



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

**Procrastinación y estrés académico en universitarios
con indicadores de violencia de Lima Metropolitana, 2023**

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE:

Licenciada en Psicología

AUTORA:

Rabanal Sanchez, Lizzeth Jhanery (orcid.org/0000-0002-8964-7390)

ASESOR:

Dra. Choquehuanca Flores, Leonor (orcid.org/0000-0002-8488-3204)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Violencia

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Promoción de salud, nutrición y salud alimentaria

LIMA - PERÚ

2024

Dedicatoria

En primer lugar, a Dios, que es quien cuida de nosotros.

A mi familia, quienes me brindan su apoyo y amor incondicional para seguir adelante.

Agradecimiento

A mi asesora, por su paciencia, motivación, por compartir sus conocimientos y ser nuestra guía durante el desarrollo de la elaboración de este trabajo tan importante para mí.

Declaratoria de autenticidad del asesor



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, CHOQUEHUANCA FLORES LEONOR, docente de la FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD de la escuela profesional de PSICOLOGÍA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Procrastinación y estrés académico en universitarios con indicadores de violencia de Lima Metropolitana, 2023", cuyo autor es RABANAL SANCHEZ LIZZETH JHANERY, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 18.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

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

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

LIMA, 16 de Enero del 2024

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
CHOQUEHUANCA FLORES LEONOR DNI: 08074761 ORCID: 0000-0002-8488-3204	Firmado electrónicamente por: LCHOQUEHUANCAF el 18-01-2024 20:32:02

Código documento Trilce: TRI - 0733839

Declaratoria de autenticidad del autor



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, **RABANAL SANCHEZ LIZZETH JHANERY** estudiante de la **FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD** de la escuela profesional de **PSICOLOGÍA** de la **UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE**, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "Procrastinación y estrés académico en universitarios con indicadores de violencia de Lima Metropolitana, 2023", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que la Tesis:

1. No ha sido plagiada ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicada, ni presentada anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

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

Nombres y Apellidos	Firma
LIZZETH JHANERY RABANAL SANCHEZ DNI: 72685777 ORCID: 0000-0002-8964-7390	Firmado electrónicamente por: LRABANALS1 el 29-12- 2023 23:41:30

Código documento Trilce: TRI - 0712557



Índice de contenido

	Pág.
Carátula.....	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Declaratoria de autenticidad del asesor	iv
Declaratoria de autenticidad del autor	v
Índice de contenido	vi
Índice de tablas	vii
Resumen	viii
Abstract	ix
I. INTRODUCCIÓN	10
II. MARCO TEÓRICO.....	15
III. METODOLOGÍA.....	24
3.1. Tipo y diseño de investigación	24
3.2. Variable y operacionalización de la variable	24
3.3. Población, muestra y muestreo.....	25
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	27
3.5. Procedimientos	31
3.6. Método de análisis de datos.....	32
3.7. Aspectos éticos	32
IV. RESULTADOS.....	33
V. DISCUSIÓN	41
VI. CONCLUSIONES	47
VII. RECOMENDACIONES.....	49
REFERENCIAS.....	50
ANEXOS	58

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1. <i>Distribución sociodemográfica</i>	18
Tabla 2. <i>Prueba de normalidad</i>	24
Tabla 3. <i>Correlación entre la procrastinación y estrés académico en universitarios con indicadores de violencia de Lima Metropolitana</i>	25
Tabla 4. <i>Correlación entre la procrastinación y las dimensiones del estrés académico expresados en estresores y síntomas en universitarios con indicadores de violencia de Lima Metropolitana</i>	26
Tabla 5. <i>Correlación entre la procrastinación y la dimensión del estrés académico expresada en estrategias de afrontamiento en universitarios con indicadores de violencia de Lima Metropolitana</i>	27
Tabla 6. <i>Correlación entre estrés académico y la dimensión de la procrastinación expresada en autorregulación académica en universitarios con indicadores de violencia de Lima Metropolitana</i>	28
Tabla 7. <i>Correlación entre estrés académico y la dimensión de la procrastinación expresada en postergación de actividades en universitarios con indicadores de violencia de Lima Metropolitana</i>	29
Tabla 8. <i>Niveles de procrastinación académica y sus dimensiones</i>	30
Tabla 9. <i>Niveles de estrés académico y sus dimensiones</i>	31

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre la procrastinación y estrés académico en universitarios con indicadores de violencia de Lima Metropolitana, para ello se realizó un estudio no experimental, descriptivo-correlacional y de corte transversal. Se trabajó con 404 participantes, de 18 a 59 años, 71% mujeres, todos ellos elegidos en función de sus respuestas a las preguntas sobre si habían experimentado violencia. Se aplicaron dos escalas validadas: la Escala de procrastinación académica (EPA) y el Inventario Sistemático Cognoscitivista para el estudio del estrés académico (SISCO-21). El resultado identificó relación directa entre las variables ($Rho = .382$, $p = .000$), igualmente para la procrastinación con los estresores ($Rho = .192$, $p = .000$) y los síntomas ($Rho = .235$, $p = .000$), mientras que se halló relación inversa y significativa con las estrategias de afrontamiento ($Rho = -.423$, $p = .000$). Además, se observó una correlación inversa y significativa entre el estrés académico y la autorregulación académica ($Rho = -.366$, $p = .000$) y se halló relación directa con la postergación de actividades ($Rho = .275$, $p = .000$). Finalmente, para la procrastinación académica predomina el nivel alto (55.7%) y para el estrés académico predomina el nivel medio (80.7%).

Palabras clave: estrés, procrastinación, universitarios, violencia

Abstract

This research aimed to analyze the relationship between procrastination and academic stress in university students from Metropolitan Lima with indicators of violence. A non-experimental, descriptive-correlational, and cross-sectional study was conducted. The study involved 404 participants, aged 18 to 59 years, 71% of whom were women, all selected based on their responses to questions about experiencing violence. Two validated scales were applied: the Academic Procrastination Scale (EPA) and the Systemic Cognitive Inventory for the study of academic stress (SISCO-21). The results identified a direct relationship between the variables ($Rho = .382, p = .000$), as well as between procrastination and stressors ($Rho = .192, p = .000$) and symptoms ($Rho = .235, p = .000$), while an inverse and significant relationship was found with coping strategies ($Rho = -.423, p = .000$). Additionally, an inverse and significant correlation was observed between academic stress and academic self-regulation ($Rho = -.366, p = .000$), and a direct relationship was found with the postponement of activities ($Rho = .275, p = .000$). Finally, for academic procrastination, a high level predominates (55.7%), and for academic stress, a medium level predominates (80.7%).

Keywords: stress, procrastination, university students, violence

I. INTRODUCCIÓN

En la fase universitaria, los estudiantes enfrentan varios retos, donde la adaptación es crucial para alcanzar sus metas académicas (Domínguez, 2017). Lograr estos objetivos es esencial en su formación profesional. En este entorno, es imprescindible que los estudiantes manejen eficazmente su tiempo y se organicen adecuadamente para adaptarse a las variadas demandas de la universidad (Garzón y Gil, 2017). No obstante, a medida que avanzan en su carrera, la carga de trabajo tiende a incrementarse, lo que puede generar emociones como ansiedad y preocupación debido a los plazos limitados para entregar las tareas (Alegre y Benavente, 2020).

Por tanto, mientras algunos estudiantes mejoran su gestión del tiempo, otros pueden caer en la procrastinación (López et al., 2020). Si este comportamiento no se regula a tiempo, puede derivar en estrés académico por no cumplir con las expectativas universitarias (Nieves et al., 2014). Además, Barahona et al. (2018) indican que la combinación de la sobrecarga académica, la exigencia de los docentes y factores estresantes personales, relacionados con el entorno familiar o social, pueden intensificar aún más el impacto en los estudiantes.

Datos estadísticos presentados en estudios desarrollados a nivel internacional describen la situación actual de la problemática, por ejemplo, Zárate et al. (2020) hallaron que en México, al menos el 58.3% de los varones y el 61.9% de las féminas estudiantes de universidades locales tendían a postergar sus actividades académicas. De igual manera, Hen y Goroshit (2020) sugieren que para algunos estudiantes, la procrastinación actúa como un alivio emocional temporal, aunque a la larga conduce a problemas académicos.

En el contexto nacional, Burgos y Salas (2020) identificaron que los estudiantes en ciclos universitarios intermedios mostraban mayor propensión a procrastinar en comparación con aquellos que recién comenzaban o estaban cerca de finalizar sus estudios. Se observó que los estudiantes de 19 a 22 años exhibían mayores niveles de procrastinación en comparación con aquellos de 23 años o más, quienes tendían a postergar solo algunas actividades académicas

(Silva y Matalinares, 2022). Loayza (2021) también encontró que el 45.15% de los estudiantes experimentaban problemas académicos debido a la procrastinación a un nivel moderado.

En relación al estrés académico, a nivel internacional, Lipson et al. (2019) destacaron un notable aumento en la cantidad de pacientes que buscan servicios de salud mental por esta causa en los últimos años. En el mismo sentido, Reyes y Trujillo (2021) observaron que los estudiantes ecuatorianos enfrentaron diversos desafíos al retomar las clases presenciales y las actividades educativas, como la adaptación a la presencialidad y reanudación del contacto social con sus compañeros. A pesar de que muchos estudiantes esperaban con ansias este retorno, una proporción significativa reportó malestar emocional, ansiedad, estrés, angustia e incertidumbre relacionados con su educación.

En el ámbito nacional, diferentes estudios han demostrado con datos estadísticos los problemas relacionados con el estrés académico, ejemplificando, Cassaretto et al. (2021) encontraron que en el país al menos el 83% de estudiantes de educación superior señalan haber sufrido estrés académico durante el último semestre, del mismo modo Estrada et al. (2022) concluyeron que el 47.1% tienen estrés académico en el nivel alto, e incluso en estudios como el de Esteves et al. (2022) se han identificado casos severos de estrés académico de hasta el 33.5%.

Dicho esto, se ha considerado relevante investigar las causas tanto de la procrastinación como del estrés académico. El Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (2022) identificó que los sentimientos y pensamientos negativos son una de las principales razones de la procrastinación. Rahimi y Vallerand (2021) apuntan que las emociones negativas están directamente relacionadas con la procrastinación académica, mientras que las emociones positivas podrían ayudar a prevenirla. En cuanto al estrés académico, Allende et al. (2022) descubrieron que factores como no vivir con familiares cercanos, trabajar y dormir pocas horas están asociados con el estrés académico en estudiantes. Además, estudios realizados en poblaciones universitarias han vinculado la violencia como un factor relacionado con el estrés en este grupo (Barahona-Meza et al., 2018).

En ese sentido, resultó importante segmentar la muestra e identificar aquellos casos de universitarios que actualmente experimenten en su entorno dinámicas de violencia, pues esta variable podría tomar un papel importante en la relación entre las variables investigadas.

Datos estadísticos internacionales muestran que la violencia es una preocupación actual que afecta significativamente a los jóvenes. Un estudio en Ecuador realizado por Luque et al. (2019) reveló que aproximadamente el 22% de los estudiantes universitarios habían sufrido al menos un acto de violencia por parte de personas en su entorno social. Salinas (2022) identificó que las situaciones estresantes constantes podrían ser factores de riesgo que promueven patrones de conducta y pensamiento desadaptativos, potencialmente llevando a los estudiantes a perder el control de sus impulsos y desarrollar comportamientos violentos hacia sí mismos y su entorno cercano. Además, Barahona et al. (2017) observaron un mayor índice de violencia percibida entre los universitarios próximos a concluir sus estudios.

En Perú, específicamente en la provincia de Arequipa, un estudio centrado en estudiantes de enfermería reveló que los niveles de estrés académico en esta población se clasificaban en un rango medio/alto. Además, se observó un aumento en el agotamiento emocional entre estos estudiantes (Chávez y Peralta, 2019).

Por su parte, la violencia, ya sea experimentada directamente o como testigo, puede generar un estado de ansiedad crónica y alterar la capacidad de regulación emocional, lo que a su vez puede conducir a estrategias de afrontamiento maladaptativas como la procrastinación (Stöber & Joormann, 2001). En este contexto, la procrastinación puede ser una respuesta conductual a un ambiente estresante y violento, donde los estudiantes intentan, de manera inconsciente, evadir o minimizar su exposición a situaciones percibidas como amenazantes (McCarthy et al., 2006). Además, la exposición a la violencia puede disminuir la autoeficacia y la motivación, elementos clave en la prevención de la procrastinación, llevando a los estudiantes a dudar de su capacidad para completar tareas de manera exitosa e incrementando la tendencia a postergar (Balkis, & Duru, 2016).

Ante lo señalado, existe una notable falta de investigación sobre cómo las variables propuestas en el estudio están interrelacionadas, especialmente en el contexto de estudiantes universitarios que experimentan violencia. Aunque cada uno de estos temas ha sido estudiado por separado, la comprensión de su interacción conjunta es limitada. Este vacío de conocimiento es crucial para desarrollar intervenciones efectivas y estrategias preventivas que mejoren el bienestar psicológico y a su vez el rendimiento académico de los estudiantes afectados por estas circunstancias.

De esta manera, de acuerdo a lo mencionado anteriormente, se formuló la siguiente pregunta: ¿Existe relación entre procrastinación y estrés académico en universitarios con indicadores de violencia de Lima Metropolitana, 2023?

