del interior del individuo, y puede darse en forma de signos de respuesta en el ámbito físico o emocional. Así, el estrés es considerado una tensión interior, que se origina cuando debemos adaptarnos a las presiones que actúan sobre nosotros.

Por su parte., Cruz y Vargas (2001) define el estrés, como el comportamiento heredado, defensivo y/o adaptativo, con activación específica neuro-endocrina ante el estresor amenazante”. Por último, “el estrés es un agente externo percibido por un individuo en un espacio-tiempo determinado, el sujeto pone en juego sus defensas mentales para enfrentarlo con los mecanismos biológicos acompañados simultáneamente del juego de las defensas mentales” (Benjamín, 1992).

Si bien es cierto las definiciones anteriores se basan en un proceso unidimensional vale ampliar la perspectiva (Lazarus, 1996). Desde una perspectiva multidimensional que permita comprender un amplio grupo de fenómenos de gran importancia en la adaptación humana (Barraza, 2006). En esa línea discursiva se encuentran las siguientes definiciones:

“El estrés es un proceso dinámico complejo desencadenado por la percepción de amenaza para la integridad de un individuo y para la calidad de sus relaciones significativas que tiene por objeto recuperar el equilibrio homeostático perdido, posibilitar el desarrollo de competencia individual y mejorar la calidad de la adaptación al medio” (Mingote y Pérez,

2003). “El estrés es un proceso dinámico que se describe en término de insumos, productos y diferencias individuales” (Williams y Cooper, 2004).

Consideraciones especiales.

Agregando consideraciones especiales, se toma en cuenta a la perspectiva sistémica, conectadas y entrelazadas a través de un flujo de relaciones humanas y para así poder entender más a fondo citamos a Barraza (2006), explicando que dicho concepto se incluye dentro de un ejemplo multidimensional e integral, para poder representar así el ámbito académico del estrés, integrando a fondo, más que a la persona, al contexto en donde se relaciona (Corstorphine, 2007).

Sistémica.

Así también determinar la definición conceptual (Lazarus 1996) dicho autor nos sugiere que éste fuera interpretado como una decisión organizadora para entender así un conjunto de fenómenos importantes de la adaptación en el ser humano. Determinando que para algunos autores el estrés no es una variable si no un conjunto de múltiples variables (Ball y Lee, 2002).

Implicando a la teoría sistémica que resalta los conceptos del sistema abierto como desarrollo de relaciones entre el sistema y el entorno (Berrio y Mazo, 2011). Incluye tres flujos influyentes en el estrés: Estímulos estresores (input), síntomas (indicadores del desequilibrio sistémico) y estrategias de afrontamiento (output). Explicando el output y el input como una constante de flujo de entrada y salida, en el orden respectivo.

El ser humano siendo considerado un sistema con apertura, mantiene relaciones entre si equilibrando el sistema, dicho equilibrio debe ser justo para un objetivo o final. Este flujo de relaciones en el sistema – ambiente fue explicada por (Arnold y Osorio, 1998). Esta orientación permite identificar al sistema como un proceso de relación, siendo base para la explicación del estrés.

Recordando lo anteriormente citado por (Berrio y Mazo, 2011) que explicaba el input y el output, como elemento de entrada y salida de las actividades de un sistema, las dos obtienen información tanto una por acciones de entrada y por otro lado la de acciones posteriores. Por tanto, las respuestas, tienen un fin, siendo este objetivo mantener a toda

costa el equilibrio de sistema (Barraza, 2006). Pero este equilibrio se ve turbado en las dimensiones del estrés,

Cognoscitiva

Así mismo tenemos la perspectiva cognoscitiva, que, a diferencia de la sistémica, observa y estudia al ser humano en sus procesos internos que subyacen los flujos de entrada y salida de información. Permite así explicar los procesos psicológicos del individuo para interpretar las entradas y salidas según (Barraza, 2006). Comprender la perspectiva sistémica va en un plano general a comparación de la cognoscitiva que abunda más en la mente y nos permite conocer y relacionar a fondo al ser humano con el estrés.

Para ahondar en el estrés debemos entender el concepto de estresor: en general, un estresor es un estímulo o situación amenazante que desencadena en el sujeto una reacción generalizada e inespecífica (Berrio y Mazo, 2011). Siendo unos estados esencialmente psicológicos se dividen en dos, estresor mayor amenazan la integridad vital del individuo y los estresores menores que constituyen las valoraciones que hacen las personas del individuo.

Barraza (2006) añade: El modelo transaccional del estrés aporta esa explicación, la cual incorporo en este momento a través del siguiente postulado. La relación de la persona con su entorno se ve mediatizada por un proceso cognoscitivo de valoración de las demandas del entorno -entrada, y de los recursos internos necesarios para enfrentar esas demandas, que conduce necesariamente a la definición de la forma de enfrentar la demanda - salida.

Para explicar lo que se ha expuesto en las líneas anteriores, es necesario: que la relación que existe entre la persona y el entorno se define a través de tres componentes, en el primer componente se produce la situación inicial en la que un evento puede generar un estrés. Aparece como segundo componente, la interpretación cognitiva de este evento. Finalmente, el tercer componente indica la respuesta del cuerpo a eventos estresantes. Por otro lado, el individuo se ve obligado a realizar una evaluación cognitiva del evento estresante y especialmente de los recursos disponibles para enfrentarlo, no puede estar obligado a actuar (neutral), puede valorar los eventos como favorables para mantener el equilibrio y puede contar con ellos, tener los recursos para actuar (positivamente) o valorar los eventos como

negativos, amenazantes, como desafíos o retos, donde la persona está obligada a actuar (Barraza, 2006).

Cuando se produce estrés, la persona se ve obligada a usar diferentes estrategias de afrontamiento, es decir, un conjunto de herramientas cognitivas y conductuales para eliminar o controlar el estrés, o al menos reducir las consecuencias (Barraza, 2006). Estas respuestas, desde la perspectiva de Lazarus y Folkman (1986), se pueden categorizar como centradas en el problema: tratar de manejar o resolver la situación que causa el estrés generalmente se orienta hacia la definición del problema, la búsqueda de alternativas, la evaluación de tal Alternativas, elección y aplicación. Por otro lado, se enfoca en las emociones: trata de regular la respuesta emocional que aparece como resultado del estrés, ayuda a cambiar la forma que vive un evento estresante e incluso genera un bienestar temporal.

En cuanto a la violencia escolar como característica poblacional de nuestra muestra, existen distintos conceptos sobre la violencia escolar, estos nos dan un mejor entendimiento y aproximamiento al término en mención. Al hablar de violencia, debemos considerar el aporte de Fernández et. al. (2011), este autor fue el pionero en cuanto en referirse al término violencia escolar en su trabajo de investigación en las comunidades educativas de Noruega. La definió como ciertos comportamientos de naturaleza violenta que se muestran en el tiempo formando un poder desestabilizador entre el agresor y el agredido.

Asimismo, Alvarez-Garcia, Rodriguez, Gonzalez-Castro, Nuñez y Alvarez (2010) refieren que la violencia es toda acción u omisión en la que se genera un daño o un perjuicio de forma intencional.

