



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO  
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN  
PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**Procrastinación académica y estrés académico en  
estudiantes del nivel secundario de una Institución  
Educativa de La Esperanza, 2021.**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:  
MAESTRA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

**AUTORA:**

Villavicencio Toledo, Cynthia Lissette (ORCID: 0000-0002-1241-7159)

**ASESOR:**

Mg. Merino Hidalgo, Darwin Richard (ORCID: 0000-0001-9213-0475)

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Atención integral del infante, niño y adolescente

**Trujillo – Perú**

**2021**

## **Dedicatoria**

### **A Dios,**

*Por iluminar mi camino, por ser mi guía y por bendecirme todos los días. Eres la luz que necesitaba para iniciar y concluir mis estudios de maestría.*

### **A mi padre y hermana,**

*Eulalio y Elke, por ser ejemplo de lucha y valentía. Siempre me demostraron su amor incondicional y me motivaron a seguir creciendo profesionalmente.*

### **A mi esposo e hijos,**

*A mi esposo Carlos, a mis hijos Virggillie y Jeanpierre, por ser parte importante en el logro de mis metas profesionales. Gracias por ser mi fuente de inspiración en mi deseo de proseguir afrontando retos y alcanzar mis objetivos en la vida.*

## **Agradecimiento**

***Al Señor Hamilton Amaya Ruíz y  
esposa Gloria Flores Urbano,  
directivos de la prestigiosa Institución  
Educativa Particular Albert Einstein,***

*Por su valeroso tiempo, orientación, y  
apoyo en la realización de la presente  
Tesis.*

### ***A los Estudiantes Einstenianos:***

*Del nivel Secundaria, por su  
disposición y participación  
durante la aplicación de mi  
tesis.*

## Índice de contenidos

Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de tablas	v
Índice de gráficos y figuras	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	5
III. METODOLOGÍA	12
3.1. Tipo y diseño de investigación.	12
3.2. Variables y operacionalización	12
3.3. Población, muestra y muestreo.	13
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.	15
3.5. Procedimientos.	16
3.6. Método de análisis de datos.	16
3.7. Aspectos éticos.	16
IV. RESULTADOS	18
V. DISCUSIÓN	21
VI. CONCLUSIONES	25
VII. RECOMENDACIONES	26
REFERENCIAS	27
ANEXOS	32

## Índice de tablas

Tabla 1 Distribución de adolescentes por grado y sección de la Institución Particular Albert Einstein del Distrito de la Esperanza.....	14
Tabla 2 Análisis de normalidad inferencial para las variables y sus dimensiones mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov.....	18
Tabla 3 Análisis de correlación entre las variables generales de procrastinación académica y estrés académico. ....	18
Tabla 4 Análisis de correlación entre la dimensión autorregulación académica con las dimensiones de estrés académico (estresores, reacciones frente al estrés y estrategias de afrontamiento).....	19
Tabla 5 Análisis de correlación entre la dimensión postergación de actividades con las dimensiones de estrés académico (estresores, reacciones frente al estrés y estrategias de afrontamiento).....	19
Tabla 6 Análisis de validez mediante índices de homogeneidad, correlación ítem test y confiabilidad por consistencia interna para la variable Procrastinación Académica. ....	32
Tabla 7 Análisis de validez mediante índices de homogeneidad, correlación ítem test y confiabilidad por consistencia interna para la variable Estrés Académico.....	33

## Índice de gráficos y figuras

Figura 1 Esquema del diseño correlacional.....	12
--	----

## Resumen

La presente investigación tuvo la finalidad de determinar la relación entre la procrastinación y estrés académico en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa de La Esperanza. El diseño de estudio fue correlacional y la muestra estuvo conformada por 135 participantes, varones y mujeres, del nivel de secundario. Para la recolección de datos se hizo uso de la Escala de Procrastinación Académica EPA y el Inventario de Estrés Académico SISCO. Los resultados muestran relación directa entre autorregulación académica y estrategias de afrontamiento  $r_s=,330^{**}$  ( $p<,05$ ). De igual modo, se halló relación directa entre postergación de actividades con estresores  $r_s=,197^*$  ( $p<,05$ ) y correlación inversa con estrategias de afrontamiento  $r_s=-,234^{**}$  ( $p<,05$ ). Entre las variables generales no se halló relación ( $p>,05$ ). Se concluye afirmando relación en ciertos indicadores de las variables, por lo que se requiere de mayores estudios para aproximarse al conocimiento amplio del grado de dependencia entre las variables.

Palabras claves: procrastinación académica, estrés académico, correlación, adolescentes.

## Abstract

The purpose of this research was to determine the relationship between procrastination and academic stress in high school students from an Educational Institution in La Esperanza. The study design was correlational and the sample consisted of 135 participants, males and females, from the secondary level. For data collection, the EPA Academic Procrastination Scale and the SISCO Academic Stress Inventory were used. The results show a direct relationship between academic self-regulation and coping strategies  $r_s = .330^{**}$  ( $p < .05$ ). Similarly, a direct relationship was found between postponement of activities with stressors  $r_s = .197^*$  ( $p < .05$ ) and inverse correlation with coping strategies  $r_s = -.234^{**}$  ( $p < .05$ ). Among the general variables, no relationship was found ( $p > .05$ ). It is concluded by affirming a relationship in certain indicators of the variables, which is why further studies are required to approximate a broad knowledge of the degree of dependence between the variables.

Keywords: academic procrastination, academic stress, correlation, adolescents.



## **I. INTRODUCCIÓN**

El ámbito académico o estudiantil es un contexto que frecuentemente presenta demandas y exigencias, las cuales en muchas ocasiones sobrepasan los recursos emocionales y personales de los estudiantes, desarrollando en ellos conductas de postergación de actividades o estrés académico (Barraza, 2006). Estas demandas son, por ejemplo, el exceso de responsabilidad académica, la falta de motivación por el estudio, la sobrecarga de tareas, problemas con docentes y compañeros, entre otros (Barraza, 2006). En este sentido, surge un comportamiento común de los adolescentes, es decir, se gesta de manera progresiva la postergación de actividades académicas, aplazamiento de las responsabilidades, acompañado de problemas en la organización académico, lo que resulta en efectos directos en la calidad académica de los mismos (Moreta et al., 2018).

Por tanto, se aprecia que la demanda de actividades académica y la falta de tiempo para cumplir con ellas, puede ser un factor relevante para postergar o evitar las tareas. Por ello, se asocia, además, el desarrollo de ansiedad, estrés, salud mental afectada y la vida académica. En efecto, la procrastinación académica presenta un efecto directo sobre las actividades académicas, el bajo rendimiento académico, el estrés, la ansiedad y los problemas emocionales integrales relacionados al aspecto académico (Natividad, 2014).