La presente investigación se justificó teóricamente aportando dentro de la comunidad científica, ya que favoreció en la ampliación y profundidad de información acerca de ambas variables y la relación que tienen entre ellas, de acuerdo a los resultados consolidados que se lograron conseguir en el proceso del estudio. Además, al nivel metodológico, esta investigación fue de utilidad debido a que sirvió como antecedente para futuros investigadores interesados en el tema, ya que los instrumentos de recolección de información empleados en este trabajo fueron válidos y confiables en universitarios. A nivel práctico, la investigación es de apoyo a investigadores que pretendan desarrollar futuros programas de intervención psicológica orientados a la reducción de la problemática y así mejorar las metas académicas de las poblaciones beneficiadas.

En este escenario, se planteó el objetivo general: Determinar la relación entre procrastinación y estrés académico en universitarios con indicadores de violencia de Lima Metropolitana, 2023. Siendo los objetivos específicos: a) Determinar la relación entre la procrastinación y las dimensiones del estrés académico expresados en estresores y síntomas, b) Determinar la relación entre la procrastinación y la dimensión del estrés académico expresada en estrategias de afrontamiento, c) Determinar la relación entre estrés académico y la dimensión de la procrastinación expresada en autorregulación académica, d) Determinar la relación entre estrés académico y la dimensión de la

procrastinación expresada en postergación de actividades, e) Describir los niveles de procrastinación y sus dimensiones, y f) Describir los niveles de estrés académico y sus dimensiones en universitarios con indicadores de violencia de Lima Metropolitana, 2023.

Por ese motivo, se planteó que la hipótesis general es: existe relación directa y significativa entre procrastinación y estrés académico en universitarios con indicadores de violencia de Lima Metropolitana, 2023. Igualmente, las hipótesis específicas fueron: a) Existe relación directa y significativa entre la procrastinación y las dimensiones del estrés académico expresados en estresores y síntomas, b) Existe relación inversa y significativa entre la procrastinación y la dimensión del estrés académico expresado en estrategias de afrontamiento, c) Existe relación inversa y significativa entre estrés académico y la dimensión de la procrastinación expresada en autorregulación académica, d) Existe relación directa y significativa entre el estrés académico y la dimensión de la procrastinación expresada en postergación de actividades en universitarios con indicadores de violencia de Lima Metropolitana, 2023.

II. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se inicia con la presentación de antecedentes correlacionales o descriptivos que dan a conocer el avance en el estudio de las variables propuestas, ahora bien, es necesario destacar la brecha existente en la literatura científica, pues aunque los estudios previos han abordado las dinámicas del estrés académico y la procrastinación en poblaciones universitarias, existe una carencia notable de investigaciones que integren la variable de violencia en este contexto. Esta omisión es significativa, ya que los indicadores de violencia pueden influir de manera considerable en el comportamiento y el bienestar psicológico de los estudiantes, por lo que se mencionan los estudios en universitarios sin indicadores de violencia.

En el contexto internacional, específicamente en Ecuador, Espin y Vargas (2023) estudiaron la procrastinación y el estrés académico en una muestra compuesta por 432 universitarios. Entre los instrumentos utilizados se encontraba la EPA. Finalmente, revelaron que las mujeres tienen niveles más elevados de estrés académico en contraste con el grupo de varones. Sin embargo, se demostró que el estrés académico no guarda una relación significativa con la procrastinación ($p > .05$).

Moreno-Montero et al. (2022) en Ecuador, estudiaron la implicación de la pandemia de coronavirus en la manifestación de estrés académico en, en 359 universitarios, tanto hombres como mujeres. Como instrumento de evaluación, se utilizó el SISCO. Los resultados identificaron que la mayoría de estudiantes presentaron indicadores de estrés académico, ubicándose principalmente en la categoría de casi siempre y siempre (66.01%). Se identificó que la sobrecarga de trabajos académicos fue considerada como la fuente principal de estrés, lo cual es probablemente atribuible al cambio de modalidad de estudio ocasionado por la pandemia.

A su vez, Ramírez et al. (2022) realizaron una investigación en México, su objetivo fue explorar y analizar las reacciones de los estudiantes ante el cambio de modalidad de estudio y determinar si el uso frecuente de la tecnología está relacionado con la procrastinación académica o la adicción por redes sociales.

El estudio tuvo enfoque cuantitativo, de tipo analítico y un diseño transversal. Se aplicaron el SISCO y la EPA a una muestra de 448 universitarios. Finalmente, revelaron que hay relación positiva entre la procrastinación y las mujeres, dando a entender que tienden a posponer tareas y otras actividades. Por otro lado, en los hombres se determinó una relación diferente, con una asociación negativa entre la baja autorregulación y la preocupación por estar informados. Además, se hallaron disimilitudes significativas en las respuestas al estrés académico. Para la postergación de actividades, se halló un nivel bajo, y la autorregulación académica se ubicó en un nivel medio.

De igual forma, en México, Barraza y Barraza (2019) estudiaron la procrastinación académica y el estrés académico en 300 universitarios. Para evaluar las variables, se utilizaron la EPA y el SISCO. Los resultados del estudio revelaron que subsiste relación entre la procrastinación y los estresores cuando se posponen tareas y actividades académicas. Sin embargo, es importante tener en cuenta que los autores reconocen que sus resultados son limitados debido a que la muestra se obtuvo de una única institución educativa.

Por su parte, Zárate et al. (2020) elaboró un estudio en México, con el objetivo de evaluar la procrastinación en una muestra de 707 universitarios, usando como instrumento, la EPA. Los resultados obtenidos revelaron que un 35.05% de los estudiantes participantes presentaban tendencia a la procrastinación, y se observó que los varones mostraban una mayor propensión a posponer sus actividades académicas en comparación con las mujeres.

En el contexto nacional, Orco et al. (2022) estudiaron el estrés y la procrastinación. Esta investigación adoptó un enfoque cuantitativo, tipo analítico y correlacional, realizado en una muestra de 91 alumnos de medicina de Lima. Los participantes fueron evaluados con la EPA y el SISCO. Para finalizar, revelaron una asociación entre ambas variables, con un porcentaje superior al 67% en relación al estrés académico. Además, se observó una influencia del género y la edad, ya que las féminas dentro del grupo de edad de 21 a 22 años obtuvieron puntuaciones más altas en las escalas evaluadas.

De manera similar, Estrada et al. (2022) estudiaron la procrastinación académica y el estrés académico. Su muestra fue compuesta por 189 estudiantes universitarios de la especialidad de pedagogía, provenientes de la provincia de Madre de Dios. A los participantes se les administró la EPA y el SISCO. Los resultados revelaron que el 42.9% de los estudiantes se situaron en un nivel moderado de procrastinación, mientras que el 53.5% mostró niveles elevados de estrés académico. Estos hallazgos respaldaron que se halla relación directa y significativa entre las variables.

Por su parte, Vargas y Mamani (2022) estudiaron la procrastinación en relación con el estrés académico. Su muestra fue de 91 universitarios de la provincia de Tacna. Se usó el EPA y el SISCO. Concluyen, revelando que el 92.31% de los participantes presentaba niveles elevados de procrastinación, mientras que el 32.97% mostraba elevados niveles de estrés académico. Sin embargo, a pesar de estos porcentajes elevados, no se identificó una relación que sea significativa entre variables y sus dimensiones.

En el mismo sentido, Silva y Matalinares (2022) estudiaron la procrastinación académica, el género y edad. La muestra fue de 194 estudiantes de diversas especialidades en una universidad pública. De los participantes, el 44.8% eran varones y el 55.2% del género femenino. La edad de los colaboradores variaba entre los 19 y 23 años. Los participantes fueron evaluados utilizando la EPA. Los resultados mostraron que, en términos de género, las mujeres exhibieron una mayor autorregulación académica en comparación con los hombres, quienes mostraron un nivel notablemente menor. Por otro lado, se observó que los participantes de 23 años o más tendían a tener un mayor aplazamiento de deberes, mientras que aquellos del grupo de 19 a 22 años presentaron mayor procrastinación académica.

En su investigación, Delgado et al. (2021) investigaron la correlación en medio del estrés académico, el bienestar psicológico y la procrastinación académica. Este estudio tuvo 391 universitarios de Lima como muestra. Los participantes fueron evaluados con el Inventario SISCO y EPA. Finalmente, revelaron que los síntomas relacionados al estrés académico, en unión a la procrastinación, desempeñan un papel relevante como moderadores en el

bienestar psicológico. Sin embargo, no se confirma asociación significativa entre las variables.

Asimismo, Palacios et al. (2020) estudiaron la procrastinación y el estrés dentro del marco del engagement académico. El estudio se basó al enfoque cuantitativo y adoptó un diseño descriptivo y correlacional. Estuvo compuesta por una muestra total de 180 estudiantes de Lima. Para evaluar las variables de interés, se usó el PASS y SISCO, pues, sus resultados revelaron una asociación significativa entre ambas variables, incluso, se descubrió que tanto la procrastinación como el estrés influyen en el engagement académico en el alumnado evaluado. Estos hallazgos fueron respaldados por una significancia de $p < .05$, lo cual se considera estadísticamente significativo.

En otro orden de ideas, a continuación, se muestran los conceptos y teorías que acompañan el estudio.

Para la primera variable, históricamente, la procrastinación es un fenómeno psicológico complejo y multifacético, ha sido objeto de estudio e investigación a lo largo de la historia. Su evolución conceptual y teórica se ha desarrollado significativamente en las últimas décadas. Inicialmente, la procrastinación era percibida principalmente como un problema de gestión del tiempo o de pereza. Sin embargo, investigaciones posteriores han revelado que es un fenómeno mucho más complejo, involucrando aspectos psicológicos, conductuales y emocionales, destacando que la procrastinación no solo implica un retraso en la acción, sino también una disonancia emocional y cognitiva, donde el individuo es consciente de las consecuencias negativas de su dilación (Steel, 2007).

A medida que avanzaba la investigación, se comenzó a reconocer la procrastinación como un comportamiento autodestructivo, que va más allá de la mera gestión del tiempo y se relaciona con aspectos de la regulación emocional y el autocontrol, argumentando que la procrastinación crónica puede tener efectos negativos significativos en la salud mental y física de una persona, incluyendo estrés, ansiedad y una menor calidad de vida (Sirois & Pychyl, 2013). Este cambio en la comprensión de la procrastinación ha llevado a un enfoque

más holístico en su estudio, considerando factores como la autoeficacia, el perfeccionismo, y la aversión a tareas específicas (Sirois & Pychyl, 2013).

En relación a los fundamentos teóricos asociados a la procrastinación, Álvarez (2010) propuso en su teoría conductista que la conducta de posponer tareas persiste o se repite debido a las consecuencias que conlleva. Según esta teoría, las personas procrastinan porque no enfrentan repercusiones negativas por hacerlo. Además, estas conductas se refuerzan y pueden incluso ser exitosas en ciertas situaciones debido a diversos factores ambientales, lo cual contribuye a su mantenimiento.

Según la definición propuesta por Steel (2007), la procrastinación se caracteriza por posponer de forma deliberada una actividad planificada. Este fenómeno se basa en el temor, en el cual el individuo percibe consecuencias negativas de sus acciones y carece de la capacidad de mantenerse comprometido o alejarse de una meta. Como resultado, en la edad adulta, el miedo a la pérdida lleva a protegerse de comprometerse y a evitar el éxito, lo que se traduce en la continua postergación de actividades. Este proceso involucra aspectos cognitivos, conductuales y emocionales, y tiene un impacto negativo en la capacidad de resolver conflictos y tomar decisiones.

El estudio de la procrastinación involucra dos dimensiones, la primera es la autorregulación académica, la cual se refiere a una estrategia de aprendizaje que implica un proceso autodirigido.

En este caso, los estudiantes son conscientes de sus responsabilidades y tienen la condición de desempeñar el control sobre sus pensamientos, acciones y palabras. Esta autorregulación se activa cuando los alumnos logran comprender el contenido de las actividades que se les presentan en clase, lo que a su vez genera motivación y supervisión personal hacia el proceso de aprendizaje, permitiéndoles sentirse competentes y reconocer sus propósitos, además, esta dimensión incluye la planificación de técnicas de aprendizaje específicas (Zimmerman et al., 1996). En relación a la segunda dimensión, denominada postergación de actividades o procrastinación, Palacios y Palos (2007) explican que se refiere a la tendencia de los alumnos a ser conscientes

de las consecuencias negativas que surgen como resultado de posponer tareas y actividades académicas. Esto puede resultar en calificaciones bajas, rendimiento académico deficiente y puede incluso generar estrés, ansiedad y una disminución en la autoeficacia del estudiante.

En cuanto a la segunda variable, históricamente, el estrés académico como concepto y objeto de estudio, ha experimentado una evolución significativa a lo largo del tiempo, con sus raíces remontándose a varias décadas atrás. En sus inicios, el enfoque predominante en la investigación del estrés académico estaba centrado en las teorías del estrés general de Selye (1956), uno de los pioneros en el estudio del estrés, quien introdujo el concepto de "síndrome de adaptación general", que describía cómo el estrés es una respuesta fisiológica general del cuerpo a las demandas del entorno.

En las décadas de 1960 y 1970, la investigación comenzó a enfocarse más en los aspectos psicológicos del estrés. Lazarus y Folkman (1984) introdujeron la teoría del estrés y el afrontamiento, que destacaba la importancia de la percepción individual y la evaluación cognitiva en la respuesta al estrés. Esta teoría fue fundamental para entender cómo los estudiantes perciben y reaccionan ante las demandas académicas, reconociendo que no todos los estudiantes responden de la misma manera a las mismas presiones.