Por su parte Ballesteros (2007) manifiesta que la violencia es generada buscando la satisfacción de las necesidades, esto conlleva aprendizajes significativos y el bienestar que se deriva de estos; trayendo también situaciones frustrantes y estas ocasionan más violencia. En cuanto las conductas violentas son internalizadas por las personas y de esta forma pasan a ser necesidades personales y al fallar origina más violencia.

En cuanto a la exclusión social dentro del ámbito escolar, esta se da por el rendimiento académico ya sea bajo o alto, los estudiantes expresan rechazo e indiferencia hacia sus pares, otro de los elementos es la nacionalidad, el color de la piel, algún problema o dificultad física, siendo estos los componentes más frecuentes de suspensión en un salón de clases, durante el recreo o durante el desarrollo de cualquier labor académica (Alvarez-Garcia, Nuñez y Dobarro, 2012).

Por otro lado, Álvarez-García et al. (2013) define la violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación como aquella que comprende comportamientos agresivos haciendo uso de las redes sociales y de las tecnologías como el teléfono móvil y el internet, publicando fotos, audios, videos y comentarios ofensivos.

Clasificación de violencia

Para Álvarez, Dobarro, Rodríguez, Nuñez y Álvarez (2013), la violencia se clasifica en las siguientes formas:

- Violencia verbal: Es el daño que se crea a través de las palabras, como por ejemplo insultar.
- Violencia física: Es todo contacto entre los sujetos mediante empujones o cosas para ocasionar daño.
- Violencia psicológica: Es la conducta que el sujeto realiza para generar violencia como no dirigir la palabra, no dejar participar, amenazar, etc.

Asimismo, la violencia escolar es entendida desde distintos enfoques, describiendo el comportamiento violento de dos formas (Álvarez et al., 2011):

- Violencia reactiva: Se manifiesta como contestación a la conducta de otro sujeto entendida como amenazante.
- Violencia proactiva: Es calculada y dirigida con un objetivo determinado.

Tipos de violencia escolar

Existen distintos tipos de expresiones de violencia, en estas los principales actores son el estudiante y el maestro. Así tenemos tres tipos de violencia (Álvarez et. Al 2013):

- a) Violencia física: Es el contacto entre los sujetos con el objetivo de ocasionar el daño. Se puede distinguir en dos formas:
 - Violencia física directa: Es el tocamiento o roce directo sobre el alumno (empujones o golpes).
 - Violencia física indirecta: Es el daño ejecutado mediante los bienes o útiles escolares del estudiante (robos o esconder cosas).
- b) Violencia Verbal: Es el daño que se forma mediante las palabras (insultos, rumores o hablar mal de alguien). Se puede diferenciar de dos subtipos:
 - Violencia verbal directa: Es toda acción que se comete cara a cara (insultos).
 - Violencia verbal indirecta: Es el hecho de sembrar un rumor o que se habla a las espaldas de otra persona.
- c) La exclusión social: Es la discriminación o rechazo, por varios motivos (la nacionalidad, los contrastes culturales, el color de la piel).
 - Dentro del aula: Se evidencia en el transcurso de las tareas escolares

- Fuera del aula: Se manifiesta cuando se ignora o excluye al estudiante en la práctica de los juegos o del grupo de amigos durante los recreos.

d) Disrupción en el aula: Son los comportamientos que los estudiantes adoptan con el objetivo de obstaculizar al maestro(a) en el desarrollo de su clase y a la vez afectando al resto de estudiantes interesados por la realización de estas (hablar o levantarse del asiento cuando no se debe).

Debido a ello nos planteamos la siguiente problemática: ¿Existe relación entre las dimensiones de la procrastinación y estrés académico en alumnos de 4to y 5to de Secundaria víctimas de violencia escolar de colegios estatales - Víctor Larco?

La presente investigación cuenta con criterios básicos manifestados por Hernández, Fernández y Baptista (2014) como lo es la conveniencia, puesto que es un tema importante, que cada vez se muestra con mayor frecuencia en la población estudiantil, por tanto, es necesario encontrar factores que pueden desarrollar o explicar los comportamientos asociados a la procrastinación y estrés.

Respecto a la relevancia teórica, las variables se conceptualizan de manera amplia, partiendo de constructos teóricos desarrollados, para poder explicar los factores asociados e inmersos en las mismas y poder explicar el comportamiento de la población. Asimismo, se trata de cubrir, mediante los hallazgos, aspectos teóricos importantes que surgen a partir de la evidencia empírica.

Por otro lado, respecto a la implicancia práctica, el presente estudio permite brindar evidencia importante sobre el grado de asociación que, posiblemente, se encuentren entre las variables y en una población estudiantil que no se ha estudiado hasta el momento. Por tanto, servirá como precedente para futuras investigaciones, para que logren replicar o generar nuevos conocimientos a partir de los resultados.

Respecto a la relevancia social, ya que beneficia a los estudiantes del nivel secundario por buscar una explicación a una problemática actual estudiantil presente en gran parte de las instituciones educativas tanto públicas como privadas. Asimismo, a partir de los resultados se pueden generar acciones o actividades concretas para reducir los índices de procrastinación y estrés académico.

Como Hipótesis general cuestionamos si existe relación entre las dimensiones de la procrastinación y estrés académico en alumnos de 4to y 5to de Secundaria víctimas de violencia escolar de colegios estatales - Víctor Larco

Y como Hipótesis específicas, cuestionamos: Si Existe relación entre la autorregulación académica y las dimensiones de estrés académico en alumnos de 4to y 5to de Secundaria víctimas de violencia escolar de colegios estatales - Víctor Larco y si existe relación entre la postergación de actividades y las dimensiones de estrés académico en alumnos de 4to y 5to de Secundaria víctimas de violencia escolar de colegios estatales - Víctor Larco.

Como objetivo general nos visualizamos determinar la relación de las dimensiones de la procrastinación y el estrés académico en alumnos de 4to y 5to de Secundaria víctimas de violencia escolar de colegios estatales - Víctor Larco.

En cuanto a los objetivos específicos argumentamos:

- Realizar el análisis descriptivo de las dimensiones de procrastinación y estrés académico en alumnos de 4to y 5to de Secundaria víctimas de violencia escolar de colegios estatales - Víctor Larco.
- Establecer la relación entre la autorregulación académica y las dimensiones de estrés académico en alumnos de 4to y 5to de Secundaria víctimas de violencia escolar de colegios estatales - Víctor Larco
- Determinar la relación entre la postergación de actividades y las dimensiones de estrés académico en alumnos de 4to y 5to de Secundaria víctimas de violencia escolar de colegios estatales - Víctor Larco

II. MÉTODO:

2.1 Tipo y diseño de investigación

La presente investigación corresponde al escenario de estudios descriptivos, que tienen como propósito precisar las características, propiedades y rasgos de importancia de algún fenómeno que se estudie sin la necesidad de generar una atribución causal al grupo de estudio (Montero y León, 2007).