Respecto a las conductas de postergación de actividades en el ámbito académico Palomino (2015) reportó que más del 50% de estudiantes presentan un nivel alto y promedio en indicadores como procrastinar al realizar las tareas académicas. De igual modo, el 61,6% postergó las lecturas diarias, el 53,9% postergó escribir un documento y el 52,3% postergó el estudio para un examen. Como se aprecia, existe un nivel alto de procrastinación en población estudiantil y académica.

Por otro lado, en Lima-Perú, se reportó que el 73,1% de estudiantes presentaron un nivel bajo de procrastinación académica, el 15% se ubicó en el nivel medio y el 11,9% presentó niveles altos de procrastinación. Por ende, es un

problema marcado dentro del contexto, en donde se aprecian diferentes manifestaciones de la variable en consideración (Moscoso, 2017).

Por otro lado, se comprobó que aquellos estudiantes que presentan comportamientos derivados de la procrastinación académica, normalmente suelen experimentar altos niveles de estrés, lo cual también es producto de la sobrecarga de responsabilidad académica y, además, de los pobres recursos personales para afrontar dichas demandas, surgiendo desequilibrio emocional (Barraza, 2006). En ese sentido, el estrés académico es una realidad que se presenta en las diferentes instituciones que brindan servicios de educación, experimentado en el proceso de aprendizaje de los adolescentes (Román, 2012). Respecto al estrés académico, Hernández (2016) explica que normalmente es sufrido por los estudiantes, quienes en mayor medida vienen presentando niveles altos de tensión escolar, conductas que afectan su salud integral, manifestándose mediante dolores de cabeza, tristeza, angustia, ansiedad, malestares físicos y limitado funcionamiento social.

El estrés académico se presenta en distintos contextos académicos, está presente en las etapas de cada estudiante, de cada nivel educativo, lo cual se extiende a espacios posteriores de la vida adulta (Córdova y Alarcón, 2019). Asimismo, el estrés se presenta mediante diversas manifestaciones conductuales, emocionales y cognitivas, afectando la adaptación de los adolescentes, los hábitos de estudio, la productividad académica, las presiones y autoexigencias para el éxito académico (Domínguez, 2018; Domínguez, 2017). De igual modo, se añade que la variable en mención crece constantemente cuando los espacios académicos ofrecen mayores y altas demandas, lo cual sobrepasa la capacidad de los adolescentes estudiantes (Pulido et al., 2011).

Por otro lado, Caldera et al. (2007), refieren que el estrés académico surge por las expectativas que tienen los estudiantes respecto al desarrollo académico que esperan, dando como resultado que más del 50% de los adolescentes se encuentren afectados por este problema en los diferentes contextos académicos.

Respecto a la asociación entre la procrastinación y estrés académico, se comenta que aquellos adolescentes que presentan conductas de procrastinación, suelen presentar altos niveles de estrés y en déficit en la regulación emocional. Por ello, se piensa que las variables presentan relación directa, es decir, a mayor presencia de procrastinación, mayor será el nivel de estrés académico experimentado (Guzmán, 2014).

Por lo antes explicado, se formula la siguiente pregunta de investigación ¿cuál es la relación entre procrastinación académica y estrés académico en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa de La Esperanza? Respecto a la justificación, el presente trabajo es importante puesto que se orienta a explicar en qué medida se viene presentando la asociación de las variables, sobre todo, en adolescentes quienes están propensos frecuentemente a desarrollar manifestaciones de las variables antes mencionadas.

Respecto a la relevancia teórica, las variables en estudio están delimitadas conceptualmente teóricamente por los postulados teóricos más importantes, los cuales apoyaron para la descripción, entendimiento y comprensión de las variables. Además, los resultados reportados ofrecen una nueva comprensión de cómo se presentan las variables en una población que presenta características de estrés académico y procrastinación. La relevancia social, se explica puesto que las condiciones sociales en la que se encuentran los adolescentes actualmente, son potenciales generadores de estrés, y por las cuales es necesario establecer acciones y estrategias concretas para disminuir el estrés académico y estimular la capacidad de afrontamiento de los menores.

Asimismo, la relevancia práctica se justifica puesto que el presente estudio empírico, mediante el reporte de los resultados, será un precedente importante para que futuros investigadores tengan una concepción previa a partir de la cual puedan generar mayor evidencia y entendimiento en diversas poblaciones. Por tanto, el objetivo general plantea determinar la relación entre la procrastinación y estrés académico en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa de La Esperanza. Respecto a los objetivos específicos, se

pretende establecer la relación entre la autorregulación académica y las dimensiones de estrés académico (estresores, reacciones frente al estrés académico y estrategias de afrontamiento), asimismo identificar la relación entre postergación de actividades con las dimensiones de estrés académico (estresores, reacciones frente al estrés académico y estrategias de afrontamiento).

La hipótesis general plantea que existe relación entre la procrastinación y estrés académico en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa de La Esperanza. Respecto a las hipótesis específicas, existe relación entre la autorregulación académica y las dimensiones de estrés académico (estresores, reacciones frente al estrés académico y estrategias de afrontamiento) y existe relación entre postergación de actividades con las dimensiones de estrés académico (estresores, reacciones frente al estrés académico y estrategias de afrontamiento).

## II. MARCO TEÓRICO

En primera instancia, es necesario exponer los precedentes más importantes que se han dado respecto a las variables en estudio. Por tanto, se tiene a Cardona (2015), quien en su estudio planteó la finalidad de analizar la relación entre el estrés académico y la procrastinación en estudiantes. El diseño de estudio fue no experimental, de tipo correlacional, para lo cual la muestra utilizada fue de 198 estudiantes varones y mujeres. Los principales resultados muestran correlaciones entre las variables mayores  $r=,30^{**}$  entre la dimensión de demora de la procrastinación y el estrés académico. De igual modo, se halló relación directa entre motivos para procrastinar con estrés académico  $r=,30^{**}$ .

Por otro lado, se tiene el trabajo realizado por Valle (2019) quien planteó la finalidad de establecer la relación entre la procrastinación académica y el estrés académico, en una muestra de 163 alumnos adolescentes de quinto grado de educación secundaria. Para tal fin, el diseño de estudio fue correlacional. Los principales resultados muestran que no existe relación estadísticamente significativa entre las variables de estudio  $r_s=,09$ . Respecto a las dimensiones, no se halló relación entre la dimensión estresores con procrastinación académica. No obstante, se aprecia relación directa entre procrastinación académica y estímulos estresores  $r_s=,31^{**}$ .