Durante los años 80 y 90, el interés en el estrés académico aumentó significativamente, con estudios que comenzaron a explorar específicamente cómo las demandas académicas, como los exámenes, las cargas de trabajo y las expectativas de rendimiento, afectaban el bienestar de los estudiantes. Se reconoció que el estrés académico podía tener efectos negativos tanto en el rendimiento académico como en la salud mental y física de los estudiantes (Haines et al., 1996).

Teóricamente, en esta investigación, se hace referencia a la teoría sistémica cognoscitivista propuesta por Barraza (2008), quien define el estrés académico como un procedimiento tridimensional, procesual y sistémico. Este concepto abarca una serie de situaciones de origen psicológico y adaptativo que surgen en cuanto los estudiantes se enfrentan a múltiples demandas dentro del

entorno escolar. Estas demandas, consideradas como input, pueden convertirse en cargas generadoras de estrés para el alumno. Como resultado, se manifiestan síntomas que provocan un desequilibrio emocional, lo que lleva al estudiante a buscar mecanismos para afrontar y restaurar su equilibrio emocional, lo cual se denomina como output.

En relación a las definiciones del estrés académico, Orlandini (1999, como se citó en Barraza, 2005) lo describe como una forma de tensión que se experimenta en exceso desde los grados preescolares hasta la educación superior y más allá. Durante esta etapa de aprendizaje, el individuo comienza a experimentar la presión de mantener un rendimiento académico óptimo, lo que genera una tensión adicional.

Mientras que, según Caldera et al. (2007), el estrés académico se refiere a la problemática que surge como resultado de las diversas demandas impuestas por el contexto académico. Esta problemática no solo puede afectar negativamente a los estudiantes, sino también a los docentes, quienes pueden sentir frustración al no lograr que sus estudiantes alcancen los estándares esperados.

De acuerdo con Barraza (2007), para la evaluación del estrés académico hace falta conocer y analizar sus componentes, los cuales son: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento.

Barraza (2007) propone que en el primer componente se encuentran los estímulos estresores, que se refieren a situaciones amenazantes a las cuales el individuo se enfrenta y a las que no puede evitar. Estos estímulos pueden incluir demandas como tareas escolares y domésticas, trabajos en grupo donde no todos los miembros tienen las mismas habilidades para cumplir con las expectativas, así como evaluaciones constantes a lo largo del año académico. Todas estas demandas pueden considerarse estresantes debido a la carga de responsabilidad que el estudiante debe asumir. Como consecuencia, la persona experimenta una transformación y adaptación ante estas situaciones estresantes.

A esto Barraza (2007) añade que en el segundo componente se encuentran los síntomas, que se perciben como indicadores del desequilibrio sistémico en el estudiante, y han sido clasificados en tres tipos. Los síntomas físicos se manifiestan a través de diversas reacciones corporales que mantienen al alumno en un estado constante de alerta. Estos síntomas pueden incluir dolores físicos en diferentes partes del cuerpo, dificultades para conciliar el sueño, fatiga crónica, entre otros.

También, Barraza (2007) menciona que en cuanto a los síntomas psicológicos, estos están estrechamente relacionados con las funciones emocionales y cognitivas del alumno. Debido a la constante tensión generada por los estresores, es común que el estudiante experimente falta de concentración, dificultades en la memoria y retención de información, e incluso episodios de bloqueo mental. Estos síntomas pueden eventualmente desencadenar problemas emocionales, como depresión y ansiedad. Mientras que, los síntomas comportamentales se refieren a las reacciones conductuales que el estudiante emplea como estrategias para hacer frente a los estresores que afectan su equilibrio.

Precisamente, Barraza (2007) señala como tercer componente las estrategias de afrontamiento, pues estas conductas pueden ser tanto positivas, como resoluciones asertivas frente a la situación, búsqueda de orientación psicológica o elaboración de un plan de organización del tiempo, entre otros; como negativas, como un aumento notable del ausentismo en clases, incumplimiento de las tareas académicas, tendencia a la procrastinación y aislamiento, entre otros. Estas conductas pueden ser consideradas como mecanismos de adaptación al estrés académico.

Dicho esto, es necesario profundizar en la Teoría de la Evitación de Tareas, que se propone como macro teoría para explicar la relación entre las variables analizadas, pues permite comprender que la procrastinación surge de una interacción compleja de factores cognitivos, emocionales y motivacionales, específicamente en el plano cognitivo las personas que procrastinan pueden sentirse abrumadas por las demandas cognitivas de una tarea, lo que las lleva a evitarla, emocionalmente, experimentan emociones negativas como ansiedad y

culpa debido a la postergación, lo que contribuye al estrés académico, mientras que desde una perspectiva motivacional, la preferencia por las recompensas inmediatas en lugar de las recompensas a largo plazo conducen a la procrastinación, de esta manera, el ciclo de postergación y estrés puede convertirse en un patrón perjudicial (Ferrari et al., 1995).

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

Tipo

La presente investigación se enmarcó dentro del tipo básico, dado que su objetivo no se orientó hacia la aplicación práctica de los resultados obtenidos, sino más bien hacia la obtención, comprensión y conocimiento de la realidad. El propósito principal fue recolectar nuevos conocimientos teóricos en el área de estudio (Vargas, 2009).

Diseño

El diseño de investigación adoptado para este estudio fue no experimental, observando los sucesos tal como ocurrieron en su entorno natural, sin realizar cambios o manipular variables (Hernández y Mendoza, 2018). También fue descriptiva-correlacional, pues se buscó explicar las características de un fenómeno psicológico y estudiar la relación de dos variables, respectivamente (Hernández y Mendoza, 2018). Finalmente, fue de corte transversal, ya que implicó recopilar datos en un solo momento (Hernández y Mendoza, 2018).

3.2. Variable y operacionalización de la variable

Variable 1: Procrastinación

Definición conceptual: la procrastinación se determina como el acto deliberado de posponer una actividad previamente planificada, y está influenciada por aspectos cognitivos, conductuales y emocionales. Esta tendencia a procrastinar puede tener un impacto negativo en la capacidad del individuo para resolver conflictos y tomar decisiones de manera efectiva (Steel, 2007).

Definición operacional: la variable fue medida a través la Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko (1998), validada en el contexto peruano por Dominguez-Lara et al. (2014).

Dimensiones: Tiene dos dimensiones: Autorregulación académica (contiene a los ítems 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12) y Postergación de actividades (contienen a los ítems 1, 6 y 7).

Escala de medición: ordinal.

Variable 2: Estrés académico

Definición conceptual: según Orlandini (1999, como se citó en Barraza, 2005), señala que el estrés académico se percibe como una forma de tensión que se experimenta de manera excesiva desde los grados preescolares hasta la educación superior y más allá. Durante esta etapa de aprendizaje, las personas comienzan a experimentar la presión de mantener un rendimiento académico óptimo, lo que genera una tensión adicional.

Definición operacional: la variable de estrés académico fue medida mediante el Inventario SISCO desarrollado por Barraza (2007), en su versión reespecificada de 21 ítems por Barraza (2018) en México, validada en el Perú por Olivas et al. (2021).

Dimensiones: cuenta con tres dimensiones: Estresores (contiene a los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7), Síntomas (agrupa a los ítems 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14) Estrategias de afrontamiento (agrupa a los ítems 15, 16, 17, 18, 19, 20 y 21).

Escala de medición: ordinal.

3.3. Población, muestra y muestreo

Población

En términos generales, es el conjunto de individuos u objetos que son objeto de estudio en una investigación (López, 2004). En el contexto del estudio de investigación en estudiantes universitarios de Lima metropolitana, la población total es de 397,900 individuos, según datos suministrados por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2022).

Criterios de inclusión:

- Matriculados en el semestre académico 2023-II
- Mayores de edad
- Universitarios de Lima de ambos sexos y de diferentes carreras profesionales
- Estudiantes universitarios que han respondido de manera agresiva con algunos indicadores de violencia, como, insultos, golpes, bofetadas entre otras agresiones.

Criterios de exclusión:

- Menores de edad
- No se considera a estudiantes escolares
- Estudiantes universitarios de la UCV

Muestra

Por su parte, para el cálculo de la muestra final, se utilizó una muestra que simboliza una cantidad específica seleccionada de la población total, la cual se estableció con una fórmula de adecuaciones finitas (García-García et al., 2013):

$$n = \frac{\frac{z^2 \times p(1 - p)}{e^2}}{1 + \left(\frac{z^2 \times p(1 - p)}{e^2 N} \right)}$$

Según los parámetros proporcionados, en la cual N simboliza la población que será estudiada, p son los eventos favorables (0.05), Z es el nivel de significancia (1.96) y e es el margen de error (0.05), por lo que el tamaño de muestra conveniente para la investigación fue de 384 participantes.

Tabla 1*Distribución sociodemográfica*

	Grupos	n	%
Sexo	Hombres	117	29.0
	Mujeres	287	71.0
Rangos de edad	18 a 29 años	382	94.6
	30 a 59 años	22	5.4
	Total	404	100

Muestreo

En el estudio de investigación, se empleó un muestreo no probabilístico, precisamente por conveniencia, ya que los sujetos de estudio fueron seleccionados según el criterio del investigador y a conveniencia para el estudio en cuestión. Esta estrategia de muestreo se utilizó ya que se accedió a los sujetos de manera práctica y conveniente para el estudio (Hernández y Mendoza, 2018).

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica: El estudio utilizó la técnica de recolección de datos de la encuesta. Esta técnica proporcionó una forma directa de recopilar información a través de un cuestionario en formato físico que se aplicó de manera presencial. La encuesta fue administrada por un entrevistador capacitado y a través de un cuestionario estructurado. Cabe destacar que estos cuestionarios han sido previamente aplicados en una muestra poblacional seleccionada y representativa, y los resultados obtenidos sirvieron como base para el análisis en el presente estudio (Cisneros et al., 2022).

Escala de procrastinación académica (EPA)

Fue realizada por Busko (1998), siendo adaptada por Domínguez-Lara et al. (2014), asimismo, dispone de dos dimensiones como: autorregulación académica y postergación de actividades, su aplicación es colectiva o individual con un tiempo de aproximadamente entre 10 a 15 minutos cuyo objetivo es medir

los niveles de procrastinación en estudiantes de 4to, 5to grado de secundaria y educación superior.

Reseña Histórica

Para el presente trabajo, Busko (1998), tuvo el objetivo de estudiar las causa y consecuencias de la procrastinación y perfeccionismo, por lo cual realizó una escala de medición de procrastinación académica aplicándola en una muestra de 112 estudiantes entre varones y mujeres de 22 a 36 años de edad, pertenecientes a la Universidad Guelph del primero al tercer ciclo de Ciencias Sociales, la escala contaba de 16 ítems y fue administrada de forma individual o colectiva, asimismo, el tiempo de duración no superando los 22 minutos.

Posterior a ello, Álvarez (2010), realiza la traducción de la escala al castellano con la contribución de un traductor y estudiantes del último ciclo de traducción, también con el apoyo de dos psicólogos para la revisión de los ítems y autoridades correspondientes, cabe mencionar que esta escala tiene el objetivo de evaluar la procrastinación académica, cual posee dos dimensiones como: autorregulación académica y postergación de actividades, manteniendo los 16 ítems, con tiempo aproximado entre 8 a 12 minutos.

Luego, Domínguez et al. (2014), realiza la siguiente adaptación, también peruana, conformada por 12 ítems, contando con las mismas dimensiones que considera Álvarez. La muestra se constituyó por 717 estudiantes de psicología, asimismo, la duración aproximada de 10 a 15 minutos, con el objetivo de medir niveles de procrastinación en universitarios.

Consigna de aplicación

El instrumento presenta una consigna de leer atentamente los enunciados y contestar con sinceridad marcando con una X (equis) en la mejor alternativa que sea considerada, mediante la escala de tipo Likert de cinco puntos, como: siempre, casi siempre, a veces, pocas veces y nunca; asimismo, no superar los 15 minutos.

Calificación e interpretación

El instrumento contiene cinco opciones de respuesta, como: Nunca, Pocas veces, Casi siempre y Siempre por lo cual se va interpretando de manera directa; a mayor puntaje indica que el evaluado presenta procrastinación.

Propiedades psicométricas originales

En cuanto al instrumento original, la Escala de Procrastinación académica de Busko (1998), obtuvo valores de medición los cuales alcanzaron .191 y .123, se evidencia que hizo uso de la consistencia interna por intermedio del coeficiente de Alfa de Cronbach con un resultado de .86 de confiabilidad.

Propiedades psicométricas peruana

El instrumento fue aplicado en tres universidades, en 717 universitarios, entre las edades de 17 a 54 años sin diferencias entre varones y mujeres. Por otro lado, realizó un análisis de normalidad con la prueba Shapiro Wilk, en relación a la evaluación de los Ítems, fue desfavorable, asimismo, los coeficientes de confiabilidad fueron elevados, postergación de actividades ($\omega=.811$, $H=.894$) y autorregulación académica ($\omega=.892$, $H=.914$), por lo que indica que no se ajustan a la normalidad.

Propiedades psicométricas del piloto

El piloto se trabajó con 130 universitarios de Lima Metropolitana, encontrando efectos favorables en el análisis de ítems, de igual manera en el AFC se adquirieron índices de ajuste favorables: $X^2/gf=2.018$, $CFI=.930$, $TLI=.913$, $RMSEA=.089$ [.064; .113] y $SRMR=.109$, con valores de confiabilidad $\alpha=.884$ y $\omega=.886$ para la escala total, $\alpha=.854$ y $\omega=.858$ para la autorregulación académica y $\alpha=.814$ y $\omega=.828$ para la postergación de actividades.