De acuerdo a Montero y León (2007), es un estudio de diseño transversal, en la cual se toman en cuenta las investigaciones que han utilizado encuestas con la finalidad de detallar y especificar grupos y que además la descripción se efectúe en un único momento temporal.

La presente investigación se basa en el tipo de estudio correlacional, según Ato, López y Benavente (2013) nos dicen que este tipo de diseño se basa en estudios no experimentales pues no cumplen con los dos aspectos básicos para una investigación experimental (manipular y control de las variables); sino, que este diseño asocia dos variables con la intención de comparar o explicar la relación que puede existir entre estas.

2.2. Operacionalización de variables

Variable 1: Procrastinación académica

Variable 2: Estrés académico

Variables	Definición Conceptual	Definición Operacional	Indicadores	Escala de medición
Procrástinación académica.	Es la acción de evitar, de prometer hacer más tarde las tareas, de evadir o justificar retrasos, y de evitar la culpa frente a una tarea académica (Busko, 1998).	Los puntajes se obtendrán por medio del instrumento Escala de Procrastinación Académica EPA, creada por Busko (1998). Consta de 12 ítems, los cuales agrupan dos dimensiones: postergación de actividades y autorregulación académica. El formato de respuesta es de escala tipo Likert de 5 puntos. Asimismo, se puede aplicar a partir de los 13 años hasta los 40.	<p>Autorregulación académica: Es el proceso activo en el cual los alumnos plantean sus metas de aprendizaje, control y regulan sus emociones, motivaciones, conductas y conocimientos frente a sus metas (Busko, 1998). Consta de los ítems: 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10,11 y 12.</p> <p>Postergación de actividades: Es la postergación o aplazamiento de las tareas inmediatas a mediano o largo plazo, las cuales son ejecutadas a último momento o, en su defecto, no se llegan a concluir las actividades establecidas haciendo uso de excusas para evitar la culpa (Busko, 1998). Consta de los ítems: 1, 6, 7.</p>	Intervalo: Ofrece un orden de los atributos medidos y posee intervalos numéricos iguales entre los valores que se asignan a los objetos, con respecto a la magnitud del atributo medido, el valor cero en la escala no es absoluto, sino arbitrario (Alarcón, 2008).

Estrés Académico	<p>Se define como un proceso sistémico, que se presenta cuando los estudiantes, inmersos en el contexto escolar, se exponen a demandas que se consideran como estresores, esto genera un desequilibrio en el organismo, lo cual se manifiesta a través de síntomas, y exige a los estudiantes a cometer acciones específicas con el objetivo de lograr el equilibrio del organismo y disminuir la molestia emocional (Barraza, 2006).</p> <p>Los puntajes se obtendrán por medio del Inventario de Estrés Académico SISCO, creado por Barraza (2006), el cual cuenta con 29 ítems dirigidos a medir 3 dimensiones: estresores, reacciones ante el estrés y estrategias de afrontamiento. Asimismo, el formato de respuesta de tipo Likert, con 5 puntos.</p>	<p>Dimensión estresores: Es el conjunto de circunstancias o eventos considerados como amenazantes, retos o demandas que podrían no ser controladas por los individuos, ocasionando una sensación de estrés, emociones negativas y desequilibrio en el organismo (Barraza, 2006). Está conformada por los ítems 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11.</p> <p>Dimensión reacciones frente al estrés: Es el conjunto de manifestaciones en el comportamiento, de forma física y psicológica del estrés las cuales son fruto del desequilibrio que parte de los sucesos estresantes (Barraza, 2006). Se conforma por los ítems: 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25.</p> <p>Dimensión estrategias de afrontamiento: Es el conjunto de respuestas cognitivas y conductuales, que se activan para manejar o controlar los sucesos estresantes y reducir el malestar emocional (Barraza, 2006). Se conforma por los ítems: 26, 27, 28, 29, 30, 31.</p>	<p>Intervalo: Ofrece un orden de los atributos medidos y posee intervalos numéricos iguales entre los valores que se asignan a los objetos, con respecto a la magnitud del atributo medido, el valor cero en la escala no es absoluto, sino arbitrario (Alarcón, 2008).</p>
------------------	--	---	---

2.3. Población, muestra y muestreo

La población es considerada como un total de sujetos, los cuales presentan propiedades que se quieren estudiar o analizar (Fuente, 2004). Asimismo, el presente estudio cuenta con una muestra accesible (Ventura-León, 2017), la cual contiene los suficientes elementos para poder inferir resultados.

Por tanto, la población accesible se conformó por 424 alumnos de las instituciones educativas públicas de Víctor Larco.

Tabla 2

Distribución de alumnos según edad, sexo y grado de instituciones públicas del distrito de Victor Larco.

I.E.	Grado	Edades	Género		Total
			Femenino	Masculino	
Santa	4to	14-15	35	20	55
Edelmira	5to	16-17	25	34	59
José Antonio	4to	14-15	30	30	60
Encinas	5to	16-17	25	21	46
Víctor Larco	4to	14-15	25	30	55
	5to	16-17	22	25	47
Víctor Raúl	4to	14-15	13	23	26
Haya de la Torre	5to	16-17	10	10	20
Augusto Alva	4to	14-15	14	15	29
Ascurra	5to	16-17	14	13	27
Total					424

La muestra para esta investigación se conformó por 201 alumnos registrados en las Instituciones Educativas Públicas.

El muestreo utilizado, será no probabilístico por conveniencia, puesto que permite seleccionar aquellos casos que aceptan ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador (Otzen y Menterola, 2017).

Criterios de inclusión:

- Alumnos pertenecientes a las Instituciones Públicas del Distrito Víctor Larco.
- Alumnos que se encuentren registrados en el año académico 2019.
- Que se encuentren cursando los grados académicos 4to y 5to.
- Alumnos víctimas de violencia escolar.
- Que cumplan con indicadores de violencia, evaluados mediante una lista de cotejo.

Criterios de exclusión:

- Alumnos que no deseen participar de la aplicación de los cuestionarios.
- Alumnos que no hayan respondido en su totalidad los instrumentos

2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad:

La técnica utilizada es la encuesta: se denomina encuesta a la técnica que recoge datos representativos de las propiedades de una muestra seleccionada, para obtener mediciones cuantitativas de un conjunto de características objetivas y subjetivas de la misma con el fin de realizar inferencias de los hallazgos (Alarcón, 2008).

- La Escala de Procrastinación Académica EPA fue creada por Busko (1998) es de procedencia norteamericana, consta de 12 ítems, los cuales agrupan dos dimensiones: postergación de actividades (3 ítems) y autorregulación académica (9 ítems). El formato de respuesta es de escala tipo Likert de 5 puntos, Asimismo, se puede aplicar a partir de los 13 años hasta los 40.

Respecto a la validez de procrastinación, Domínguez, Villegas y Centeno (2014) realizaron una adaptación del instrumento, en donde obtuvo mediante el análisis factorial confirmatorio, evidenciando una estructura bifactorial, compuesta por dos factores, que explican el 68% de la varianza total, asimismo los índices de los ítems con sus escalas varían

de .35 a .68 de valoración considerados aceptables o buenos. El análisis factorial confirmatorio, arrojó índices de ajuste absoluto de SRMR = .04 y RMSEA = .07 e índices de ajuste comparativo CFI = 1.00 y GFI = .97. La confiabilidad de cada subescala se estimó mediante el alfa de Cronbach, obteniéndose un indicador de .821 (IC al 95%: .793; .847) para el factor Autorregulación académica y de .752 (IC al 95%: .705; .792) para el factor Postergación de actividades.