Asimismo, se tiene el estudio de Bazán y Romero (2019), el cual se orientó a determinar la relación entre las dimensiones de la procrastinación y estrés académico, en adolescentes de colegios estatales. El diseño de estudio fue correlacional y la muestra estuvo conformada por 424 alumnos, de 4to y 5to grado de educación secundaria. Los resultados muestran relación inversa entre autorregulación académica y estrategias de afrontamiento  $r=-,360^{**}$ , es decir, a mayor dificultad para la regulación académica, menor será la capacidad de afrontamiento de los adolescentes. Además, se halló relación inversa entre postergación de actividades con estrategias de afrontamiento  $r=-,197^{**}$  y directa con reacción frente al estrés  $r=,189^{**}$ .

Asimismo, se tiene la investigación reportada por Vásquez (2016), quien estableció la correlación entre la procrastinación y el estrés académico. El estudio fue de naturaleza correlacional y participaron 137 estudiantes adolescentes de secundaria de una institución de Chiclayo. Los resultados muestran que el 43,1% de los estudiantes presentan conductas de procrastinación y el 24,8% presenta un nivel moderado de estrés académico. Respecto a la relación entre las variables, no se halló relación entre las mismas.

Por último, se tiene la investigación reportada por Romo y Ramos (2020), quienes plantearon el objetivo de identificar la relación entre el estrés académico y la procrastinación en estudiantes del quinto grado de secundaria provenientes de Huancavelica. El diseño de estudio fue correlacional y la muestra para la recolección de datos fue de 193 estudiantes. Los resultados muestran relación directa entre el estrés académico y la procrastinación  $r_s=,649^{**}$ . Respecto a las dimensiones se encontró relación directa entre estrés académico con falta de motivación  $r_s=,450^{**}$ , con dependencia  $r_s=,524^{**}$  y con baja autoestima  $r_s=,0522^{**}$ .

A continuación, se describen las teorías que describen adecuadamente las variables. Respecto a la procrastinación académica, se concibe como la acción de retraso o demora en el cumplimiento de alguna responsabilidad en particular (Real Academia Española, 2017). Por otro lado, Barreto (2015), la define como un hábito de las personas que se orienta a la conducta frecuente de postergación de actividades específicas, optando por otras de menor complejidad y más agradables para las mismas. De igual modo, se define como un patrón de comportamiento que está centrado en la evitación, retraso y postergación de actividades, librándose de toda culpa por falta de responsabilidad (Busko, 1998).

En este sentido, las conductas no solamente son producto de la dificultad para la toma de decisiones, sino también representan problemas en la funcionalidad y productividad personal (Steel, 2011). En efecto, se ha observado que las personas tienen una necesidad imperiosa y voluntaria de evitar las responsabilidades propias relacionadas con actividades académicas (Wambach

et al., 2001), lo cual también fundamentado ciertos aspectos de inestabilidad emocional, evitación de estrés crónico y malestar emocional (Stead et al., 2010).

Por lo expuesto, la procrastinación académica perjudica la realización personal y la consecución de los objetivos, por los problemas en la regulación del tiempo personal, regulación conductual y de voluntad para ejecutar tareas académicas (Akinsola, 2007). De igual modo, las personas que ejercen conductas de procrastinación, tienden a aumentar considerablemente en el tiempo, afectando las diversas áreas de su vida (García, 2012).

Por otro lado, se ha planteado una clasificación de la procrastinación académica, existiendo dos tipos: el primero es la procrastinación esporádica, la cual se presenta en situaciones específicas y por tareas académicas particulares, mientras que el segundo tipo es la procrastinación crónica, la cual es un patrón de conductas que se ha instaurado en el comportamiento de los adolescentes (Ferrari et al., 2005). Por otro lado, se tiene la clasificación de Ferrari y Ozer (2009), la cual la concibe en dos tipos, el primero es tipo de procrastinación arousal, caracterizándose por aparecer en momentos que las tareas requieren de presión constante, generando mayor productividad; mientras que el segundo es el evitativo, es decir, aquellas personas que postergan actividades por el temor latente al fracaso y a la percepción de las propias limitaciones académicas.

Por último, se describe la clasificación de procrastinación pasiva y activa, la primera está fundamentada por la postergación frecuente de actividades, sin embargo, cuando el momento de presentación de responsabilidades se aproxima, surge tensión y falta de confianza en las propias capacidades. La procrastinación activa, hace referencia a la postergación constante, sin embargo, al aproximarse el tiempo de cumplir con las actividades, suele existir confianza en sí mismos, por lo que el resultado es favorable (Parisi y Paredes, 2007).

El enfoque teórico que explica la variable adecuadamente es el modelo conductual, el cual se basa en el reforzamiento de conductas positivas o negativas (Skinner, 1977). Por ello, las conductas propias de la procrastinación se instauran

en el comportamiento por el refuerzo mediante sensaciones agradables consecuentes a la postergación (Natividad, 2014), lo que hace que se mantengan en el tiempo (Quant y Sánchez, 2012). Desde el punto de vista cognitivo, se explica que la procrastinación surge por distorsión y error en el proceso de la información, mediante creencias irracionales sobre sí mismo, que imposibilitan la funcionalidad personal en el ámbito académico y para el cumplimiento de las tareas por el temor a la exclusión social (Wolters, 2003).

Las dimensiones de la variable son descritas por Busko (1998), quien se basa en el modelo cognitivo conductual para plantear su modelo de medición. La primera dimensión es la autorregulación académica, definida como la capacidad de los adolescentes de regular su conducta, conocer sus emociones, pensamientos, motivaciones que les conlleva a la procrastinación, por tanto, cuando puntúan alto los estudiantes tienden a tener menos manifestaciones de procrastinación, pero cuando puntúan bajo tienen mayor probabilidad de tener dichas conductas (Álvarez, 2010). Asimismo, la dimensión mencionada se manifiesta mediante la organización de las actividades académicas, las cuales se cumplen mediante la planificación, la motivación y acciones concretas frente a las exigencias del espacio académico (Valdés y Pujol, 2012). Dicho de otro modo, la autorregulación académica lleva implícita el cumplimiento de las responsabilidades (Domínguez et al., 2014), mediante conductas que favorecen de manera efectiva las responsabilidades propias (García, 2012).

La segunda dimensión es la postergación de actividades, la cual se define como las conductas orientadas a la postergación de las actividades académicas, optando por aquellas que resultan ser más satisfactorias y que no demanden de esfuerzo alguno (Álvarez, 2010). Por ello, es un hábito negativo que afecta directamente el desempeño y rendimiento académico, perjudicando la consecución de métodos en el espacio de aprendizaje (Sáez, 2014).