Inventario Sistemático Cognoscitivista para el estudio del estrés académico (SISCO-21)

El Inventario de Estrés Académico SISCO – SV, fue elaborado por Barraza en el 2007 en México. El instrumento está conformado por un total de

45 ítems, evaluando las dimensiones de estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento, con seis opciones de respuesta tipo Likert: (5) siempre; (4) casi siempre; (3) algunas veces; (2) raras veces; (1) casi nunca y (0) nunca. El cual hay opción de administrar de manera individual o colectiva a estudiantes de educación superior por un tiempo aproximado de 10 minutos. Pero debido al contexto en donde se estará administrando el instrumento, emplearemos la adaptación hecha por Alania et al. 2020, en la región de Junín – Perú.

Reseña Histórica

Barraza (2007), elaboró el inventario SISCO estudiando el estrés académico, compuesto por 31 ítems enfocándose en el modelo sistémico cognoscitivista, entre el 2016 y 2018 diversos autores de diferentes países, como, Ecuador, Chile y Bogotá, encontraron altas prevalencias en estrés académico por lo cual concluyen que el instrumento es de confiable, ya que se encuentra entre los valores de Alfa de Cronbach entre .70 y .894. Luego, Barraza presentó una versión mejorada del inventario la cual contenía 21 ítems y asumiendo la misma teoría, sin embargo, no contenían evidencias psicométricas, por ello, Olivas et al. (2021), realizaron un estudio donde analizaron la validez y confiabilidad del SISCO SV-21, en universitarios peruanos de Lima metropolitana, siendo un estudio de diseño instrumental, como muestra tuvo a 560 estudiantes entre 18 a 50 años.

Consigna de aplicación

El empleo del instrumento se da mediante la consigna de responder cada enunciado marcando una X (equis), dentro de una escala tipo Likert de seis alternativas, en donde se elegirá a la se asemeje más a su actual situación, en un tiempo aproximado de 10 minutos.

Calificación e interpretación

Su calificación contiene seis alternativas de respuesta con un formato tipo Likert, donde nunca= 0 hasta siempre =5, asimismo las dimensiones se encuentran distribuidas en tres, estresores (ítem 1 al 7), síntomas (8 al 14) y estrategias de afrontamiento (ítems 15 al 21, las cuales tienen sentido inverso).

Propiedades psicométricas originales del instrumento

La consistencia interna del coeficiente omega evidenció niveles altos de fiabilidad para cada dimensión, en estresores se encontró un valor de .90, en síntomas fue de .89 y estrategias de afrontamiento se logró un .89, asimismo, en el análisis factorial confirmatorio, obtuvo buenos índices: CFI=.929, TLI=.920, RMSEA=.83.

Propiedades psicométricas del piloto

Se trabajó con 130 universitarios de Lima Metropolitana, encontrando resultados favorables en el análisis de ítems, de igual manera en el AFC se encontraron índices de ajuste favorables: $X^2/gf=1.319$, CFI=.963, TLI=.958, RMSEA=.050 [.031; .066] y SRMR=.100, con valores de confiabilidad $\alpha=.857$ y $\omega=.860$ para la escala total, $\alpha=.821$ y $\omega=.823$ para estresores, $\alpha=.829$ y $\omega=.832$ para síntomas, y $\alpha=.782$ y $\omega=.786$ para estrategias de afrontamiento.

3.5. Procedimientos

Para ejecutar la aplicación de los test, se obtuvo la aprobación formal de la Escuela de Psicología de la Universidad César Vallejo. Este permiso se gestionó mediante cartas de presentación, las cuales posteriormente se enviaron a los autores de las escalas correspondientes a través de correo electrónico. Una vez conseguidos los permisos necesarios, se procedió a administrar los instrumentos de forma presencial. Para ello, se visitaron diversas universidades y se entrevistó a los estudiantes universitarios que se encontraban en los alrededores de los centros de estudio. En estas visitas, se les proporcionó a los participantes los instrumentos de evaluación psicológica, una ficha con preguntas sociodemográficas y un consentimiento informado que explicaba el objetivo del estudio, asegurando la confidencialidad de la información recopilada. Este proceso de recolección de datos se llevó a cabo desde principios de septiembre hasta octubre del año 2023.

3.6. Método de análisis de datos

En el presente estudio, se usó el programa SPSS 28 con el objetivo de analizar los datos, y se aplicaron diferentes pruebas y técnicas estadísticas.

Para iniciar, se realizó un análisis de distribución de datos con la prueba de Shapiro-Wilk. Adecuada para precisar la normalidad, a diferencia de Kolmogorov-Smirnov (Ghasemi y Zahediasl, 2012). Seguidamente, se analizaron las correlaciones entre las variables. Al encontrar que los datos se distribuyen de forma no normal, se aplicó el coeficiente de Spearman, siendo una medida no paramétrica de la correlación (Flores-Ruíz et al., 2017).

3.7. Aspectos éticos

En el presente estudio, se ha garantizado el respeto a la ética de la investigación mediante el uso del consentimiento informado, que asegura el conocimiento y la voluntad de los colaboradores para formar parte del estudio. Se ha seguido lo establecido por la Universidad Cesar Vallejo en su reglamento de ética, en particular el capítulo 3, artículo 7, que regula la aplicación de los consentimientos informados.

Asimismo, el código de ética del Colegio de Psicólogos en el Perú en el capítulo 3, artículo 24, se considera el consentimiento informado en un trabajo de investigación donde labore con seres humanos.

Además, se ha protegido la privacidad de los participantes, siguiendo lo estipulado en el art. 79 del reglamento de ética de psicología, que establece la confidencialidad y reserva de los datos personales. También se ha preservado la privacidad del entorno en línea y de los resultados de los participantes, de acuerdo con las pautas establecidas por Richaud (2007).

En la elaboración de este trabajo investigativo, se han seguido las normas nacionales e internacionales, respetando las técnicas conceptuales y metodológicas pertinentes al tema de investigación. Se han utilizado adecuadamente las citas, referencias e información obtenida, de acuerdo con los estándares de la academia científica.

IV. RESULTADOS

En este capítulo se examinaron los objetivos relacionados con las variables, teniendo como población estudiantes universitarios de Lima Metropolitana que presentan indicadores de violencia.

Tabla 2

Prueba de normalidad

Variables y factores	Shapiro Wilk		
	SW	gl	p
Procrastinación académica	.994	404	.134
Autorregulación académica	.992	404	.025
Postergación académica	.980	404	.000
Estrés académico	.977	404	.000
Estresores	.986	404	.000
Síntomas	.988	404	.002
Estrategias de afrontamiento	.986	404	.001

Nota: gl=grados de libertad, p=significancia

En la tabla 2 se trabajó con la prueba SW para calcular la distribución de datos, con ello, se identificaron distribuciones no normales pues la significancia estadística fue menor a .05, excepto en la primera variable, no obstante al estudiar la relación entre esta con otros constructos que siguen distribuciones no normales, se requiere trabajar con estadísticos no paramétricos en todos los casos, es decir, Rho de Spearman (Flores-Ruiz et al., 2017).

Tabla 3

Correlación entre la procrastinación y estrés académico en universitarios con indicadores de violencia de Lima Metropolitana

		Estrés académico
Procrastinación académica	Rho de Spearman	.382
	r ²	.145
	p	.000
	N	404

Nota: p=significancia, r²=tamaño del efecto, n=muestra

En la tabla 3 se observó una correlación positiva y significativa entre las variables estudiadas (Rho = .382, p = .000). Se asegura significancia estadística pues el valor de p fue menor a .05. La fuerza de esta relación se considera moderada, ya que se encuentra dentro del intervalo de .11 a .50 (Mondragón, 2014). Además, el tamaño del efecto fue pequeño (r² = .145), situándose en el rango de .01 a .30 (Cohen, 1988). Es decir, cuando se incrementa la procrastinación, también lo hace el estrés.

Tabla 4

Correlación entre la procrastinación y las dimensiones del estrés académico expresados en estresores y síntomas en universitarios con indicadores de violencia de Lima Metropolitana

		Estresores	Síntomas
Procrastinación académica	Rho	.192	.235
	r ²	.037	.055
	p	.000	.000
	n	404	404

Nota: p=significancia, r²=tamaño del efecto, n=muestra

En la tabla 4 se observó una correlación positiva y significativa entre la procrastinación con los estresores (Rho = .192, p = .000) y los síntomas (Rho = .235, p = .000). Se afirma significancia estadística pues el valor de p fue menor a .05. La fuerza de las correlaciones se considera moderadas, ya que se encuentra dentro del intervalo de $\pm.11$ a $\pm.50$ (Mondragón, 2014). Además, el tamaño del efecto fue de nivel pequeño en todos los casos, situándose en el rango de .01 a .30 (Cohen, 1988). Esto señala que a mayor procrastinación académica mayores estresores y síntomas del estrés.

Tabla 5

Correlación entre la procrastinación y la dimensión del estrés académico expresada en estrategias de afrontamiento en universitarios con indicadores de violencia de Lima Metropolitana

	Estrategias de afrontamiento	
Procrastinación académica	Rho	-.423
	r ²	.179
	p	.000
	n	404

Nota: p=significancia, r²=tamaño del efecto, n=muestra

En la tabla 5 se halló relación inversa y significativa con las estrategias de afrontamiento (Rho = -.423, p = .000). Se afirma significancia estadística pues el valor de p fue menor a .05. La fuerza de la correlación se considera moderada, ya que se encuentra dentro del intervalo de $\pm.11$ a $\pm.50$ (Mondragón, 2014). Además, el tamaño del efecto fue de nivel pequeño, situándose en el rango de .01 a .30 (Cohen, 1988). Esto señala que a mayor procrastinación académica menos estrategias de afrontamiento del estrés.

Tabla 6

Correlación entre estrés académico y la dimensión de la procrastinación expresada en autorregulación académica en universitarios con indicadores de violencia de Lima Metropolitana

		Autorregulación académica
Estrés académico	Rho	-.366
	r ²	.134
	p	.000
	n	404

Nota: p=significancia, r²=tamaño del efecto, n=muestra

En la tabla 6 se observó una correlación inversa y significativa entre el estrés académico y la autorregulación académica (Rho = -.366, p = .000). Se precisa significancia estadística pues el valor de p fue menor a .05. La fuerza de la correlación se considera moderada, ya que se encuentra dentro del intervalo de $\pm.11$ a $\pm.50$ (Mondragón, 2014). Además, el tamaño del efecto fue de nivel pequeño, situándose en el rango de .01 a .30 (Cohen, 1988). Esto respalda que un mayor estrés académico está asociado con niveles más bajos de autorregulación académica.

Tabla 7

Correlación entre estrés académico y la dimensión de la procrastinación expresada en postergación de actividades en universitarios con indicadores de violencia de Lima Metropolitana

		Postergación de actividades
Estrés académico	Rho	.275
	r ²	.076
	p	.000
	n	404

Nota: p=significancia, r²=tamaño del efecto, n=muestra

En la tabla 7 se halló relación directa y significativa entre el estrés académico y la postergación de actividades (Rho = .275, p = .000). Se precisa significancia estadística pues el valor de p fue menor a .05. La fuerza de la correlación se considera moderada, ya que se encuentra dentro del intervalo de $\pm.11$ a $\pm.50$ (Mondragón, 2014). Además, el tamaño del efecto fue de nivel pequeño, situándose en el rango de .01 a .30 (Cohen, 1988). Esto respalda que un mayor estrés académico se vincula con niveles más altos de postergación de actividades.

Tabla 8*Niveles de procrastinación académica y sus dimensiones*

Niveles	Procrastinación académica		Autorrealización académica		Postergación de actividades	
	f	%	f	%	f	%
Bajo	47	11.6	7	1.7	104	25.7
Medio	132	32.7	206	51.0	225	55.7
Alto	225	55.7	191	47.3	75	18.6

Nota: f=frecuencia, %=porcentaje

En la tabla 8 se muestra que para la procrastinación académica predomina el nivel alto (55.7%), para la autorregulación académica lo hace el nivel medio (51%) y de igual forma predomina el nivel medio para la postergación de actividades (55.7%).

Tabla 9*Niveles de estrés académico y sus dimensiones*

Niveles	Estrés académico		Estresores		Síntomas		Estrategias de afrontamiento	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bajo	56	13.9	28	6.9	85	21.0	19	4.7
Medio	326	80.7	209	51.7	216	53.5	172	42.6
Alto	22	5.4	167	41.3	103	25.5	213	52.7

Nota: f=frecuencia, %=porcentaje

En la tabla 9 se muestra para el estrés académico predomina el nivel medio (80.7%). Este resultado se mantiene tanto para estresores (51.7%), y síntomas (53.5%), es decir, predomina el nivel medio. Mientras que, solo para estrategias de afrontamiento predomina el nivel alto (52.6%).