El inventario de estrés académico SISCO, fue creado por Barraza (2006), está conformado por 31 ítems, con 2 ítems de prueba y 29 dirigidos a medir 3 dimensiones: Estresores, Reacciones ante el estrés y Estrategias de afrontamiento. Asimismo, el formato de respuesta de tipo Likert, con 5 puntos. De aplicación para sujetos de ambos géneros, ya sea en estudiantes del nivel secundario, superior o pos grado, su administración es tanto individual como colectiva, con un tiempo de respuesta de aproximadamente 15 minutos, y tiene como finalidad evaluar el estrés académico de los sujetos.

Respecto a la validez sobre la variable estrés académico, se obtuvo mediante el análisis factorial exploratorio, el cual obtuvo en la prueba de esfericidad de Barlett, un puntaje de .000, asimismo un índice Kaiser Mayer y Olkin en sus siglas KMO de .762, mediante el método de rotación Varimax, alcanza saturaciones mayores a .35, explicando el 46% de la varianza total. Respecto al análisis factorial confirmatorio, López (2017), reportó índices de ajuste absoluto de GFI = .94 y SRMR = .06, además el ajuste comparativo dio como resultado un NFI = .91. La confiabilidad se estimó mediante el coeficiente Alfa, en estresores se obtuvo un índice de .85, en síntomas de .91, y en estrategias de afrontamiento de .69.

2.5. Procedimiento:

Se obtuvo el permiso de la Universidad para la aplicación de los instrumentos, gestionando los permisos en las instituciones educativas, así mismo el director firma la aceptación a la aplicación a los adolescentes de 4to y 5to año de secundaria. Se codificó y corrigió los instrumentos haciendo una limpieza de datos. Quedando así con la cantidad requerida.

2.6. Métodos de análisis de datos:

Luego de recoger los datos, se analizó teniendo en cuenta los programas Excel y SPSS IBM v.25.0. En el primero se elaboró la base de datos, a partir de la cual se realizó un filtro y análisis de los datos erróneos, para luego procesar los datos descriptivos y correlacionales en el software SPSS.

Asimismo, la estadística descriptiva, se definió como el medio por el cual se analiza cada variable observable y factor latente, lo que describe los valores de los datos o puntuaciones para la presentación de la información de manera numérica (Hernández et al., 2014). Por tanto, se hizo uso de las medidas de tendencia central, de forma y dispersión. Asimismo, para determinar si la distribución muestral, se ajusta a una curva normal, se tuvo en cuenta los valores de asimetría y curtosis ± 1.5 , es decir, los valores que se encontraron dentro de ese rango indicaron normalidad en los datos, no obstante, los valores situados fuera del rango mencionado indicaron una distribución no normal (Pérez, Medrano y Sánchez, 2013).

Por otro lado, la correlación midió la asociación que presentan dos variables en una determinada población, por tanto, se utilizó el estadístico paramétrico de Pearson. Además, por recomendación de la Asociación Americana de Psicología (2010), se reportó tanto los intervalos de confianza para al coeficiente de correlación como también el tamaño del efecto. El primero, se analizó mediante una plantilla de Excel elaborada por Caycho-Rodríguez (2017) y para el segundo, se tomó en cuenta los valores planteados por Cohen (1988).

Finalmente, se reportó evidencias de validez y confiabilidad, la cual se realizó mediante un análisis de los índices de homogeneidad y el coeficiente de consistencia interna Omega (Ventura-León y Caycho-Rodríguez, 2017).

2.7. Aspectos éticos:

La ética es importante para que los estudios e investigaciones que se ejecuten velen por el bienestar de las personas que se evalúen, por tanto, se tendrá en cuenta la confidencialidad, el consentimiento informado, la anonimidad y la libre participación. Al respecto, Wood (2008) señala:

Confidencialidad: Los datos que se hallan sólo serán usados para fines del estudio.

Consentimiento informado: Se explica a los partícipes el sentido y el fin del estudio para que puedan participar de manera voluntaria.

Libre participación: Se respeta y considera a las personas cuando aceptan o no aceptan ser parte de los estudios. Por tanto, el investigador no puede obligar a los sujetos a ser partícipes de la misma.

Anonimidad: Toda información que se obtenga será anónima y no se hará uso de datos personales de los participantes.

III. RESULTADOS:

1. Análisis descriptivo de las variables procrastinación y estrés académico.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de la variable procrastinación.

Se observan los estadísticos descriptivos de la variable procrastinación. Las dimensiones alcanzaron los siguientes datos: autoregulación académica alcanzó una media de 31,61 con una desviación estándar de 4,77 y, finalmente, la dimensión postergación de actividades M=7,66 y DE=2,45. Por otro lado, la asimetría se encuentra dentro de los rangos ± 1.5 , lo que implica una distribución muestral normal.

Variable/Dimensiones	Mínimo	Máximo	DE	Media	Asimetría
Autoregulación académica	17	41	4,77	31,61	-,33
Postergación de actividades	3	15	2,45	7,66	,182

Nota. DE=desviación estándar

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de la variable estrés académico.

Se aprecian los estadísticos descriptivos de la variable estrés académico. Las dimensiones alcanzaron los siguientes datos: estresores alcanzó una media de 26,36 con una desviación estándar de 5,62; reacción frente al estrés M=35,03, DE=10,44 y, finalmente, la dimensión estrategias de afrontamiento M=17,58 y DE=4,48. Por otro lado, la asimetría y curtosis se encuentra dentro de los rangos ± 1.5 , lo que implica una distribución muestral normal.

Variable/Dimensiones	Mínimo	Máximo	DE	Media	Asimetría
Estresores	11	44	5,62	26,36	,152
Reacción frente al estrés	14	66	10,44	35,03	,547
Estrategias de afrontamiento	7	30	4,48	17,58	,219

Nota. DE=desviación estándar

2. Análisis de correlación entre las variables y sus dimensiones.

Tabla 5

Correlación entre la dimensión autoregulación académica y las dimensiones de estrés académico.

Se aprecian los resultados de la correlación entre la dimensión autoregulación académica con las dimensiones de estrés académico. Se encontró relación inversa entre la dimensión autoregulación académica con estrategias de afrontamiento ($r=-,360^{**}$). Con las demás dimensiones no se halló suficiente evidencia para asumir relación entre las puntuaciones de las variables.

	Dimensiones	r	IC 95%		TE
			LI	LS	
Autoregulación académica	Estresores	,019	-,118	,269	Trivial
	Reacción frente al estrés	-,056	-,191	,151	Trivial
	Estrategias de afrontamiento	-,360**	-,473	-,211	Moderado

Nota: r=Coefficiente de correlación de Pearson; IC=intervalos de confianza; LI=límite inferior; LS=límite superior, TE: Tamaño de Efecto; (**) $p<.01$; (*) $p<.05$

Tabla 6

Correlación entre la dimensión postergación de actividades con las dimensiones de estrés académico.