Respecto al estrés académico, en primera instancia, se basa en las concepciones que se tiene sobre el estrés en general, el cual se caracteriza por ser una respuesta del organismo frente a los estímulos que se emiten en el



entorno (Shturman, 2005). En este sentido, las aproximaciones del estrés se basaban en las respuestas del organismo, más no en las apreciaciones de otros aspectos como el pensamiento y la conducta (Rossi, 2001). Al respecto, se empezó a considerar el aspecto del comportamiento, pero en base a la genética, es decir, el estrés heredado por parte de los padres, con activación neuroquímica (Cruz y Vargas, 2001). Por último, se pensaba que el estrés surgía mediante la activación de los mecanismos biológicos ante las exigencias del entorno (Benjamín, 1992).

Lo expuesto tiene una perspectiva unidimensional, sin embargo, el estrés académico se basa en aspectos multidimensionales, lo que permite comprender de manera amplia el fenómeno en todas las áreas de la existencia humana (Barraza, 2006). En esta línea, se define el estrés como un proceso dinámico y complejo, caracterizado por la percepción amenazante para la salud integral de las personas, ante lo cual el organismo tiene la necesidad de recuperar el equilibrio perdido, mediante el desarrollo de recursos y competencias personales para la adaptación al medio (Mingote y Pérez, 2003). Frente a ello, el concepto del estrés parte de la integración de variables y procesos, que permiten la comprensión amplia del estrés y fenómenos asociados, mediante los procesos cognitivos, emocionales y conductuales de las personas (García y Pérez, 2011).

Ante esto, se presentan componentes dentro del estrés académico: surge por la presencia de un estímulo, ante lo cual se requiere de una respuesta de parte del organismo que motiva el equilibrio, ante lo cual se busca posibilidades de respuesta funcionales para la adaptación al entorno (García y Pérez, 2011). Por ello, el estímulo estresor es toda circunstancia que se origina en el entorno, lo cual altera el organismo para emitir una respuesta (Simón y Miñarro, 1990).

Respecto a las respuestas, se refiere a aquellas acciones conductuales, procesamientos cognitivos y respuestas emocionales que se emiten frente a los eventos que se originan en el entorno, los cuales son amenazantes para la integridad personal, asimismo, las respuestas tienen la finalidad de recuperar el equilibrio (García y Pérez, 2011). En consecuencia, se entiende que el estrés más

allá de ser una respuesta, es una experiencia personal que media la transacción entre los sujetos y el entorno, ante lo cual se opta por poner en práctica todos los recursos personales y percepción de las demandas del entorno. Lazarus y Folkman (1986), proponen un modelo cognitivo que explica adecuadamente el modelo transaccional del estrés académico, asumiendo, además, que las personas poseen los recursos personales para emitir respuestas en diferentes momentos y situaciones.

Por lo antes mencionado, el estrés académico se define como un proceso sistémico, que tiene la finalidad de adaptarse al medio y es primordialmente psicológico, que se presenta cuando los alumnos están sometidos a exigencias escolares que son experimentadas como estrés (input), lo cual provoca un desequilibrio que se manifiesta mediante síntomas cognitivos, emocionales y conductuales, ante lo cual se emiten respuestas de afrontamiento para recuperar el equilibrio integral (Barraza, 2006). Se propone el modelo de Barraza (2006), como principal para la explicación de las dimensiones desde el punto de vista sistémico-cognoscitivista, que explica el estrés a partir de los siguientes componentes.

La primera dimensión se denomina estresores, los cuales se definen como experiencias, eventos, situaciones o circunstancias que amenazan la integridad de las personas (Cruz y Vargas, 2001). Estos eventos están sujetos a la percepción de las personas, lo cual fundamenta en qué medida le afectará emocionalmente y además está asociada a la falta de control y regulación emocional (Amigo, 2000). Los estresores pueden ser los siguientes: sobrecarga de tareas, competitividad dentro del grupo, ambiente de estudio desagradable, falta de refuerzo positivo, problemas en la interacción con los demás y tiempo limitado para el cumplimiento de las tareas (Barraza, 2003). Por ello, la sensación de estrés estará en función de la percepción de los alumnos frente a las experiencias antes mencionadas, asumiendo que es un estado esencialmente psicológico (Barraza, 2006)

La segunda dimensión se denomina reacciones frente al estrés, caracterizada por respuestas físicas, emocionales y conductuales. Las respuestas físicas se experimentan mediante temblores, migraña, sudoración palmar; las respuestas emocionales se aprecian mediante la ansiedad, problemas de concentración, inquietud, desesperación y, finalmente, las respuestas conductuales se aprecian mediante ausentismo académico, problemas en el consumo de alimentos y asilamiento (Barraza, 2006).

La última dimensión son las estrategias de afrontamiento, las cuales se definen como aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales que emiten las personas con la finalidad de controlar y manejar las exigencias del entorno, que son percibidas como desbordantes para las mismas (Lazarus y Folkman, 1986). Asimismo, es un proceso cambiante, que parten de los recursos personales aprendidos y desarrollados durante el crecimiento evolutivo y reforzados por diversas situaciones generadoras de estrés (Barraza, 2006). El adecuado desarrollo de las estrategias de afrontamiento es un indicador importante para aproximarse al entendimiento sobre en qué medida el estrés puede afectar a las personas (Cruz y Vargas, 2001). Finalmente, cabe señalar, están concebidas desde los factores personales, la inteligencia, la personalidad, experiencias previas que han creado percepción positiva frente a la capacidad para afrontar el estrés académico (Barraza, 2006).

### III. METODOLOGÍA

#### 3.1. Tipo y diseño de investigación.

El tipo de estudio es aplicado. Se denomina investigación aplicada a los estudios encaminados a la solución de problemas existentes en una realidad social, mediante el uso de datos propios de variables en desarrollo, ante lo cual se recopila mediciones cuantitativas, para dar resultados a hipótesis previamente establecidas (Hernández et al., 2018).

El diseño de estudio se denomina correlacional. Dicho diseño tiene la finalidad de establecer el grado de asociación entre dos o más variables, la fuerza, dirección y dependencia entre las mismas, sin la manipulación de una variable para causar efecto en la otra (Hernández et al., 2018).

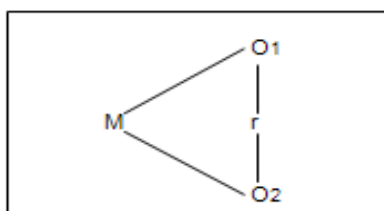


Figura 1 Esquema del diseño correlacional.

Dónde:

M = Es la muestra

O<sub>1</sub>= Es la variable procrastinación académica.

O<sub>2</sub>= Es la variable estrés académico.

r = Es la relación entre procrastinación académica y estrés académico.