V. DISCUSIÓN

Esta investigación tuvo como objetivo general analizar la relación entre la procrastinación y estrés académico en universitarios con indicadores de violencia de Lima Metropolitana, 2023. Encontrando en los resultados una correlación moderada ($Rho = .382$, $p = 000$) y el tamaño del efecto pequeño ($r^2 = .145$), lo que significa que es una correlación positiva y significativa. Estos hallazgos se alinean con el estudio de Orco et al. (2022) en Perú, que encontraron valores de $Rho = .630$, $p < .05$. Lo que señala que existe una relación entre procrastinación y estrés académico. Sin embargo, los estudios de Vargas y Mamani (2022) y Delgado et al. (2021), también en Perú, no encontraron una relación significativa entre estas variables, hallando resultados de $Rho = -.099$, $p = .353$ y $Rho = .05$, $p > .05$, y a nivel internacional el estudio de Espin y Vargas (2023) en Ecuador no encontró una relación significativa entre las variables ($Rho = .062$, $p > .05$), lo que podría indicar diferencias culturales o educativas en la manera en que se manifiestan estos constructos, y por ello la relación entre procrastinación y estrés académico podría ser más compleja y estar influenciada por factores contextuales o metodológicos específicos. Desde una vista teórica, la Teoría de la Evitación de Tareas proporciona un marco teórico útil para interpretar estos hallazgos. Según Ferrari et al. (1995), la procrastinación es un fenómeno multifacético que involucra aspectos cognitivos, emocionales y motivacionales. La sensación de abrumamiento ante las demandas cognitivas, las emociones negativas como la ansiedad y la culpa, y la preferencia por recompensas inmediatas pueden contribuir tanto a la procrastinación como al estrés académico. El análisis de estos resultados ayuda a entender por qué algunos estudiantes pueden experimentar altos niveles de estrés en respuesta a la procrastinación, mientras que otros no.

En cuanto al primer objetivo específico, se analizó la correlación entre la procrastinación y con los estresores ($Rho = .192$, $p = .000$) y los síntomas ($Rho = .235$, $p = 000$), dimensiones del estrés académico. Los resultados fueron directos, lo que significa que existe una correlación positiva y significativa entre la procrastinación académica y las dimensiones del estrés académico. Al comparar estos resultados con estudios previos en Perú, se encontró cierta congruencia con los hallazgos de Estrada et al. (2022), quienes también

identificaron una relación directa y significativa entre procrastinación académica y estrés académico ($Rho=.630$, $p<.05$). Sin embargo, Delgado et al. (2021) no confirmaron una asociación significativa entre estas variables ($Rho=.05$, $p>.05$). Estos hallazgos sugieren que a medida que aumenta la procrastinación académica, también lo hacen los estresores y síntomas del estrés, mientras que disminuyen las estrategias efectivas de afrontamiento, aunque pueden intervenir otros factores. Desde una perspectiva teórica, los resultados pueden ser interpretados a través de las teorías propuestas por Álvarez (2010) y Steel (2007). Álvarez sugiere que la procrastinación persiste debido a la ausencia de consecuencias negativas inmediatas y se refuerza por factores ambientales. Esto podría explicar por qué los estudiantes continúan procrastinando a pesar de experimentar un aumento en los estresores y síntomas del estrés académico. Por otro lado, Steel enfatiza el papel del miedo y la incapacidad para mantenerse comprometido con metas, lo que podría contribuir a la disminución en las estrategias de afrontamiento observadas en los estudiantes que procrastinan. A su vez, Barraza (2007) proporciona un marco útil para entender las dimensiones del estrés académico. Los estresores, como las demandas académicas, pueden aumentar en estudiantes que procrastinan, llevando a síntomas físicos, psicológicos y comportamentales. Al analizar estos resultados se puede asegurar que la disminución en las estrategias de afrontamiento efectivas podría ser una consecuencia de la procrastinación, lo que a su vez perpetúa el ciclo de estrés.

En cuanto al segundo objetivo específico, se analizó la correlación entre la procrastinación y la dimensión estrategias de afrontamiento del estrés académico. Los resultados identificaron correlación negativa significativa ($Rho = -.423$, $p < .05$), asegurando que el incremento de la procrastinación disminuye las estrategias de afrontamiento del universitario con indicadores de violencia de Lima Metropolitana. Esta relación subraya cómo la tendencia a posponer tareas puede impactar de manera adversa en la capacidad de los estudiantes para enfrentar desafíos académicos de manera efectiva. Al comparar estos resultados con el estudio realizado por Barraza y Barraza (2019) en México, se observa una línea de investigación similar. Aunque el estudio mexicano se centró en la relación entre la procrastinación académica y los estresores académicos, sin

enfocarse directamente en las estrategias de afrontamiento, ambos estudios resaltan la relevancia de la procrastinación en el contexto del estrés académico. Estos hallazgos están en consonancia con la teoría propuesta por Barraza (2007), que identifica las estrategias de afrontamiento como un componente crucial en la respuesta al estrés académico. Según esta teoría, las estrategias de afrontamiento pueden ser tanto positivas, como la organización del tiempo y la búsqueda de apoyo, como negativas, incluyendo la procrastinación y el aislamiento. La investigación actual apoya esta teoría, demostrando que la procrastinación, considerada una conducta negativa, está inversamente relacionada con el uso de estrategias positivas de afrontamiento.

Para el tercer objetivo específico, se analizó la correlación entre el estrés académico y la dimensión de la procrastinación expresada en autorregulación académica, identificando relación inversa y significativa ($Rho = -.366$, $p = 000$) en los universitarios con indicadores de violencia de Lima Metropolitana. Estos estudios refuerzan la idea de que la procrastinación y el estrés académico están interconectados y pueden influenciarse mutuamente, asegurando que un mayor estrés académico está asociado con una disminución en la capacidad de autorregulación y un aumento en la tendencia a posponer actividades. Desde una perspectiva teórica, el estrés académico puede ser entendido a través de la teoría sistémica cognoscitivista de Barraza (2008), que lo conceptualiza como un proceso tridimensional y sistémico. Esta teoría sugiere que el estrés académico surge de la interacción entre las demandas del entorno (input) y los mecanismos de afrontamiento del estudiante (output). La disminución en la autorregulación académica podría ser interpretada como respuesta a esta demanda estresante. Además, la autorregulación académica, según Zimmerman et al. (1996), implica la comprensión y motivación hacia el aprendizaje, así como la planificación de técnicas de aprendizaje. Al conocer estos resultados se puede afirmar que la disminución en esta dimensión en contextos de alto estrés académico sugiere que el estrés puede afectar negativamente la capacidad de los estudiantes para gestionar y supervisar su proceso de aprendizaje.

Para el cuarto objetivo específico, se analizó la relación entre estrés académico y la dimensión de la procrastinación expresada en postergación de actividades, el resultado fue directo y significativo ($Rho = .275$, $p = .000$). Al

comparar estos resultados con investigaciones previas, se encuentran similitudes con los estudios realizados en Perú por Palacios et al. (2020) con un valor de $Rho=.408$, $p<.01$ y $Rho=.420$, $p<.01$, y en México por Barraza y Barraza (2019) que tuvieron un valor de $Rho=.228$ y $p<.01$, lo que significa que identificaron relaciones significativas entre la procrastinación y el estrés. Además, la conceptualización de la procrastinación por parte de Palacios y Palos (2007) como la tendencia de los alumnos a ser conscientes de las consecuencias negativas de posponer tareas y actividades académicas, y su asociación con resultados adversos como bajas calificaciones y estrés, se ve reforzada por los resultados de esta investigación. La correlación directa encontrada entre el estrés académico y la postergación de actividades subraya cómo el estrés puede ser un factor que contribuye al aumento de esta tendencia, lo que a su vez puede llevar a un ciclo de rendimiento académico deficiente y mayor estrés.

El quinto objetivo específico es describir los niveles de procrastinación académica y sus dimensiones, entre los resultados se encontró que en procrastinación académica con un nivel alto (55.7%), en las dimensiones específicas como la autorregulación académica en un nivel medio (51%) y la postergación de actividades (55.7%) en un nivel medio. Lo que significa que existe prevalencia alta de procrastinación académica en la población estudiada. Al contrastar estos resultados con estudios anteriores, se encuentra cierta variabilidad. Por ejemplo, Estrada et al. (2022) en Perú reportaron un 42.9% de estudiantes con un nivel moderado de procrastinación, mientras que Silva y Matalinares (2022) observaron diferencias en la procrastinación según la edad. Zárate et al. (2020) en México, por su parte, identificaron una menor prevalencia de procrastinación (35.05%). Estas diferencias pueden atribuirse a variaciones en las poblaciones estudiadas y los contextos educativos y culturales. Esta distribución sugiere que, aunque la procrastinación es un fenómeno común, sus manifestaciones específicas varían en intensidad entre los estudiantes. Desde una perspectiva teórica, la teoría conductista de Álvarez (2010) y la definición de Steel (2007) sugieren que la procrastinación persiste debido a la ausencia de consecuencias negativas inmediatas, y enfatizan el papel del temor y la incapacidad para comprometerse con metas. Estas teorías resaltan la complejidad de la procrastinación, que involucra aspectos cognitivos,

conductuales y emocionales. Mientras que, la autorregulación académica, según Zimmerman et al. (1996), implica un proceso autodirigido de aprendizaje, donde los estudiantes controlan sus pensamientos y acciones. Desde una perspectiva analítica de estos resultados se afirma que la prevalencia de un nivel medio de autorregulación en este estudio sugiere que muchos estudiantes poseen ciertas habilidades de autorregulación, pero aún enfrentan desafíos para aplicarlas de manera consistente.

Para el sexto objetivo específico, el cual es describir los niveles de estrés académico y sus dimensiones, los resultados muestran una predominancia del nivel medio de estrés académico (80.7%) en la población estudiada, lo cual es consistente en las dimensiones de estresores y síntomas. Sin embargo, es notable que para la dimensión de estrategias de afrontamiento, predomina el nivel alto (52.6%). Al comparar estos hallazgos con estudios previos, se observa cierta variabilidad, por ejemplo, Orco et al. (2022) y Estrada et al. (2022) en Perú encontraron porcentajes superiores al 50% en niveles elevados de estrés académico, mientras que Vargas y Mamani (2022) reportaron un porcentaje menor (32.97%). Moreno et al. (2022) en Ecuador identificaron una prevalencia aún más alta (66.01%). Esto sugiere que, aunque los estudiantes experimentan un nivel moderado de estrés en general, tienden a emplear estrategias de afrontamiento más intensas o avanzadas, además estas diferencias pueden deberse a variaciones en los contextos educativos específicos. Desde una perspectiva teórica, la teoría sistémica cognoscitivista de Barraza (2008) proporciona un marco comprensivo para entender el estrés académico como un proceso tridimensional que involucra estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento. Esta teoría destaca cómo las demandas académicas (estresores) pueden desencadenar síntomas físicos, psicológicos y comportamentales, llevando a los estudiantes a adoptar diversas estrategias para manejar estas tensiones. La descripción de Orlandini (1999) y Caldera et al. (2007) sobre el estrés académico enfatiza la tensión generada por las expectativas de rendimiento y las demandas del entorno educativo. La evaluación de los componentes del estrés académico, según Barraza (2007), es crucial para comprender y abordar este fenómeno. Los estresores incluyen demandas académicas y situaciones amenazantes, mientras que los síntomas pueden ser

físicos, psicológicos y comportamentales. Las estrategias de afrontamiento, que pueden ser tanto positivas como negativas, son esenciales para manejar el estrés y mantener el equilibrio emocional y académico. Al analizar estos datos se resaltan la naturaleza omnipresente del estrés académico y su impacto tanto en los estudiantes, por lo que los resultados son destacables con el fin de conocer de manera amplia el fenómeno del estrés.

Finalmente, una limitación significativa de este estudio radica en las restricciones encontradas para obtener permisos de acceso a diversas universidades, lo cual impactó directamente en la metodología de recolección de datos. Esta situación obligó a adaptar la estrategia de recolección de muestra, optando por entrevistar a los estudiantes en las inmediaciones de las instituciones educativas, en lugar de dentro de las mismas. Esta limitación en el acceso a las universidades pudo haber restringido la posibilidad de alcanzar una muestra más amplia y variada, no obstante, pese a esta dificultad los objetivos propuestos se pudieron alcanzar.

VI. CONCLUSIONES

PRIMERA: la relación entre procrastinación y estrés académico en universitarios con indicadores de violencia de Lima Metropolitana fue directa, es decir, ante el incremento de la procrastinación también aumenta el estrés académico.

SEGUNDA: se halló que la procrastinación académica está relacionada directamente con los estresores y síntomas del estrés académico en los universitarios con indicadores de violencia de Lima Metropolitana, estos hallazgos sugieren que cuando los estudiantes se enfrentan a situaciones estresantes en su vida académica, como plazos ajustados, carga de trabajo elevada o presión por obtener buenos resultados, es más probable que procrastinen.

TERCERA: se halló que la procrastinación académica está relacionada inversamente con las estrategias de afrontamiento en universitarios con indicadores de violencia de Lima Metropolitana. Esto implica que cuando los estudiantes posponen sus tareas y responsabilidades, menos probable es que utilicen estrategias efectivas para enfrentar desafíos y situaciones estresantes.

CUARTA: se identificó que el estrés académico está relacionado de forma inversa con la autorregulación académica en universitarios con indicadores de violencia de Lima Metropolitana, esto significa que aquellos estudiantes que son mejores en planificar su tiempo, establecer y seguir metas, tienen menos estrés académico relacionado con sus estudios.

QUINTA: se identificó que el estrés académico está relacionado de forma directa con la postergación de actividades en universitarios con indicadores de violencia de Lima Metropolitana, esto significa que cuanto más estrés académico siente un estudiante, más posterga sus actividades académicas.

SEXTA: se identificó que predomina el nivel alto para la variable procrastinación académica y nivel medio para sus dimensiones en universitarios con indicadores de violencia de Lima Metropolitana.

SÉPTIMA: se encontró prevalencia de niveles moderados de estrés y sus dimensiones en universitarios con indicadores de violencia de Lima Metropolitana.