En la tabla 6, se presentan las correlaciones entre la dimensión postergación de actividades con las dimensiones de estrés académico. Se encontró relación directa entre la dimensión postergación de actividades con reacciones frente al estrés ($r=,189^{**}$) y relación inversa con estrategias de afrontamiento ($r=-,197^{**}$).

	Dimensiones	r	IC 95%		TE
			LI	LS	
Postergación de actividades	Estresores	,034	-,103	,291	Trivial
	Reacción frente al estrés	,189**	,053	,482	Pequeño
	Estrategias de afrontamiento	-,197**	-,325	-,130	Pequeño

Nota: r=Coefficiente de correlación de Pearson; IC=intervalos de confianza; LI=límite inferior; LS=límite superior, TE: Tamaño de Efecto; (**) $p<.01$; (*) $p<.05$

Discusión.

La presente investigación tuvo la finalidad de determinar la relación de las dimensiones de la procrastinación y el estrés académico en alumnos de 4to y 5to de Secundaria víctimas de violencia escolar de colegios estatales - Víctor Larco. Con un diseño de estudio correlacional puesto que se basa en la asociación dos variables con la intención de comparar o explicar la relación que puede existir entre estas. Asimismo, las variables tomadas en cuenta son las siguientes: procarastinación académica se define como la acción de evitar, de prometer hacer más tarde las tareas, de excusar o justificar retrasos, y de evitar la culpa frente a una tarea académica (Busko, 1998). Asimismo, la variable estrés académico, el que se define como un proceso sistémico, que se presenta cuando los alumnos, inmersos en el contexto escolar, se exponen a demandas que se consideran como estresores, lo que provoca un desequilibrio en el organismo, lo cual se expresa a través de síntomas, y obliga a los alumnos a efectuar acciones concretas con el fin de lograr el equilibrio del organismo y reducir el malestar emocional (Barraza, 2006). Para desarrollar la investigación se tomó como referencia una muestra de 350 alumnos de instituciones públicas.

Por lo tanto, se abre paso al primer objetivo específico el que plantea realizar el análisis descriptivo de las dimensiones de procrastinación y estrés académico en alumnos de 4to y 5to de Secundaria víctimas de violencia escolar de colegios estatales - Víctor Larco. La estadística descriptiva, se define como el medio por el cual se analiza cada variable observable y factor latente, lo que describe los valores de los datos o puntuaciones para la presentación de la información de manera numérica (Hernández et al., 2014). Al respecto, para análisis se tomaron los datos de medidas de tendencia central (mínimo, máximo, media), medida de dispersión (desviación estándar) y de forma (asimetría). Los datos obtenidos para las dimensiones de la variable procrastinación son autoregulación académica alcanzó una media de 31,61 con una desviación estándar de 4,77 y, finalmente, la dimensión postergación de actividades $M=7,66$ y $DE=2,45$. Asimismo, los datos de las dimensiones de estrés académico se observa para la dimensión estresores estresores alcanzó una media de 26,36 con una desviación estándar de 5,62; reacción frente al estrés $M=35,03$, $DE=10,44$ y, finalmente, la dimensión estrategias de afrontamiento $M=17,58$ y $DE=4,48$.

Por otro lado, la medida de forma tiene la finalidad de analizar la distribución de los datos. Si se ajusta a una curva normal, los valores se encuentren dentro del rango ± 1.5 , no obstante, los valores situados fuera del rango mencionado indicarán una distribución no normal (Pérez, Medrano y Sánchez, 2013). En efecto, los valores obtenidos para las dimensiones de las variables muestran valores dentro de los rangos ± 1.5 , por lo que siguen una distribución normal. Dado en análisis de normalidad, se procede a utilizar la prueba estadística de Pearson para el procesamiento de los datos de correlación.

Es así que en el segundo objetivo específico se pretendió establecer la relación entre la autorregulación académica y las dimensiones de estrés académico en alumnos de 4to y 5to de Secundaria víctimas de violencia escolar de colegios estatales - Víctor Larco. No se halló suficiente evidencia estadística para asumir relación entre autoregulación académica y estresores ($r = .019$ -, TE=Trivial), por lo que se rechaza la hipótesis que sugiere relación entre las variables. En efecto, la relación no hallada se explica puesto que la autoregulación académica implica que los alumnos puedan organizar su vida académica, establecen sus objetivos, controlan sus motivaciones, comportamientos y cogniciones para alcanzar los mismos (Domínguez et. al., 2014), mientras que los estresores son el conjunto de causas que desencadenan el estrés personas (Barraza, 2006). Por lo tanto, mientras exista un control de los estresores, de la vida académica, de las actividades académicas, no se desarrollará con gran intensidad el estrés. Los resultados encontrados no coinciden con los reportados por Cardona (2015), quien halló relación entre el estrés académico entre demora de la procrastinación con estrés académico $r = .30^{**}$. Al autor del estudio añade que mientras los alumnos muestran una alta demora en la realización de sus actividades académicas, mayor será el estrés por la pronta revisión y control de las mismas. Por otro lado, los resultados encontrados discrepan con los hallados por Córdova (2018), quien encontró relación directa entre procrastinación académica y percepción del estrés $r_s = .433^{**}$, quien sustenta que mientras los alumnos no cumplan adecuadamente sus obligaciones académicas y dejen para después la presentación de las mismas, mayor será su estrés. A mayor postergación de sus actividades, mayor será el estrés que puedan experimentar.

De igual modo, no se halló relación entre autoregulación académica y reacción frente al estrés, la evidencia estadística muestra un coeficiente de correlación de $r = -.056$ (TE=trivial),

por lo que no es suficiente evidencia para asumir relación entre las variables. Con los resultados obtenidos se rechaza la hipótesis que plantea relación entre las variables. Asimismo, se explica puesto que el control que ejercen los estudiantes sobre su vida académica (Dominguez et al, 2014), dista de las reacciones fisiológicas, psicológicas y conductuales que forman parte de la reacción al estrés (Barraza, 2006). Los resultados hallados discrepan por los encontrados por Cardona (201), quienes hallaron relación directa entre demora de procrastinación y reacción frente al estrés ($r=,211^{**}$), quién añade que la procrastinación podría generar diversas reacciones conductuales, cognitivas y emocionales naturales del estrés.

Por otro lado, se halló relación directa entre autoregulación académica con estrategias de afrontamiento, con un coeficiente de correlación de $r=,360^{**}$ (TE=Moderado), por lo que se confirma la hipótesis que sugiere relación entre las variables. Los resultados muestran relación directa entre autoregulación académica y estrategias de afrontamiento $r=,360^{**}$ (TE=Moderado), por lo tanto se confirma la hipótesis que sugiere relación entre las dimensiones antes mencionadas. La relación hallada es directa, por lo tanto a mayor control de las metas de aprendizaje, mayor control de las cogniciones, motivaciones y objetivos (Dominguez et al, 2014), mayor será el desarrollo de las estrategias de afrontamiento, mayor equilibrio sistémico y control del estrés. En efecto, cuando los alumnos logran un equilibrio en las actividades académicas que presentan, probablemente pueda explicarse porque cuentan con estrategias y métodos adecuados para evitar el cúmulo de tareas, para cumplir a tiempo y para reducir los síntomas de estrés.