#### 3.2. Variables y operacionalización

V1: Procrastinación académica.

Definición conceptual: se define como un patrón de comportamiento que está centrado en la evitación, retraso y postergación de actividades, librándose de toda culpa por falta de responsabilidad (Busko, 1998).

Definición operacional: se asumen las puntuaciones obtenidas por la Escala de Procrastinación Académica EPA, creada por Busko (1998), el cual consta

de 12 ítems divididos en 2 dimensiones: postergación de actividades y autorregulación académica. El formato de respuesta es mediante una escala Likert de cinco opciones de repuesta.

Indicadores: autorregulación académica (ítems: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12) y postergación de actividades (ítems: 1, 8, 9).

Escala de medición: intervalo.

V2: Estrés académico

Definición conceptual: el estrés académico se define como un proceso sistémico, que tiene la finalidad de adaptarse al medio y es primordialmente psicológico, que se presenta cuando los alumnos están sometidos a exigencias escolares que son experimentadas como estrés (input), lo cual provoca un desequilibrio que se manifiesta mediante síntomas cognitivos, emocionales y conductuales, ante lo cual se emiten respuestas de afrontamiento para recuperar el equilibrio integral (Barraza, 2006).

Definición operacional: se midió mediante el inventario de estrés académico SISCO, creado por Barraza (2006). Dicho instrumento presenta 29 ítems distribuidos en 3 dimensiones: estresores, reacciones y estrategias de afrontamiento. La aplicación se puede realizar de manera colectiva e individual con una duración aproximada de 15 minutos. El formato de respuesta es mediante escala tipo Likert de 5 opciones.

Indicadores: estresores (ítems: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8), reacciones frente al estrés (ítems: 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23) y estrategias de afrontamiento (ítems: 24, 25, 26, 27, 28, 29).

Escala de medición: intervalo.

### 3.3. Población, muestra y muestreo.

#### 3.3.1. Población.

La población para el presente estudio es accesible, en decir, cuenta con los elementos suficientes para la recolección de los datos necesarios (Ventura-León, 2017). Por ello, la población estuvo conformada por 237 adolescentes,

alumnos de la Institución Educativa Particular Albert Einstein del distrito de la Esperanza.

*Tabla 1 Distribución de adolescentes por grado y sección de la Institución Particular Albert Einstein del Distrito de la Esperanza.*

	Grado	Total
Institución Educativa Albert Einstein	1ro	58
	2do	45
	3ro	54
	4to	33
	5to	47
	Total	237

### 3.3.2. Muestra.

La muestra se conformó por 135 alumnos, varones y mujeres, de 1ro a 5to grado de educación secundaria de la Institución Educativa Albert Einstein.

### 3.3.3. Muestreo.

El muestreo mediante el cual se seleccionó la muestra fue el no probabilístico por conveniencia. Dicho muestreo tiene la finalidad de seleccionar los casos que presentan las características necesarias para el estudio, según el criterio del investigador, la proximidad y accesibilidad ante los mismos (Otzen y Menterola, 2017).

### 3.3.4. Unidad de análisis.

Un adolescente de la Institución Educativa Particular Albert Einstein.

### 3.3.5. Criterios de selección.

Los criterios de inclusión son los siguientes: alumnos que pertenezcan a la Institución Educativa Particular Albert Einstein, alumnos que se encuentren cursando de 1ro a 5to grado de educación secundaria y que acepten ser partícipes del desarrollo de los instrumentos. Respecto a los criterios de exclusión, no participaran aquellos alumnos que no se encuentren registrados en el presente año lectivo 2021, que no cuenten con los medios necesarios

para responder el instrumento y que no deseen participar del llenado de cuestionarios.

#### 3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

La técnica a emplear es la encuesta: se define como encuesta a todo instrumento que tiene la finalidad de recoger datos cuantitativos de una muestra respecto a una variable en estudio, a partir de los cuales se contrastarán hipótesis y se realizarán interpretaciones (Hernández et al., 2018).

Para la medición de la variable procrastinación académica se hará uso de la Escala de Procrastinación Académica EPA, creada por Busko (1998), el cual consta de 12 ítems divididos en 2 dimensiones: postergación de actividades (cuenta con una cantidad de 3 ítems) y autorregulación académica (cuenta con 9 ítems). El formato de respuesta es mediante una escala Likert de cinco opciones de repuesta.

La validez del instrumento fue revisada por Domínguez, Villegas y Centeno (2014), quienes reportaron la validez de la estructura interna mediante el análisis factorial exploratorio y confirmatorio. Se obtuvo que la estructura propuesta explica el 68% de la variabilidad, con saturación por encima del estándar esperado. De igual modo, los índices de ajuste absoluto mostraron SRMR=,04 y RMSEA=,07 e índice de ajuste comparativo CFI=1,00. La confiabilidad mostró un valor de ,82 para autorregulación académica y de ,74 para postergación de actividades.

La variable de estrés académico se medirá mediante el Inventario de Estrés Académico SISCO, creado por Barraza (2006). Dicho instrumento presenta 29 ítems distribuidos en 3 dimensiones: estresores, reacciones y estrategias de afrontamiento. La aplicación se puede realizar de manera colectiva e individual con una duración aproximada de 15 minutos. El formato de respuesta es mediante escala tipo Likert de 5 opciones.

Respecto a la validez, fue reportada por Torres (2018), quien revisó el instrumento mediante la evidencia de validez basada en la estructura interna. En análisis factorial confirmatorio mostró índices de ajuste de SRMR=,04,

GFI=,90 y AGFI=,88. La confiabilidad mostró un valor de alfa de ,71 para la dimensión estresores, de ,89 para reacciones y de ,70 para estrategias de afrontamiento.

### 3.5. Procedimientos.

En primer lugar, se elaboró y sustentó el proyecto de investigación para su debida aprobación. Seguidamente, se procedió a realizar las coordinaciones necesarias con los directivos de la institución educativa particular Albert Einstein, para solicitar el acceso necesario a los alumnos para la recolección de datos. Por ello, se solicitó mediante un documento de autorización. Luego, se procedió a la aplicación del instrumento en los diversos grados de educación secundaria en la institución antes mencionada.

Completada la muestra requerida para el estudio, se procedió a elaborar la base de datos con toda la información recopilada mediante los cuestionarios. Finalizando con el procesamiento estadístico adecuado, la organización de los resultados en formato APA y su respectiva interpretación.

### 3.6. Método de análisis de datos.

Para la realización del procesamiento estadístico de los datos, se hizo uso del Ms Excel y SPSS IBM. En el primero se elaboró la sábana de datos con el primer filtro de los mismos y la codificación de acuerdo al instrumento utilizado. En el segundo, se procesó la estadística inferencial.