VII. RECOMENDACIONES

PRIMERA: Los investigadores deben realizar estudios adicionales que exploren los factores contextuales y culturales específicos que influyen en la relación entre procrastinación y estrés académico en el ámbito universitario, incluyendo investigaciones cualitativas que permitan una comprensión más profunda de cómo estos factores moderan o median esta relación.

SEGUNDA: Las áreas de salud universitaria de las diferentes instituciones de educación superior de Lima Metropolitana deben diseñar programas de intervención y talleres que se enfoquen en mejorar las estrategias de afrontamiento del estrés en los estudiantes universitarios, incorporando elementos de terapias conductuales y cognitivas.

TERCERA: Las autoridades nacionales como SUNEDU deben implementar estrategias y programas que fomenten la autorregulación académica entre los estudiantes universitarios, incluyendo talleres sobre técnicas de gestión del tiempo, establecimiento de objetivos y autoevaluación, logrando un alcance amplio en todas las universidades.

CUARTA: Los investigadores debe realizar estudios longitudinales para observar la evolución de la procrastinación académica y la autorregulación a lo largo del tiempo en los estudiantes universitarios, esto ayudaría a comprender mejor la dinámica de estas variables y a identificar momentos críticos para la intervención.

QUINTA: Las autoridades universitarias deben profundizar en las estrategias de afrontamiento avanzadas utilizadas por los estudiantes para manejar el estrés académico, incluyendo el análisis de la eficacia de diferentes estrategias y su relación con variables como el rendimiento académico y la satisfacción estudiantil.

REFERENCIAS

- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima. *Persona*, 13, 159-177. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118212009.pdf>
- Amemiya, I., Oliveros, M., Acosta, Z., Martina, M., y Barrientos, A. (2019). Violencia y estrés percibido por estudiantes de primer año medicina de una universidad pública, 2016. *Anales de la Facultad de Medicina*, 80(4), 482-487. <https://dx.doi.org/10.15381/anales.v80i4.16296>
- Alegre, A. y Benavente, D. (2020). Análisis Psicométrico de la Escala Adaptada de Procrastinación de Tuckman (APTS). *Propósitos y Representaciones*, 8(2). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.562>
- Allende, F., Acuña, J., Correa, L., y De La Cruz, J. (2022). Estrés académico y calidad del sueño en tiempos de pandemia por COVID-19 en estudiantes de medicina de una universidad del Perú. *Revista de la Facultad de Medicina*, 70(3), 1-12. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v70n3.93475>.
- Balkis, M., & Duru, E. (2016). Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: Underregulation or misregulation form. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 439-459. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0266-5>
- Barahona-Meza, L., Amemiya-Hoshi, I., Sánchez-Tejada, E., Oliveros-Donohue, M., Pinto-Salinas, M., y Cuadros-Tairo, R. (2018). Asociación entre violencia, estrés y rendimiento académico en alumnos de medicina del primer y sexto años de una universidad pública, 2017. *Anales de la Facultad de Medicina*, 79(4), 307-311. <https://dx.doi.org/10.15381/anales.v79i4.15635>
- Barraza, A. (2005). *El estrés académico de los alumnos de Educación Media Superior*. Memoria electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Hermosillo, México
- Barraza, A. (2007). Estrés académico: Un estado de la cuestión. *Revista Psicología Científica.com*, 9(2). <http://www.psicologiacientifica.com/estres-academico-2>
- Barraza, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología*

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79926212>

- Barraza, A. y Barraza, S. (2019). Procrastinación y estrés. Análisis de su relación en alumnos de educación media superior. *Revista de Investigación Educativa*. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2602>
- Burgos, K., y Salas, E. (2020). Procrastinación y Autoeficacia académica en estudiantes universitarios limeños. *Propósitos Y Representaciones*, 8(3), 1-16. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.790>
- Busko, D. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model*. The University of Guelph, Canada.
- Caldera, J., Pulido, E. y Martínez, G. (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. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/7/007_Caldera.pdf
- Chavez, J. y Peralta, R. (2019). Estrés académico y autoestima en estudiantes de enfermería, Arequipa-Perú. <https://www.redalyc.org/journal/280/28065583029/>
- Cisneros-Caicedo, A., Guevara-García, A., Urdánigo-Cedeño, J., & Garcés-Bravo, J. (2022). Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos que Apoyan a la Investigación Científica en Tiempo de Pandemia. *Dominio De Las Ciencias*, 8(1), 1165–1185. <https://doi.org/10.23857/dc.v8i1.2546>
- Colegio de Psicólogos del Perú. (2017). *Código de ética y deontología*. http://api.cpsp.io/public/documents/codigo_de_etica_y_deontologia.pdf
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dominguez-Lara, 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?script=sci_arttext&pid=S1729-48272014000200010&lng=es&tlng=es.
- Domínguez, S. (2017). Prevalencia de procrastinación académica en estudiantes universitarios de lima metropolitana y su relación con variables

- demográficas. *Revista de Psicología*, 7(1), 81-95.
<http://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/49>
- Delgado, A., Oyanguren, N., Reyes, A., Zegarra, A., y Cueva, M. (2021). El rol moderador de la procrastinación sobre la relación entre el estrés académico y bienestar psicológico en estudiantes de pregrado. *Propósitos y Representaciones*, 9(3), 1-18.
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n3.1372>
- Espín, T., y Vargas, A. (2023). Procrastinación y estrés académico en estudiantes universitarios: Procrastination and Academic Stress in College Students. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(1), 551–563. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.272>
- Esteves, A., Hañari, J., Ramos, M. & Incacutipa, D. (2022). Estrés universitario en entorno virtual durante la COVID-19: Un problema de salud mental. *Apuntes Universitarios*, 12(4), 366–378.
<https://doi.org/10.17162/au.v12i4.1251>
- Estrada, E. y Mamani, H. (2020). Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes universitarios de Madre de Dios, Perú.
<https://apuntesuniversitarios.upeu.edu.pe/index.php/revapuntes/article/view/517>
- Estrada, E., Mamani, D., Manrique, Y., Gallegos, N., Paredes, Y. & Quispe, R. (2022). Procrastinación académica y estrés académico en estudiantes de educación superior pedagógica. *AVFT*, 41(3).
<http://doi.org/10.5281/zenodo.6945082>
- Ferrari, J., Johnson, J. & McCown, W. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Nueva York: Plenum Press.
- Flores-Ruiz, E., Miranda-Novales, M., y Villasís-Keever, M. (2017). El protocolo de investigación VI: cómo elegir la prueba estadística adecuada. Estadística inferencial. *Revista Alergia México*, 64(3), 364–370.
<https://doi.org/10.29262/ram.v64i3.30>
- García-García, J., Reding-Bernal, A., & López-Alvarenga, J. (2013). Cálculo del tamaño de la muestra en investigación en educación médica. *Investigación en Educación Médica*, 2(8), 217-224.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733226007>

- Garzón, A. y Gil, J. (2017). Gestión del tiempo y procrastinación en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-3.gtpe>
- Ghasemi, A., y Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486-489. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3693611/>
- Grajeda, A. (2018). *Construcción y validación de un test de aptitud funcional selectora visual en estudiantes de escuelas estatales del primer grado de primaria del distrito de Jesús María, 2018*. [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/21249>
- Haines, M., Norris, M., & Kashy, D. (1996). The effects of perceived stress and ways of coping in junior and senior engineering students. *Journal of Engineering Education*, 85(3), 180-190.
- Hernandez, S. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/wp-content/uploads/2019/02/RUDICSv9n18p92_95.pdf
- Hen, M., y Goroshit, M. (2020). The effects of decisional and academic procrastination on students' feelings toward academic procrastination. *Current Psychology*, 39, 556–563 <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9777-3>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2022). Educación universitaria. <https://m.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/university-tuition/>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lipson, S., Lattie, E., y Eisenberg, D. (2019). Increased rates of mental health service utilization by U.S. college students: 10 year population level trends (2007-2017). *Psychiatric Services*, 70(1), 60-63. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.201800332>
- Loayza, E. (2021). Capacidad predictiva de la escala de procrastinación académica en estudiantes universitarios. *Veritas et Sienta*, 10 (2), 283-297. <https://doi.org/10.47796/ves.v10i2.567>

- López, A., Toca, L., Gonzáles, J., Matías, B. y Alonso, M. (2020). Reducción de la procrastinación académica mediante la Terapia de Aceptación y Compromiso: un estudio piloto. *Clínica Contemporánea*, 11(4), 1-16. <https://doi.org/10.5093/cc2020a3>
- López, P. (2004). Población, muestra y muestreo. *Revista SciELO*, 9(8), 69-74. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762004000100012#:~:text=a\)%20Poblaci%C3%B3n,conocer%20algo%20en%20una%20investigaci%C3%B3n](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762004000100012#:~:text=a)%20Poblaci%C3%B3n,conocer%20algo%20en%20una%20investigaci%C3%B3n).
- Luque, A., Merino, V. y Solis, P. (2019). Gestión pública socialmente responsable: Caso hilando el desarrollo en Ecuador. *Revista Venezolana de Gerencia*, 2. <https://www.redalyc.org/journal/290/29063446016/29063446016.pdf>
- McCarthy, C., Lambert, R., & Moller, N. (2006). Preventive resources and emotion regulation expectancies as mediators between attachment and college students' stress outcomes. *International Journal of Stress Management*, 13(1), 1-22. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.13.1.1>
- Mondragón, M. (2014). Uso de la correlación de Spearman en un estudio de intervención en fisioterapia. *Movimiento científico*, 8(1), 98–104. <https://doi.org/10.33881/2011-7191.mct.08111>
- Moreno-Montero E, Naranjo-Hidalgo T, Poveda-Ríos S, & Izurieta-Brito D. (2022). Estrés académico en universitarios durante la pandemia de COVID-19. *Revista Médica Electrónica*, 44(3). <https://revmedicaelectronica.sld.cu/index.php/rme/article/view/4630>
- Nieves, Z., Otero, I., Mabilia, C., Malonda, H., y Guimbi, U. (2014). Principales manifestaciones del estrés académico en estudiantes de la carrera de medicina de la Universidad “Onze de novembro” Cabinda, Angola. *Revista Psicoespacios*, 8(12), 402-420. <http://revistas.iue.edu.co/revistas/iue/index.php/Psicoespacios/article/view/305>
- Olivas, L., Hernández, S. y Solano, M. (2021). Evidencias psicométricas de Inventario SISCO SV-21 para el estudio del estrés académico en

universitarios peruanos. <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v9n2/2310-4635-pyr-9-02-e647.pdf>

Orco, E. , Huaman,S. , Ramirez, S. , Torres, J., Villacorta,A. , Figueroa, L. ,Mejia, C. y Corrales,I. (2022). Asociación entre procrastinación y estrés académico en estudiantes peruanos de Segundo año de medicina.Revista Cubana de investigaciones biomédicas, 41, 1-15. <https://revibiomedica.sld.cu/index.php/ibi/article/view/704/1092>

Palacios, J. y Palos, P. (2007). Desempeño académico y conductas de riesgo en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/7/007_Palacios.pdf

Palacios, J., Belito, F., Bernola, P. y Capcha, T. (2020). Procrastinación y estrés en el engagement académico en universitarios. *Revista Multi-ensayos*, 45-53. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v0i0.9336>

Plutchik, R. (1982). A psychoevolutionary theory of emotions. *Social Science Information*, 21(4–5), 529–553. <https://doi.org/10.1177/053901882021004003>

Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo. (2022). *¿Cómo evitar la procrastinación mientras estudias? Diez claves para combatirla*. <https://www.gob.pe/institucion/pronabec/noticias/585655-como-evitar-la-procrastinacion-mientras-estudias-diez-claves-para-combatirla>

Rahimi, S., y Vallerand, R. (2021). The role of passion and emotions in academic procrastination during a pandemic (COVID-19). *Journal of the International Society for the Study of Individual Differences*, 179. <https://doi.org/10.1016/j.jpaid.2021.110852>

Ramírez, E., Reyes, G., Rojas, J., y Fragosó, R. (2022). Estrés académico, procrastinación y usos del Internet en universitarios durante la pandemia por COVID-19. *Revista Ciencias De La Salud*, 20(3), 1-16. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.11664>

Reyes, N., y Trujillo, P. (2021). Ansiedad, estrés e ira: el impacto del COVID-19 en la salud mental de estudiantes universitarios. *Investigación y Desarrollo*, 13(1). <https://revistas.uta.edu>

- Richaud, M. (2007). La ética en la investigación psicológica. *Enfoques*, xix (1-2), 5-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25913121002>
- Salinas, D. (2022). *Estrés académico y adaptabilidad en estudiantes en situación de riesgo a la violencia de una universidad privada de Trujillo - 2022*. [Tesis de posgrado, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/99433>
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.
- Silva, M., y Matalinares, C. (2022). Estudio comparativo de la procrastinación académica en estudiantes universitarios en tiempos de pandemia. *Revista EDUCA UMCH*, (20), 175–189. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202220.244>
- Sirois, F., & Pychyl, T. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(2), 115-127.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. <https://es.scribd.com/document/357143284/Steel-2007-La-Naturaleza-de-La-Procrastinacion-Una-Revision-Teorica-y-de-Metanalisis-de-La-Falla-Autoregulatoria#>
- Stöber, J. & Joormann, J. (2001). Worry, procrastination, and perfectionism: Differentiation and associations with anxiety and depression. *Personality and Individual Differences*, 31(5), 837-850. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00185-2](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00185-2)
- Vargas, S., y Mamani, C. (2022). Estrés académico y procrastinación en estudiantes de 1 y 2 ciclo de la Carrera Profesional de Derecho de la Universidad Privada de Tacna. *Derecho*, 11(11), 134-150. <https://revistas.upt.edu.pe/ojs/index.php/derecho/article/view/699>
- Vargas, Z. (2009). La investigación aplicada: Una forma de conocer las realidades con evidencia científica. 33(1), 155-165. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44015082010.pdf>

Zárate, N., Flores, P., Achoy, L., y Ramos, M. (2020). Procrastinación académica en estudiantes de medicina. *Sinergias Educativas*. 5(2), 252-259. <https://sinergiaseducativas.mx/index.php/revista/article/view/135/388>

Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). Goal 2: Developing time planning and management skills. *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy* (25-46).