Por otro lado, se tiene el tercer objetivo específico, el que plantea determinar la relación entre la postergación de actividades y las dimensiones de estrés académico en alumnos de 4to y 5to de Secundaria víctimas de violencia escolar de colegios estatales - Víctor Larco. Los resultados muestran la existencia de relación directa entre postergación de actividades con reacción frente al estrés, con un valor de correlación de $r=,034$ (TE=trivial), por lo tanto se rechaza la hipótesis que plantea relación entre las dimensiones antes mencionadas. En efecto, cuando los alumnos aplazan las actividades inmediatas a realizar, en un tiempo de mediano a largo plazo, realizándolas finalmente en el último instante antes de su presentación o explicación, lo cual conlleva que el adolescente que en distintos escenarios finalmente no

realice la actividad que se le encargó o encomendó, soliendo usar en este factor excusas para no ser culpado, y racionalizaciones distorsionadas para no sentirse culpable (Domínguez et al, 2014). Lo antes mencionado puede desencadenar el cumulo de eventos estresantes y, por lo tanto, generar reacciones físicas (dolores de cabeza, cuello, sensaciones de ahogo), psicológicos (ansiedad, tristeza, etc) y comportamentales (aislamiento, conflictos frecuentes, etc) (Barraza, 2006). Además, mientras más se posterguen las actividades y se acumulen para ser cumplidas, el estrés aumentará por la proximidad de tiempo para entregarlas. Los resultados encontrados coinciden por los reportados por Cardona (2015), quién encontró relación directa entre la demora con el estrés ($r=,30^{**}$), quienes explican que la demora en el cumplimiento de las tareas académicas puede generar reacciones psicológicas y conductuales en los alumnos. De igual modo, coinciden con los resultados encontrados por Aliaga, Núñez y Romero (2016), quienes reportaron relación directa entre demora y reacciones frente al estrés ($r=,211^{**}$) quienes añaden que parte del desencadenamiento del estrés se debe al cumulo de tareas que no son cumplidas en el tiempo pertinente.

Por otro lado, no se encontró suficiente evidencia estadística que apoye la relación entre la dimensión postergación de actividades y estresores $r=,034$ (TE=trivial), por lo tanto se rechaza la hipótesis que sugiere relación entre las dimensiones. Los resultados se explican puesto que los estresores son las causas o motivos por los cuales se desencadena el estrés (físicos, psicológicos), mientras que la postergación de actividades es el aplazamiento de las actividades académicas, las que no son cumplidas en su debido momento (Dominguez et al, 2014). Por lo tanto, probablemente para los sujetos no guarde relación alguna y se explique por otras variables. Finalmente, se encontró relación inversa entre postergación de actividades con estrategias de afrontamiento $r=-,197^{**}$, (TE=Pequeño) por lo que se confirma la hipótesis que plantea relación entre las dimensiones. La relación inversa se explica puesto que cuando mayor sea la postergación, es decir, el aplazamiento de las actividades inmediatas a realizar, en un tiempo de mediano a largo plazo (Dominguez et al, 2014), menor serán las estrategias que se utilicen para poder hacer frente al estrés generado. Asimismo, se considera que la postergación de actividades está relacionado con el padecimiento del estrés, puesto que los denominados procrastinadores en su objetivo de no sentirse presionados aplazan sus responsabilidades hasta el último momento de plazo o simplemente no las realizan, porque consideran que de este modo evitaran el estrés, siendo

algo contraproducente y paradójico; puesto que esta sensación en el último instante cuando realizan sus labores con el afán de ser responsables o al final no las hacen se intensifica en sus puntos más altos, lo cual ellos lo prefieren, esto se debe a una desadaptación emocional, puesto que prefieren sentir estrés al final de toda actividad por unos instantes (Busko, 1998).

Es así, que la postergación de actividades se convierte en una estrategia de evitar emociones que se generan por la suposición de un futuro catastrófico sobre sus propias capacidades para realizar una actividad académica, en tanto esto se sigue manteniéndose de forma circular al ser la sensación sólo por el momento de supervisión académica, que manifiesta desde la realización de la actividad hasta su revisión, siendo una actitud disfuncional para afrontar las situaciones de presión escolar (Ferrari et al, 1995).

Finalmente, se cumplió con los objetivos planteados para el presente estudio, en donde se reportó relación entre algunas de las dimensiones, lo cual servirá de precedente para posteriores estudios que pretendan trabajar con las variables propuestas.

Conclusiones

- Se cumplió con el objetivo determinar la relación de las dimensiones de la procrastinación y el estrés académico en alumnos de 4to y 5to de Secundaria víctimas de violencia escolar de colegios estatales - Víctor Larco.
- No se encontró suficiente evidencia que apoye la relación entre autorregulación académica con estresores ($r=,019$) y con reacción frente al estrés ($r=-,056$).
- Se encontró relación entre autoregulación académica y estrategias de afrontamiento ($r=,360^{**}$).
- No se encontró suficiente evidencia que apoye la relación entre postergación de actividades con estresores ($r=,034$).
- Se encontró relación directa entre postergación de actividades con reacción frente al estrés ($r=,189^{**}$) y relación inversa con estrategias de afrontamiento ($r=-,197^{**}$).

Recomendaciones

- Aumentar la unidad de análisis para poder obtener mayor representatividad de los comportamientos medidos.
- Realizar talleres o programas orientados a reducir el estrés académico en los alumnos y para estimular las estrategias adecuadas para el control del mismo.
- Realizar talleres orientados a que los alumnos logren aprender medios para la organización de su tiempo, el cumplimiento de sus actividades y reforzar los hábitos de estudio.
- Realizar estudios explicativos para poder determinar variables que puedan explicar el desarrollo del estrés académico y la procrastinación.