Asimismo, se realizó el análisis de normalidad inferencial, para analizar la distribución de los datos, lo cual es un paso importante en la selección de estadístico de correlación a utilizar.

Luego, se realizó el análisis de correlación mediante el coeficiente de correlación de Spearman, puesto que los datos siguieron una distribución normal. Finalmente, se organizaron los resultados en tablas en formato APA con su interpretación correspondiente.

### 3.7. Aspectos éticos.

Los aspectos éticos son importantes puesto que dentro de ellos se enmarca el cuidado de los datos la integridad de los participantes. En este sentido, existe el Código de Ética del Psicólogo Peruano, que brinda ciertos lineamientos éticos para el desarrollo de las investigaciones. En el artículo



20, se plantea la necesidad de que en las investigaciones se cuiden todos los datos e información que brinden los participantes, evitando el uso indebido de la misma. De igual modo, el artículo 81 plantea que se debe ofrecer información sobre la finalidad del estudio a los participantes, para que puedan optar por aceptar y no aceptar ser partícipes de la mismas. De igual modo, es necesario hacer uso de la confidencialidad, el consentimiento informado y el respeto por la libre participación (Colegio de psicólogos del Perú, 2017).

#### IV. RESULTADOS

4.1. Análisis preliminar de normalidad inferencial para las variables y sus dimensiones.

Tabla 2 Análisis de normalidad inferencial para las variables y sus dimensiones mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov.

Variable/Dimensiones	K-S	Sig
Autorregulación académica	,094	,006
Postergación de actividades	,126	,000
Procrastinación Académica	,074	,070
Estresores	,073	,074
Reacciones frente al estrés	,086	,016
Estrategias de afrontamiento	,100	,002
Estrés académico	,054	,200

En la tabla 2 se observa el análisis de normalidad inferencial para las variables procrastinación académica y estrés académico, con sus respectivas dimensiones. Los resultados muestran valores estadísticamente significativos, por lo que la distribución de los datos es no normal ( $p < ,05$ ), no obstante, en la variable general de estrés académico se aprecia el valor de significancia estadística por encima del  $p < ,05$ , asumiendo que sigue una distribución normal.

4.2. Análisis de correlación entre las variables y dimensiones.

Tabla 3 Análisis de correlación entre las variables generales de procrastinación académica y estrés académico.

Variables	$r_s$	Sig	TE
Procrastinación académica      Estrés académico	-,052	,547	Trivial

Nota:  $r_s$ =coeficiente de correlación de Spearman; TE= Tamaño de Efecto; \*\*= $p < ,01$ ; \*= $p < ,05$

En la tabla 3 se aprecia la correlación entre las variables generales de procrastinación académica y estrés académico. No se halló suficiente evidencia estadística para afirmar relación entre las variables  $r_s = -,052$  ( $p > ,05$ ), por lo que el tamaño de efecto es nulo o trivial.

Tabla 4 Análisis de correlación entre la dimensión autorregulación académica con las dimensiones de estrés académico (estresores, reacciones frente al estrés y estrategias de afrontamiento).

Variables		$r_s$	sig	TE
Autorregulación académica	Estresores	-,049	,574	Trivial
	Reacciones frente al estrés	-,095	,274	Trivial
	Estrategias de afrontamiento	,330**	,000	Moderado

Nota:  $r_s$ =coeficiente de correlación de Spearman; TE= Tamaño de Efecto; \*\*= $p < ,01$ ; \*= $p < 05$

En la tabla 4 se aprecia la correlación entre la dimensión autorregulación académica y las dimensiones de estrés académico (estresores, reacciones frente al estrés y estrategias de afrontamiento). Se reportó resultado estadísticamente significativo entre autorregulación académica y estrategias de afrontamiento  $r_s = ,330^{**}$  ( $p < ,05$ ), por lo que sí existe correlación directa entre las dimensiones. Con la dimensión estresores y reacciones frente al estrés no se halló correlación ( $p > ,05$ ).

Tabla 5 Análisis de correlación entre la dimensión postergación de actividades con las dimensiones de estrés académico (estresores, reacciones frente al estrés y estrategias de afrontamiento).

Variables		$r_s$	Sig	TE
Postergación de actividades	Estresores	,197*	,022	Pequeño
	Reacciones frente al estrés	-,080	,359	Trivial
	Estrategias de afrontamiento	-,234**	,001	Pequeño

Nota:  $r_s$ =coeficiente de correlación de Spearman; TE= Tamaño de Efecto; \*\*= $p < ,01$ ; \*= $p < 05$

En la tabla 5 se aprecia la correlación entre la dimensión postergación de actividades y las dimensiones de estrés académico (estresores, reacciones frente al estrés y estrategias de afrontamiento). Se reportó correlación directa y estadísticamente significativa entre la dimensión postergación de actividades con estresores  $r_s=,197^*$  ( $p<,05$ ), con reacciones frente al estrés no se reportó relación ( $p>,05$ ). Asimismo, se reportó correlación inversa y estadísticamente significativa con la dimensión estrategias de afrontamiento  $r_s=-,234^{**}$  ( $p<,05$ ).

## V. DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo la finalidad de determinar la relación entre la procrastinación y estrés académico en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa de La Esperanza. Para tal fin, la muestra de estudio se conformó por 135 estudiantes del nivel secundario, varones y mujeres, de 1ro a 5to grado de educación secundaria. Las variables en estudio fueron la procrastinación académica y el estrés académico. Respecto a la primera, se define como un patrón de comportamiento que está centrado en la evitación, retraso y postergación de actividades, librándose de toda culpa por falta de responsabilidad (Busko, 1998). Mientras que el estrés académico, es un proceso sistémico, que tiene la finalidad de adaptarse al medio y es primordialmente psicológico, que se presenta cuando los alumnos están sometidos a exigencias escolares que son experimentadas como estrés (input), lo cual provoca un desequilibrio que se manifiesta mediante síntomas cognitivos, emocionales y conductuales, ante lo cual se emiten respuestas de afrontamiento para recuperar el equilibrio integral (Barraza, 2006).