ANEXOS

Anexo1: Matriz de Consistencia

PROBLEMA	HIPÓTESIS	OBJETIVOS	VARIABLES	MÉTODO
	General	General	Variable 1: Procrastinación	Nivel: Correlacional
	Existe relación significativa y directa entre procrastinación y estrés académico en universitarios con indicadores de violencia de Lima Metropolitana 2023.	Determinar la relación entre la procrastinación y estrés académico en universitarios con indicadores de violencia de Lima Metropolitana 2023.	Dimensiones Ítems	Tipo: Básico
	Específicos	Específicos	- Autorregulación académica - Postergación de actividades	Diseño: No experimental y transversal
¿Existe relación entre procrastinación y estrés académico en universitarios con indicadores de violencia de Lima Metropolitana 2023?	H1: Existe relación directa y significativa entre procrastinación y las dimensiones del estrés académico expresados en estresores y síntomas en universitarios H2: Existe relación inversa y significativa entre procrastinación y la dimensión del estrés académico expresado en estrategias de afrontamiento en universitarios. H3: Existe relación inversa y significativa entre estrés académico y la dimensión de procrastinación expresada en autorregulación académica en universitarios. H4: Existe la relación directa y significativa y entre estrés académico y la dimensión de procrastinación expresada en postergación de actividades en universitarios.	Describir los niveles de procrastinación y sus dimensiones en universitarios. Describir los niveles de estrés académico y sus dimensiones en universitarios Determinar la relación entre la procrastinación y la dimensión del estrés académico expresados en estresores, síntomas. Determinar la relación entre la procrastinación y las dimensiones del estrés académico expresados en estrategias de afrontamiento. Determinar la relación entre estrés académico y las dimensiones de la procrastinación expresada en autorregulación académica Determinar la relación entre estrés académico y las dimensiones de la procrastinación expresada en postergación de actividades	Variable 2: Estrés Académico Dimensiones Ítems	POBLACIÓN- MUESTRA Muestreo: censal.
			- Estresores - Síntomas - Estrategias de afrontamiento	21 ítems

Anexo 2. Matriz de operacionalización de las variables

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Items	Escala
Procrastinación	La procrastinación como un aplazamiento voluntario de alguna actividad prevista; involucrando aspectos cognitivos, conductuales y emocionales, donde va afectando la resolución de conflictos y toma de decisiones (Steel, 2007).	La variable fue medida a través la Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko (1998), validada en el contexto peruano por Dominguez-Lara et al. (2014).	Autorregulación académica	2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12	Ordinal
			Postergación de actividades	1,6,7	
Estrés académico	El estrés académico es la tensión que se experimenta de manera excesiva desde los grados preescolares hasta la educación superior y más allá. Durante esta etapa de aprendizaje, las personas comienzan a experimentar la presión de mantener un rendimiento académico óptimo, lo que genera una tensión adicional (Orlandini (1999, como se citó en Barraza, 2004)	La variable de estrés académico fue medida mediante el Inventario SISCO desarrollado por Barraza (2007), en su versión reespecificada de 21 ítems por Barraza (2018) en México, validada en el Perú por Olivas et al. (2021).	Estresores	1,2,3,4,5,6,7	Ordinal
			Síntomas	8,9,10,11,12,13,14	
			Estrategias de afrontamiento	15,16,17,18,19,20,21	

Anexo 3: Instrumentos de recolección de datos

Escala de procrastinación académica (EPA)

Autor Original: Busko (1998)

Adaptación: Domínguez et al. (2014)

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 asignado lo más pronto posible.					
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 aún 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.					

Inventario Sistemico Cognoscitivista para el estudio del estrés académico (SISCO-21)

Autor Original: Barraza (2007)
Adaptación: Olivas et al. (2021)

INVENTARIO SISCO SV-21 DEL ESTRÉS ACADÉMICO

El presente cuestionario tiene como objetivo central reconocer las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes de educación media superior, superior y de posgrado durante sus estudios. La sinceridad con que respondan a los cuestionamientos será de gran utilidad para la investigación. La sinceridad con que respondan a los cuestionamientos totalmente confidencial y solo se manejarán resultados globales. La respuesta a este cuestionario es voluntaria por lo que usted está en su derecho de contestarlo o no contestarlo.

Durante el transcurso de este semestre ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo (estrés)?

Si

No

En caso de seleccionar la alternativa “no”, el cuestionario se da por concluido, en caso de seleccionar el alternativo “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 estrés, donde (1) es poco y (5) es mucho.

1	2	3	4	5

3.- Dimensión estresores

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de aspectos que, en mayor o menor medida, suelen estresar a algunos alumnos. Responde, señalando con una X, ¿con que frecuencia cada uno de esos aspectos te estresa? Tomando en consideración la siguiente escala de valores:

Nunca	Casi Nunca	Rara Vez	Algunas Veces	Casi Siempre	Siempre
N	CN	RV	AV	CS	S

¿Con que frecuencia se estresa?

	Nunca	Casi nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días.						
La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases.						
La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de mis ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en internet, etc.).						
El nivel de exigencia de mis profesores/as.						
El tipo de trabajo que me piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)						
Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los /as profesores/as.						
La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as.						

4. Dimensión síntomas (reacciones)

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de reacciones que, en mayor o menor medida, suelen presentarse en algunos alumnos cuando están estresados.

Responde, señalando con una X ¿con que frecuencia se te presentan cada una de estas reacciones cuando estas estresado? Tomando en consideración la misma escala de valores del apartado anterior.

¿Con que frecuencia utilizas cada una de estas acciones para enfrentar tu estrés?

	Nunca	Casi nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Fatiga crónica (cansancio permanente)						
Sentimiento de depresión y tristeza (decaído)						
Ansiedad, angustia o desesperación.						
Problemas de Concentración						
Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad.						
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir						
Desgano para realizar las labores escolares.						

5.- Dimensión estrategias de afrontamiento

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de acciones que, en mayor o menor medida, suelen utilizar algunos alumnos para enfrentar su estrés. Responde, encerrando en un círculo, ¿con qué frecuencia utilizas cada una de estas acciones para enfrentar tu estrés? Tomando en consideración la misma escala de valores del apartado anterior.

¿Con qué frecuencia utilizas cada una de estas acciones para enfrentar tu estrés?

	Nunca	Casi nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Concentrarse en resolver la situación que me preocupa						
Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa						
Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensabas para solucionar la situación que me preocupa.						
Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa.						
Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas.						
Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa.						

Anexo 4: Ficha de datos sociodemográfico

FICHA DE DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. Por favor, registrar los siguientes datos que serán de suma importancia para el presente estudio.

Género

Hombre

Mujer

Edad:

Carrera Profesional

Centro de estudios universitarios:

2. Responder la siguiente pregunta con total sinceridad:

En los últimos doce meses ¿Alguna vez has actuado de manera agresiva respondiendo con...?

Insultos

Golpes

Empujones

Bofetadas

Otros: _____

Anexo 5. Cartas de Autorización para el uso de Instrumentos B



"Año De La Unidad La Paz Y El Desarrollo"

CARTA N°969- 2023/EP/PSI.UCV LIMA NORTE-LN

Los Olivos 30 de Junio de 2023

Autor:

- DOMINGUEZ LARA SERGIO ALEXIS

Presente.-

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted para expresarle mi cordial saludo y a la vez presentarle a la Srta. **RABANAL SANCHEZ LIZZETH**, con DNI 72685777 estudiante del último año de la Escuela de Psicología de nuestra casa de estudios; con código de matrícula N° 6700282555, quien realizará su trabajo de investigación para optar el título de licenciada en Psicología titulado: **PROCRASTINACIÓN Y ESTRÉS ACADÉMICO EN UNIVERSITARIOS CON INDICADORES DE VIOLENCIA DE LIMA**

METROPOLITANA, 2023, este trabajo de investigación tiene fines académicos, sin fines de lucro alguno, donde se realizará una investigación con el uso del instrumento **Escala De Procrastinación Académica**, a través de la validez, la confiabilidad, análisis de ítems y baremos tentativos.

Agradecemos por antelación le brinde las facilidades del caso proporcionando una carta de autorización para el uso del instrumento en mención, para sólo fines académicos, y así prosiga con el desarrollo del proyecto de investigación.

En esta oportunidad hago propicia la ocasión para renovarle los sentimientos de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente,



Mg. Sandra Patricia Céspedes Vargas Machuca
Jefe de Escuela Profesional de Psicología
Filial Lima - Campus Lima Norte



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

"Año De La Unidad La Paz Y El Desarrollo"

CARTA N°971- 2023/EP/PSI.UCV LIMA NORTE-LN

Los Olivos 30 de Junio de 2023

Autor:

- **OLIVAS UGARTE LINCOL ORLANDO**

Presente.-

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted para expresarle mi cordial saludo y a la vez presentarle a la Srta. **RABANAL SANCHEZ LIZZETH**, con DNI 72685777 estudiante del último año de la Escuela de Psicología de nuestra casa de estudios; con código de matrícula N° 6700282555, quien realizará su trabajo de investigación para optar el título de licenciada en Psicología titulado: **PROCRASTINACIÓN Y ESTRÉS ACADÉMICO EN UNIVERSITARIOS CON INDICADORES DE VIOLENCIA DE LIMA METROPOLITANA, 2023**, este trabajo de investigación tiene fines académicos, sin fines de lucro alguno, donde se realizará una investigación con el uso del instrumento **Inventario SISCO SV-21**, a través de la validez, la confiabilidad, análisis de ítems y baremos tentativos.

Agradecemos por antelación le brinde las facilidades del caso proporcionando una carta de autorización para el uso del instrumento en mención, para sólo fines académicos, y así prosiga con el desarrollo del proyecto de investigación.

En esta oportunidad hago propicia la ocasión para renovarle los sentimientos de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente,

Mg. Sandra Patricia Céspedes Vargas Machuca
Jefe de Escuela Profesional de Psicología
Filial Lima - Campus Lima Norte



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

"Año De La Unidad La Paz Y El Desarrollo"

CARTA N°970- 2023/EP/PSI.UCV LIMA NORTE-LN

Los Olivos 30 de Junio de 2023

Autor:

- **BARRAZA MACÍAS ARTURO**

Presente.-

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted para expresarle mi cordial saludo y a la vez presentarle a la Srta. **RABANAL SANCHEZ LIZZETH**, con DNI 72685777 estudiante del último año de la Escuela de Psicología de nuestra casa de estudios; con código de matrícula N° 6700282555, quien realizará su trabajo de investigación para optar el título de licenciada en Psicología titulado: **PROCRASTINACIÓN Y ESTRÉS ACADÉMICO EN UNIVERSITARIOS CON INDICADORES DE VIOLENCIA DE LIMA METROPOLITANA,2023**, este trabajo de investigación tiene fines académicos, sin fines de lucro alguno, donde se realizará una investigación con el uso del instrumento **Inventario SISCO**, a través de la validez, la confiabilidad, análisis de ítems y baremos tentativos.

Agradecemos por antelación le brinde las facilidades del caso proporcionando una carta de autorización para el uso del instrumento en mención, para sólo fines académicos, y así prosiga con el desarrollo del proyecto de investigación.

En esta oportunidad hago propicia la ocasión para renovarle los sentimientos de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente,

Mg. Sandra Patricia Céspedes Vargas Machuca
Jefe de Escuela Profesional de Psicología
Filial Lima - Campus Lima Norte

Anexo 6. Autorización del uso de instrumento por parte del autor

Escala de Procrastinación Académica (EPA)

S Sergio Dominguez para mí

jue, 8 jun, 12:44 (hace 12 días)

Estimada Lizzeth, 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 solicitan) 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
Perfil CONCYTEC: https://dina.concytec.gob.pe/app/DirectorioCTI/VerDatosInvestigador.do?id_investigador=16766
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=57195581666>)
Scholar Google: <https://scholar.google.com.pe/citations?user=ldSLeAAAAAJ&hl=es>

11 archivos adjuntos • Analizado por Gmail

Inventario SISCO

O Orlando Olivas para mí

lun, 12 jun, 12:30 (hace 8 días)

Saludos cordiales,

La investigación plasmada en el artículo denominado "Evidencias psicométricas de Inventario SISCO SV-21 para el estudio del estrés académico en universitarios peruanos" no consistió en una adaptación, sino en un estudio psicométrico, en el que se analizaron las evidencias de validez y confiabilidad del Inventario SISCO SV-21 en un grupo de estudiantes universitarios peruanos. Por eso, tendría que solicitarse el permiso de uso al autor de la versión original. Luego, una vez obtenido el permiso de Barraza, lo que se puede hacer es citar este artículo, señalando que ya se han evidenciado sus propiedades psicométricas en universitarios limeños un estudio previo.

En ese sentido, tiene mi permiso para citar este estudio de validación sobre el SISCO SV-21, que debe citar como tal en su trabajo, cumpliendo de esta manera con las normas éticas.