Referencias:

- Asociación Americana de Psicología (2010). *Manual de Publicaciones de la Asociación Americana de Psicología*. (6.a ed.). Washington, DC: Autor
- Aliaga, M., Núñez, C. y Romero, R. (2016). *Relación entre estrés académico y procrastinación académica en estudiantes de derecho y facultad de ingeniería de una Universidad Pública de Lima Metropolitana*. Recuperado de <https://www.equipu.pe/dinamic/publicacion/adjunto/1518621615o9iVrfAiGz.pdf>
- Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología*, 29(3), 1038–1059.
- Alarcón, R. (2008). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento* (2ª ed.). Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra estudiantes de secundaria de Lima. *Persona*, 13(1), 159-177.
- Álvarez, L., Álvarez-García, D., González-Castro, P., Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18(4), 686-695.
- Álvarez, D., Nuñez, J. y Dobarro, A. (2012). *Cuestionario de Violencia Escolar. Cuve: Manual de Referencia*. Bizkaia: Grupo ALBOR- COHS. Recuperado de: <http://www.psicologia365.com/manualCUVE.pdf>
- Álvarez, D., Nuñez, J. y Dobarro, A. (2013). Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria: CUVE3-EP y CUVE3-ESO. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 191-202.
- Álvarez, D., Dobarro, A., Rodríguez, C., Núñez, J., y Álvarez, L. (2013). El consenso de normas de aula y su relación con bajos niveles de violencia escolar. *Rev. Infancia y Aprendizaje*, 36(2), 199-2018.
- Álvarez, D., Guerra, C., Dobarro, A., Núñez, J., Castro, L. y Vargas, J. (2011). Violencia escolar en estudiantes de educación secundaria de Valparaíso (Chile): comparación con una muestra española.
- Arnold, M. & Osorio, F. (1998), *Introducción a los conceptos básicos de la Teoría General de Sistemas*, en Cintas de Moebio, No. 3

- Ball, K. y Lee, C. (2002). Psychological stress, coping and symptoms of disordered eating in a community sample of young Australian women. *International Journal of Eating Disorders*, 31(2), 71-81.
- Ballesteros, M. (2007). *Violencia escolar impacto y consecuencia social: propuesta de un programa desde una perspectiva humanista*. (Tesis de maestra en desarrollo humano). Universidad Iberoamérica, México, D.F.
- Barraza, A. (2006). *Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico*. Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 9(3), 110-129.
- Benjamín, J. (1992), *El estrés*, México: Presses Universitaires de France y Publicaciones Cruz.
- Berrio, N., & Mazo, R. (2011). *Estrés académico*. Revista de Psicología de la Universidad de Antioquia, 3 (2), 65-82.
- Busko, D. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model*. (Tesis de maestría no publicada). Guelph, Ontario: University of Guelph.
- Caycho-Rodríguez, T. (2017). Tamaño del efecto e intervalos de confianza para correlaciones: aportes a Montes Hidalgo y Tomás-Sábado. *Revista de Enfermería Clínica*, 27(5), 331-332.
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (7ma ed.). España: Siglo XXI.
- Caldera, J., Pulido, B. & Martínez, M. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos *Revista de Educación y Desarrollo*, 7(3), 77-82.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2.a ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas (2007). *II Estudio Nacional Prevención y Consumo de Drogas en Estudiantes de Secundaria*. Lima.

- Cardona, L. (2015). *Relación entre procrastinación académica y estrés académico en estudiantes universitarios*. (Tesis de Licenciatura). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Córdova, C. (2018). *Procastinación y estrés académico en estudiantes de la Universidad Nacional de Ingeniería*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Peruana la Unión, Perú.
- Corstorphine, E. (2007). Distress tolerance in the eating disorders. *Eating Behaviors*, 8(1), 91-97.
- Cruz, M. y Vargas, L. (2001), *Estrés; entenderlo es manejarlo*, México: Alfa Omega.
- 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.
- Fernández, I.; Trianes, M.; De la Morena, M.; Escobar, M.; Infante, L & Blanca, M. (2011) Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 17(3). 102-108.
- Ferrari, J., Johnson, J. & McCown, W. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Nueva York: Plenum Press.
- Fuente, C. (2004). Cálculo del tamaño de muestra. *Matronas Profesión*, 5(18), 5-13
- Guzmán, D. (2014). *Procrastinación, una mirada clínica*. (Tesis de Maestría). Universidad de Barcelona, España.
- Hernández, A. (2016). *La OMS avisa: los niños españoles se sienten presionados por los deberes*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/sociedad/2016/03/15/56e7f28946163f00378b4572.html>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M.P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª Ed.). México: McGraw Hill Educación.
- Kelly, J. (2002). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Kielhofner, G. (2004). *Modelo de la Ocupación Humana.: teoría y aplicación*. 3ª ed. Buenos Aires: Médica Panamericana.
- Lazarus, R. (1996). *Psychological stress and the coping process*. New York: USA.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986): *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

- López, O. (2017). *Propiedades psicométricas del inventario SISCO del estrés académico en estudiantes del distrito de La Esperanza*. (Tesis de Licenciatura). Universidad César Vallejo, Perú.
- Mingote, A. y Pérez, S. (2003), *Estrés en la enfermería. El cuidado del cuidador*, Madrid, España: Díaz de Santos.
- Ministerio de Educación, MINEDU. (2013). *Proyecto Educativo Nacional al 2021 La educación que queremos para el Perú. Resolución Suprema N° 001-2007-ED Enero de 2007*. Recuperado de <http://www.concortv.gob.pe/normatividad/rs-001-2007-ed-aprueban-proyecto-educativo-nacional-al-2021-la-educacion-que-queremos-para-el-peru/>
- Ministerio de Salud - MINSa, (2011). *Encuesta Global de Salud Escolar. Resultados Perú 2010*. Lima, Perú. Recuperado de http://www.who.int/ncds/surveillance/gshs/GSHS_Report_Peru_2010.pdf
- Maldonado, C. y Zenteno, M. (2018). *Procrastinación académica y ansiedad ante exámenes en estudiantes de universidades privadas de Lima Este*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Peruana La Unión, Perú.
- Moscoso, C. (2017). *Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de una universidad nacional de Lima Metropolitana, 2017*. (Tesis de Maestría). Universidad César Vallejo, Perú.
- Montero, I & León, O. (2007). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. (4ta edic). Madrid. Mc Graw Hill.
- Natividad, L. A. (2014). *Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol*, 35(1), 227-232.
- Palomino, S. (2015). *Procrastinación académica y ansiedad frente a las evaluaciones en estudiantes universitarios*. (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.
- Pérez, E., Medrano, L., y Sánchez, J. (2013). El path analysis: conceptos básicos y ejemplos de aplicación. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 5(1), 52-66.

- Pinheiro, P. (2006). *Informe Mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*. Recuperado de https://www.unicef.org/mexico/spanish/Informe_Mundial_Sobre_Violencia.pdf
- Pulido, M., Serrano, M., Valdés, E., Chávez, M., Hidalgo, P. & Vera, F. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y Salud*, 21(1), pp. 31-37.
- Rossi, R. (2001), *Para superar el estrés*, Barcelona, España: De Cecchi.
- Sajid, A., Ahmad, T. & Khalid, T. (2015). Stress in medical undergraduates; its association with academic performance. *Bangladesh Journal of Medical Science*, 14(2), 135-141.
- Shturman, S. (2005), *El poder del estrés*, México: EDAMEX.
- Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *American Psychological Association*, 133(1), 65-94.
- Ventura-León, J. L. (2017). ¿Población o muestra?: Una diferencia necesaria. *Revista Cubana de Salud Pública*, 43(4), 648-649.
- Ventura-León, J.L, y Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: Un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627.
- Williams, S. y Cooper, L. (2004), *Manejo del estrés en el trabajo*. México: El Manual Moderno.
- Wood, D. (2008). "Corporate responsibility and Stakeholder Theory: Challenging the Neoclassical Paradigm". *Business Ethics Quarterly*, 18 (2), 159-162
- Wolters, C. (2003). Understanding pro crastination from a self-regu - lated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 179-187.