Respecto al reporte de los resultados del objetivo general, se aprecia que no se halló suficiente evidencia estadística para afirmar relación entre las variables  $r_s = -.052$  ( $p > .05$ ), por lo que el tamaño de efecto es nulo o trivial. Por tanto, se rechaza la hipótesis que plantea la existencia de relación entre las variables. Teóricamente se explica puesto que las conductas de postergación de actividades no fundamentan el desarrollo del estrés académico, sino podría generar conductas mayormente productivas por la presión que se genera al momento de llegar la hora de entrega de responsabilidades, tal y como lo fundamenta Ferrari y Ozer (2009), quienes explicaron el tipo de procrastinación arousal, en donde la presión por las responsabilidades, generan mayor productividad, en lugar de estrés. De igual modo, es posible que, para los menores participantes, las acciones de postergación de actividades se encuentren en menor presencia y sobresalga la autorregulación académica, la cual permite mantener una actitud mayormente efectiva frente a las tareas

académicas (Busko, 1998). Los resultados reportados son similares a los encontrados por Valle (2019), quien refirió que no encontró correlación entre las variables ( $p > .05$ ), añadiendo que no existe evidencia para afirmar el grado de dependencia entre las variables. De igual modo, se apoya por el reporte de Vásquez (2016), quien no halló relación entre las variables de estudio.

Por otro lado, se abre paso al análisis del primer objetivo específico que plantea establecer la relación entre la autorregulación académica y las dimensiones de estrés académico (estresores, reacciones frente al estrés académico y estrategias de afrontamiento). Los resultados muestran correlación estadísticamente significativa entre autorregulación académica y estrategias de afrontamiento  $r_s = .330^{**}$  ( $p < .05$ ), por lo que se acepta la hipótesis que sugiere existencia de relación entre las variables. La relación hallada es directa, puesto que, a mayor presencia de autorregulación académica, mayor será la probabilidad de que los menores logren manejar las demandas académicas. Teóricamente, se explica que la capacidad de los adolescentes de regular su conducta, conocer sus emociones, pensamientos (Busko, 1998), logran en ellos desarrollar los esfuerzos cognitivos y conductuales que emiten las personas con la finalidad de controlar y manejar las exigencias del entorno, que son percibidas como desbordantes para las mismas (Lazarus y Folkman, 1986). Los resultados son similares a los encontrados por Cardona (2015), quien refiere que la autorregulación académica se relaciona de manera positiva con las estrategias de afrontamiento. No obstante, difieren con el reporte de Bazán y Romero (2019), quienes reportaron relación inversa, es decir, a mayor autorregulación académica, menor serán las estrategias de afrontamiento que empleen los menores para manejar las demandas de estrés.

Con la dimensión estresores y reacciones frente al estrés no se halló correlación ( $p > .05$ ), por lo tanto, se rechaza la hipótesis que sugiere relación entre las variables. Por tanto, la regulación académica al fundamentarse por conductas que permiten organizar las responsabilidades académicas (Busko,

1998), no guardan relación con los estresores que surgen en el contexto académico, ni tampoco con las reacciones cognitivas, conductuales y emocionales del estrés académico (Barraza, 2006). Los resultados son similares, a los reportados por Bazán y Romero (2016), quienes reportaron que no existe relación entre las dimensiones.

Por otro lado, se tiene el último objetivo específico que plantea identificar la relación entre postergación de actividades con las dimensiones de estrés académico (estresores, reacciones frente al estrés académico y estrategias de afrontamiento). Al respecto reportó correlación directa y estadísticamente significativa entre la dimensión postergación de actividades con estresores  $r_s = ,197^*$  ( $p < ,05$ ), por lo tanto, se acepta la hipótesis que establece la existencia de relación entre las dimensiones. La relación hallada es directa, puesto que, a mayor presencia de las conductas de postergación y aplazamiento de responsabilidades, mayor será la probabilidad de experimentar estrés académico. Teóricamente se explica puesto que las conductas orientadas a la postergación de las actividades académicas, optando por aquellas que resultan ser más satisfactorias y que no demanden de esfuerzo alguno (Álvarez, 2010), conlleva a que se acumulen las actividades propias de los estresores, tales como las tareas académicas, exámenes etc. (Barraza, 2006). Los resultados reportados son similares al reporte de Valle (2019), quien también encontró relación directa entre las dimensiones, añadiendo que la postergación de actividades no permite el manejo de los estresores propios del espacio académico.

Por otro lado, no se halló relación entre postergación de actividades con reacciones frente al estrés ( $p > ,05$ ). No obstante, se reportó correlación inversa y estadísticamente significativa con la dimensión estrategias de afrontamiento  $r_s = -,234^{**}$  ( $p < ,05$ ). En este sentido, la relación hallada es inversa puesto que, a mayores conductas de postergación de actividades, menos es la probabilidad de que los menores puedan manejar adecuadamente las demandas que se

presentan en el ámbito académico, mediante estrategias de afrontamiento adecuadas para sobrellevar el estrés (Cruz y Vargas, 2001). Los resultados encontrados son similares al reporte de Bazán y Romero (2019), quienes reportaron relación inversa entre las dimensiones, añadiendo que la conducta de postergación es fundada por la incapacidad de los menores para la toma de decisiones y ejecución de actividades.

Finalmente, se cumplió con los objetivos propuestos para la presente investigación, reportando resultados consistentes de acuerdo a los alcances teóricos e instrumentos de medición, los cuales serán un precedente importante para futuras investigaciones.



## VI. CONCLUSIONES.

1. No se encontró relación entre las variables  $r_s = -,052$  ( $p >,05$ ), por lo que el tamaño de efecto es nulo o trivial.
2. Se reportó resultado estadísticamente significativo entre autorregulación académica y estrategias de afrontamiento  $r_s = ,330^{**}$  ( $p <,05$ ), por lo que sí existe correlación directa entre las dimensiones. Con la dimensión estresores y reacciones frente al estrés no se halló correlación ( $p >,05$ ).
3. Se reportó correlación directa y estadísticamente significativa entre la dimensión postergación de actividades con estresores  $r_s = ,197^*$  ( $p <,05$ ), con reacciones frente al estrés no se reportó relación ( $p >,05$ ). Asimismo, se reportó correlación inversa y estadísticamente significativa con la dimensión estrategias de afrontamiento  $r_s = -,234^{**}$  ( $p <,05$ ).

## **VII. RECOMENDACIONES.**

- Se recomienda seguir realizando investigaciones en diferentes contextos y con diferentes poblaciones.
- Se recomienda aumentar la unidad de análisis, con la finalidad de obtener mayor representatividad de las conductas medidas.
- Se recomienda realizar estudios explicativos o predictivos, los cuales puedan ofrecer un alcance de las variables que explican tanto el desarrollo del estrés académico como de la procrastinación.
- Se recomienda a la institución educativa el trabajo conjuntamente con los padres, mediante el cual puedan organizar las actividades académicas de los menores con la finalidad de lograr el cumplimiento adecuado basado en la planificación, organización y adecuados hábitos de estudio.