Espero que tenga éxitos en su investigación, quedo atento para lo que necesite.

Atentamente,
Lincol Olivas

L **LIZZETH JHANERY RABANAL SANCHEZ** <lrabanalst@ucvvirtual.edu.pe> lun, 12 jun, 23:42 ☆ ↶
para metodo882 ▾
Buenas noches,
Estimado Dr. Arturo Barraza Macías

Me es grato dirigirme a Ud. para expresar inicialmente mi agradecimiento por su contribución científica a nuestra profesión, así mismo valorar el tiempo y atención a mi persona, soy estudiante del X ciclo, carrera de Psicología de la Universidad César Vallejo de Lima Norte, mi nombre es Lizzeth Jhanery Rabanal Sanchez con código de estudiante : 6700282555.

Con motivo de encontrarme en proceso de realización de investigación " **Procrastinación y Estrés académico en estudiantes universitarios con indicadores de violencia de Lima Metropolitana, 2023** ", siendo un requisito indispensable de la Universidad César Vallejo, Lima Norte, contar con el permiso del autor de los instrumentos de medición.

Acudo a Usted con el objetivo de obtener la autorización para utilizar el instrumento : **EL INVENTARIO SISCO DEL ESTRÉS ACADÉMICO**, adaptada por su persona, la cual será empleada con fines académicos, respetando de manera rigurosa los derechos de autoría.

Sin otro particular, agradezco de antemano su respuesta y apoyo.

Saludos Cordiales;
Rabanal Sánchez, Lizzeth Jhanery (0000-0002-8964-7390)

Asunto: Autorización

Victoria de Durango, a 15 de junio de 2023

Lizzeth Jhanery Rabanal Sánchez
Estudiante del X ciclo, carrera de Psicología
De la Universidad César Vallejo de Lima Norte
Presente.

Por medio de la presente me permito autorizarle el uso del Inventario SISCO para el estudio el Estrés Académico. Dicho inventario es de mi autoría y su validación fue reportada en el artículo "Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico" disponible en <http://www.psicologiacientifica.com/sisco-propiedades-psicometricas/>

Para mayor información al respecto puede consultar el video denominado "Inventario SISCO de estrés académico" disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=NsPEqQs3htg&t=312s> o el video intitulado "Codificación e interpretación del Inventario SISCO" disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=tVRxCpyOOFo>

Esta autorización es para su uso con fines exclusivamente académicos y otorgando los créditos correspondientes de autoría a un servidor.

Sin otro particular por el momento me despido reiterándole las seguridades de mi atenta consideración.



Dr. Arturo Barraza Macías

Anexo 7. Consentimiento Informado

Consentimiento Informado (*)

Título de la investigación: Procrastinación y estrés académico en universitarios con indicadores de violencia de Lima Metropolitana, 2023

Investigadoras: Rabanal Sánchez, Lizzeth Jhanery

Propósito del estudio

Se le invita a participar en la investigación titulada "Procrastinación y estrés académico en universitarios con indicadores de violencia de Lima Metropolitana, 2023.", cuyo objetivo es determinar la relación entre la procrastinación y estrés académico en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana 2023. Esta investigación es desarrollada una estudiante de pregrado de la carrera profesional de Psicología de la Universidad César Vallejo del campus Lima Norte, aprobado por la autoridad correspondiente de la Universidad.

Tras obtener un resultado empírico que asegura y cuantifica la problemática, se pueden establecer estrategias de intervención acorde a las necesidades de la población beneficiaria, ayudando a resolver el estrés académico y obtener estrategias para su manejo de esta en universitarios con indicadores de violencia de Lima metropolitana, 2023.

Procedimiento

Si usted decide participar en la investigación se realizará lo siguiente:

1. Se realizará una encuesta o entrevista donde se recogerán datos personales y algunas preguntas sobre la investigación titulada: "Procrastinación y Estrés académico en estudiantes universitarios con indicadores de violencia de Lima Metropolitana, 2023."
2. Esta encuesta tendrá un tiempo aproximado de 15 minutos y se realizará. Por otro lado, las respuestas al cuestionario o guía de entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Participación voluntaria (principio de autonomía):

Puede hacer todas las preguntas para aclarar sus dudas antes de decidir si desea participar o no, y su decisión será respetada. Posterior a la aceptación no desea continuar puede hacerlo sin ningún problema.

Riesgo (principio de No maleficencia):

Indicar al participante la existencia que NO existe riesgo o daño al participar en la investigación. Sin embargo, en el caso que existan preguntas que le puedan generar

incomodidad. Usted tiene la libertad de responderlas o no.

Beneficios (principio de beneficencia):

Se le informará que los resultados de la investigación se le alcanzará a la institucional término de la investigación. No recibirá ningún beneficio económico ni de ninguna otra índole. El estudio no va a aportar a la salud individual de la persona, sin embargo, los resultados del estudio podrán convertirse en beneficio de la salud pública.

Confidencialidad (principio de justicia):

Los datos recolectados deben ser anónimos y no tener ninguna forma de identificar al participante. Garantizamos que la información que usted nos brinde es totalmente Confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de la investigación. Los datos permanecerán bajo custodia del investigador principal y pasado un tiempo determinado serán eliminados convenientemente.

Problemas o preguntas:

Si tiene preguntas sobre la investigación puede contactar con las investigadoras: Rabanal Sanchez Lizzeth , email: lrabanals1@ucvvirtual.edu.pe

y Docente asesor Mg Leonor Choquehuanca Flores, email: lchoquehuancaf@ucvvirtual.edu.pe

Consentimiento

Después de haber leído los propósitos de la investigación autorizo participar en la investigación antes mencionada.

Nombre y apellidos:

Fecha y hora:

Universidad:.....

Anexo 8. Resultados Piloto

EPA

Análisis de ítems

Tabla 10

Análisis preliminar de los ítems (n=130)

Ítems	Frecuencias					M	DE	g ¹	g ²	IHC	h ²	
	1	2	3	4	5							
	2	3.85	26.92	44.62	13.85	10.77	3.01	1.00	0.41	-0.19	.52	.32
	3	19.23	30.77	30.77	16.92	2.31	2.52	1.06	0.18	-0.76	.29	.10
	4	55.38	29.23	12.31	2.31	0.77	1.64	0.85	1.32	1.54	.37	.17
	5	20.00	30.77	33.85	12.31	3.08	2.48	1.04	0.27	-0.49	.71	.59
F1	8	17.69	28.46	26.15	22.31	5.38	2.69	1.16	0.14	-0.92	.67	.53
	9	9.23	23.85	33.08	28.46	5.38	2.97	1.06	-0.14	-0.66	.71	.61
	10	19.23	36.92	24.62	14.62	4.62	2.48	1.10	0.46	-0.50	.64	.47
	11	13.85	20.77	32.31	30.77	2.31	2.87	1.07	-0.31	-0.86	.70	.59
	12	23.85	34.62	30.77	9.23	1.54	2.30	0.99	0.35	-0.45	.57	.37
	1	5.38	21.54	42.31	22.31	8.46	3.07	1.00	0.05	-0.29	.52	.31
F2	6	9.23	22.31	35.38	22.31	10.77	3.03	1.12	0.01	-0.63	.75	.81
	7	8.46	12.31	40.00	25.38	13.85	3.24	1.11	-0.24	-0.36	.74	.76

Nota: M: Media; DE: Desviación estándar; g¹: coeficiente de asimetría de Fisher; g²: coeficiente de curtosis de Fisher; IHC: Índice de homogeneidad corregida; h²: comunalidad; F1=Autorregulación académica; F2=Postergación de actividades

Validez de estructura interna

Tabla 11

Análisis factorial confirmatorio

	X ² /gl	CFI	TLI	RMSEA [IC 90%]	SRMR
EPA	2.018	.930	.913	.089 [.064 - .113]	.109

Nota: X²/gl: chi cuadrado sobre grados de libertad; RMSEA: Error cuadrático medio de la aproximación; SRMR: Raíz media estandarizada residual cuadrática; CFI: Índice de bondad de ajuste comparativo; TLI: Índice de Tucker-Lewis.

Tabla 12*Cargas factoriales*

Ítems	Autorregulación académica	Postergación de actividades
2	.547	
3	.436	
4	.693	
5	.484	
8	.410	
9	.456	
10	.629	
11	.522	
12	.575	
1		.729
6		.687
7		.683

Análisis de confiabilidad**Tabla 13***Confiabilidad por consistencia interna*

Dimensiones	Alfa (α)	Omega (ω)	N° de ítems
Escala total	.884	.886	12
Autorregulación académica	.854	.858	9
Postergación de actividades	.814	.828	3

SISCO 21

Análisis de ítems

Tabla 14

Análisis preliminar de los ítems (n=130)

Ítems	Frecuencias						M	DE	g ¹	g ²	IHC	h ²	
	0	1	2	3	4	5							
F1	1	1.5	-	9.2	33.8	33.8	21.5	3.63	1.02	-0.63	0.97	.56	.42
	2	2.3	11.5	23.8	38.5	11.5	12.3	2.82	1.22	0.06	-0.32	.54	.35
	3	4.6	15.4	13.1	36.2	22.3	8.5	2.82	1.3	-0.35	-0.52	.52	.31
	4	2.3	9.2	8.5	34.6	26.9	18.5	3.3	1.26	-0.59	-0.08	.59	.47
	5	3.1	14.6	20.8	31.5	23.8	6.2	2.77	1.23	-0.23	-0.58	.56	.36
	6	-	3.8	7.7	21.5	25.4	41.5	3.93	1.14	-0.83	-0.14	.56	.42
	7	3.8	11.5	10.0	34.6	26.2	13.8	3.09	1.31	-0.53	-0.28	.63	.49
F2	8	10.0	12.3	17.7	35.4	16.9	7.7	2.6	1.38	-0.29	-0.56	.50	.29
	9	13.8	20.8	22.3	30.0	10.8	2.3	2.1	1.31	-0.02	-0.80	.57	.39
	10	8.5	16.9	16.9	33.1	18.5	6.2	2.55	1.36	-0.22	-0.72	.64	.50
	11	4.6	10.0	20.0	38.5	17.7	9.2	2.82	1.24	-0.27	-0.17	.51	.33
	12	7.7	18.5	22.3	36.9	10.8	3.8	2.36	1.23	-0.12	-0.45	.62	.49
	13	6.9	20.8	29.2	33.8	7.7	1.5	2.19	1.11	-0.08	-0.37	.59	.44
	14	5.4	9.2	20.0	39.2	19.2	6.9	2.78	1.22	-0.39	-0.05	.62	.48
F3	15	14.6	20.8	44.6	15.4	4.6	-	1.75	1.04	-0.02	-0.33	.43	.26
	16	15.4	31.5	35.4	13.1	3.8	0.8	1.61	1.07	0.41	0.06	.49	.32
	17	16.2	26.9	37.7	13.8	4.6	0.8	1.66	1.1	0.31	-0.10	.53	.37
	18	13.1	34.6	30.0	14.6	6.9	0.8	1.7	1.13	0.49	-0.21	.45	.25
	19	10.8	23.8	27.7	23.8	12.3	1.5	2.08	1.24	0.10	-0.72	.63	.51
	20	6.9	9.2	20.0	21.5	22.3	20.0	3.03	1.49	-0.37	-0.77	.53	.37
	21	19.2	25.4	31.5	19.2	4.6	-	1.65	1.13	0.12	-0.82	.51	.33

Nota: M: Media; DE: Desviación estándar; g¹: coeficiente de asimetría de Fisher; g²: coeficiente de curtosis de Fisher; IHC: Índice de homogeneidad corregida; h²: comunalidad; F1=Estresores; F2=Síntomas; F3=Estrategias de afrontamiento

Validez de estructura interna

Tabla 15

Análisis factorial confirmatorio

	X ² /gl	CFI	TLI	RMSEA [IC 90%]	SRMR
SISCO21	1.319	.963	.958	.050 [.031 - .066]	.100

Nota: X²/gl: chi cuadrado sobre grados de libertad; RMSEA: Error cuadrático medio de la aproximación; SRMR: Raíz media estandarizada residual cuadrática; CFI: Índice de bondad de ajuste comparativo; TLI: Índice de Tucker-Lewis.

Tabla 16*Cargas factoriales*

Ítems	Estresores	Síntomas	Estrategias de afrontamiento
1	.727		
2	.575		
3	.407		
4	.784		
5	.478		
6	.677		
7	.671		
8		.477	
9		.517	
10		.654	
11		.626	
12		.716	
13		.678	
14		.792	
15			.317
16			.403
17			.488
18			.553
19			.798
20			.760
21			.600

Análisis de confiabilidad**Tabla 17***Confiabilidad por consistencia interna*

Dimensiones	Alfa (α)	Omega (ω)	N° de ítems
Escala total	.857	.860	21
Estresores	.821	.823	7
Síntomas	.829	.832	7
Estrategias de afrontamiento	.782	.786	7

Anexo 10. Print de Conducta Responsable de Investigación

Ficha CTI Vitae

Buscar



RABANAL SANCHEZ LIZZETH JHANERY

 Fecha de última actualización: 06-05-2023

 ORCID

 ID 0000-0002-8964-7390

 Conducta Responsable en Investigación

Fecha: 06/05/2023

DATOS PERSONALES

		Fuente
Apellidos :	RABANAL SANCHEZ	
Nombres:	LIZZETH JHANERY	
Género:	FEMENINO	
Nacionalidad:	PERÚ	
Página web personal:	null	

[Directorio de Recursos Humanos afines a la CTI \(concytec.gob.pe\)](http://concytec.gob.pe)