ANEXO 1

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

ANEXO 2

INVENTARIO SISCO DEL ESTRÉS ACADÉMICO

1.- Durante el transcurso de este semestre ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo?

Si No *En caso de seleccionar la alternativa “no”, el cuestionario se da por concluido, en caso de seleccionar la alternativa “si”, pasar a la pregunta número dos y continuar con el resto de las preguntas.*

2.- Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5 señala tu nivel de preocupación o nerviosismo, donde (1) es poco y (5) mucho.

1	2	3	4	5

3.- DIMENSIÓN ESTRESORES

3.- En el siguiente cuadro señala con una **X** con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones:

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
3.1.- La competencia con los compañeros del grupo					
3.2.- Sobrecarga de tareas y trabajos escolares					
3.3.- La personalidad y el carácter del profesor					
3.4.- Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)					
3.5.- El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)					
3.6.- No entender los temas que se abordan en la clase					

3.7.- Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)					
3.8.- Tiempo limitado para hacer el trabajo					
Otra _____ (Especifique)					

4.- DIMENSIÓN SÍNTOMAS

4.- En el siguiente cuadro señala con una **X** con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso.

Síntomas o Reacciones físicas					
	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
4.1.- Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)					
4.2.- Fatiga crónica (cansancio permanente)					
4.3.- Dolores de cabeza o migrañas					
4.4.- Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea					
	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
4.5.- Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.					
4.6.- Somnolencia o mayor necesidad de dormir					

Síntomas o reacciones psicológicas					
	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
4.7.- Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)					
4.8.- Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)					
4.9.- Ansiedad, angustia o desesperación.					
4.10.- Problemas de concentración					
4.11.- Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad					
Síntomas o reacciones comportamentales					
	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
4.12.- Conflictos o tendencia a polemizar o discutir					
4.13.- Aislamiento de los demás					
4.14.- Desgano para realizar las labores escolares					
4.15.- Aumento o reducción del consumo de alimentos					
Otra _____ (Especifique)					

5.- DIMENSIÓN ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO

5.- En el siguiente cuadro señala con una **X** con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo.

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
5.1.- Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros)					
5.2.- Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas					
5.3.- Elogios a sí mismo					
5.4.- La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)					
5.5.- Búsqueda de información sobre la situación					
5.6.- Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa).					
Otra					

(Especifique)					

ANEXO 3

FICHA DE TAMIZAJE

Sexo:

Edad:

Grado:

1) ¿Has sido agredido físicamente por algún compañero?

SI

NO

2) ¿Has sido agredido verbalmente por algún compañero?

SI

NO

3) ¿Tus compañeros te han insultado, amenazado o maltratado?

SI

NO

4) ¿Tus compañeros te ponen apodos o sobre nombres?

SI

NO

5) ¿Sientes temor al asistir a tu centro educativo?

SI

NO

6) ¿Te agrada compartir tiempo con tus compañeros?

SI

NO

ANEXO 4

ANÁLISIS DE PRUEBA PILOTO (VALIDEZ Y CONFIABILIDAD)

Tabla 7

Evidencias de Validez según índices de homogeneidad correlación ítem-factor corregido y consistencia interna por medio del coeficiente Alfa para las dimensiones de procrastinación académico.

En la tabla 7, se observa la correlación de ítems con su respectivo factor para las dimensiones de procrastinación, en donde se evidencia que los valores se sitúan por encima del .20, y los valores de confiabilidad por consistencia interna oscilan son de .71.

Dimensiones	Ítems	Ítem- Factor r_{itc}	α
Autoregulación académica	I2	.517	.71
	I3	.394	
	I4	.254	
	I6	.327	
	I8	.399	
	I9	.491	
	I10	.519	
	I11	.370	
Postergación de actividades	I12	.532	.71
	I1	.343	
	I6	.745	
	I7	.611	

Nota: r_{itc} =índice de R corregido; α : Coeficiente de consistencia interna Alfa

Tabla 8

Evidencias de Validez según índices de homogeneidad correlación ítem-escala corregido y consistencia interna por medio del coeficiente Alfa para estrés académico.

En la tabla 8, se observa la correlación de ítems con su respectivo factor para la variable estrés académica, en donde se obtuvieron índices de homogeneidad por encima del .20 y un valor de confiabilidad de .72 para la dimensión estresores, de .86 para reacción al estrés, y de .70 para estrategias de afrontamiento.

Dimensiones	Ítems	Ítem-Factor r_{ite}	α
Estresores	I3	.281	.72
	I4	.260	
	I5	.450	
	I6	.454	
	I7	.492	
	I8	.383	
	I9	.219	
	I10	.294	
	I11	.312	
	Reacción frente al estrés	I12	
I13		.536	
I14		.580	
I15		.613	
I16		.601	
I17		.400	
I18		.562	
I19		.689	
I20		.722	
I21		.609	
I22		.249	
I23		.323	
I24		.361	
I25		.507	
Estrategias de afrontamiento		I26	.241
	I27	.286	
	I28	.280	
	I29	.205	
	I30	.219	
	I31	.306	

Nota: r_{ite} =índice de R corregido; α : Coeficiente de consistencia interna Alfa

Yo Jesús Esteban Romero Pastor..... identificado con DNI N° 75219776
 egresada de la Escuela Profesional de Psicología..... de la
 Universidad César Vallejo, autorizo No autorizo () la divulgación y
 comunicación pública de mi trabajo de investigación titulado
 "Dimensiones de la propensión y estrés académico en adolescentes víctimas de violencia escolar de ...
colegios estatales - Víctor Larco."; en el Repositorio Institucional de la UCV
 (<http://repositorio.ucv.edu.pe/>), según lo estipulado en el Decreto Legislativo 822,
 Ley sobre Derecho de Autor, Art. 23 y Art. 33.

Fundamentación en caso de no autorización:

.....


 FIRMA

DNI: 75219776

FECHA: 10 de Septiembre del 2019.

Elaboró	Dirección de Investigación	Revisó	Representante de la Dirección / Vicerectorado de Investigación y Calidad	Aprobó	Rectorado
---------	----------------------------	--------	--	--------	-----------

Yo Intero Thuan Benzon Longza....., identificado con DNI N° 71265910,
egresado de la Escuela Profesional de Psicología..... de la
Universidad César Vallejo, autorizo () , No autorizo () la divulgación y
comunicación pública de mi trabajo de investigación titulado
"Dimensiones de la procrastinación y estrés académico en adolescentes víctimas de violencia escolar
de colegios estatales. - Victor Lora"; en el Repositorio Institucional de la UCV
(<http://repositorio.ucv.edu.pe/>), según lo estipulado en el Decreto Legislativo 822,
Ley sobre Derecho de Autor, Art. 23 y Art. 33

Fundamentación en caso de no autorización:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



FIRMA

DNI: 71265910

FECHA: 1

18 de Septiembre del 2019.

Elaboró	Dirección de Investigación	Revisó	Representante de la Dirección / Vicerrectorado de Investigación y Calidad	Aprobó	Rectorado
---------	----------------------------	--------	---	--------	-----------