## REFERENCIAS

- Akinsola, M. (2007). *Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students*. Eurasia journal of mathematics, science & technology education, 3(4), 363-370.
- Álvarez, O. (2010). *Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana*. Persona, 13(1), 159-177.
- Amigo, I. (2000). *El precio biológico de la civilización*. Madrid: Celeste Ediciones S. A.
- Barraza, A. (2003). *El estrés académico en los alumnos de postgrado de la Universidad Pedagógica de Durango*. Guadalajara: Memoria electrónica del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Barraza, A. (2006). *Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico*. Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 9(3), 110-129.
- Bazán, I. y Romero, R. (2019). *Dimensiones de la procrastinación académica y estrés académico en adolescentes víctimas de violencia escolar de colegios estatales de Victor Larco*. (Tesis de Licenciatura). Universidad César Vallejo, Perú.
- Benjamín, J. (1992). *El estrés*. México: Presses Universitaires de France y Publicaciones Cruz.
- Barreto, M. (2015). *Relajación en estados de ansiedad y procrastinación en ingresantes a la facultad de ciencias sociales*. (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de Tumbes, Perú.
- Busko, D. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model*. (Tesis de maestría no publicada). Guelph, Ontario: University of Guelph.
- Caldera, J., Pulido, B. & Martínez, M. (2007). *Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos* Revista de Educación y Desarrollo, 7(3), 77-82.
- Cardona, L. (2015). *Relación entre procrastinación académica y estrés académico en estudiantes universitarios*. (Tesis de Licenciatura). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

- Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M. & Gotzens, C. (2011). *La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: inteligencia emocional y procrastinación académica*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14 (3), 87-96.
- Córdova, P. y Alarcón, A. (2019). *Hábitos de estudio y procrastinación académica en estudiantes universitarios en Lima Norte*. Revista CASUS, 4(1), 22-29.
- Colegio de psicólogos del Perú (2017). *Código de ética profesional del psicólogo peruano*. Recuperado de:  
[http://www.cpsp.pe/aadmin/contenidos/marcolegal/codigo\\_de\\_etica\\_del\\_cp\\_sp.pdf](http://www.cpsp.pe/aadmin/contenidos/marcolegal/codigo_de_etica_del_cp_sp.pdf)
- Cruz, C. y Vargas, L. (2001). *Estrés: entenderlo y manejarlo*. México: Alfa y Omega.
- Domínguez, S. (2017). *Procrastinación académica, afrontamiento de la ansiedad pre-examen y rendimiento académico en estudiantes de psicología: análisis preliminar*. Revista Cultura, 31(1), 181-193.
- Domínguez, S. (2018). *Procrastinación en universitarios: evidencia preliminar del efecto de contextualización en asignaturas específicas*. Avalicao Psicológica, 17(1), 12-19.
- Domínguez, S., Villegas, G., & Centeno, S. (2014). *Procrastinación académica: Validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada*. Liberabit, 20(2), 293-304.
- Ferrari, J., O'Callaghan, j. & Newbegin, A. (2005). *Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom and Australia: Arousal and avoidance delays among adults*. North American Journal of Psychology, 71), 1-6.
- Ferrari, J. & Ozer, B. (2009). *Chronic procrastination among turkish adults: exploring decisional, avoidant and arousal styles*. The Journal of Social Psychology, 149(3), 302-307.
- García, M. (2012). *La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje*. Profesorado, 16(1), 203 – 222.
- García, R. y Pérez, J. (2011). *Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad*. Revista Latinoamericana de Psicología, 44(2) ,143-154.
- Guzmán, D. (2014). *Procrastinación, una mirada clínica*. (Tesis de Maestría). Universidad de Barcelona, España.

- Hernández, A. (2016). *La OMS avisa: los niños españoles se sienten presionados por los deberes*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/sociedad/2016/03/15/56e7f28946163f00378b4572.html>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw Hill.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Mingote, C. y Pérez, S. (2003). *Estrés en la enfermería*. El cuidado del cuidador. Madrid: Díaz de Santos.
- Moreta, R., Durán, T. y Villegas, N. (2018). *Regulación emocional y rendimiento como predictores de la procrastinación académica en estudiantes universitarios*. *Revista de Psicología y Educación*, 13(2), 155-166.
- Moscoso, C. (2017). *Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de una universidad nacional de Lima Metropolitana*, 2017. (Tesis de Maestría). Universidad César Vallejo, Perú.
- Natividad, L. A. (2014). *Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). *Técnicas de muestreo sobre una población a estudio*. *Int. J. Morphol*, 35(1), 227-232.
- Palomino, S. (2015). *Procrastinación académica y ansiedad frente a las evaluaciones en estudiantes universitarios*. (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.
- Parisi, A. y Paredes, M. (2007). *Diseño, construcción y validación de una escala de postergación activa y pasiva en el ámbito laboral*. *Revista de Psicología*, 26(2), 31-58.
- Pulido, M., Serrano, M., Valdés, E., Chávez, M., Hidalgo, P. & Vera, F. (2011). *Estrés académico en estudiantes universitarios*. *Psicología y Salud*, 21(1), pp. 31-37.
- Quant, D. y Sánchez, A. (2012). *Procrastinación, Procrastinación académica: concepto e implicaciones*. *Revista Vanguardia Psicológica*, 3(1), 45-59.

- Real Academia Española de la Lengua (2017). *Procrastinar*. RAE. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=UG7vw1A>
- Román, C. (2012). *El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina*. Revista Iberoamericana de Educación, 46(7), 1-8.
- Romo, K. y Ramos, N. (2020). *Estrés académico y procrastinación en estudiantes de quinto de secundaria de instituciones educativas con jornada escolar completa de la provincia de Lircay-Huancavelica*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Continental, Perú.
- Rossi, R. (2001). *Para superar el estrés*. Barcelona: Editorial De Cecchi.
- Sáez, L. (2014). *Procrastinación, un análisis psicoeducativo*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Shturman, S. (2005). *El poder del estrés*. México: EDAMEX.
- Simón, V. y Miñarro, J. (1990). *Estrés: una perspectiva psicobiológica*. Madrid: Alhambra Universidad.
- Skinner, B. (1977). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella
- Stead, R., Shanahan, M. & Neufeld, R. (2010). *I'll go to therapy, eventually, Procrastination, stress, and mental health*. Personality and individual differences, 49, 175-180.
- Steel, P. (2011). *Procrastinación: por qué dejamos para mañana lo que podemos hacer hoy*. México: Grijalbo.
- Torres, A. (2018). *Inventario SISCO de estrés académico: evidencias psicométricas en estudiantes de tercero a quinto de secundaria de tres instituciones educativas públicas-Independencia*. (Tesis de Licenciatura). Universidad César Vallejo, Perú.
- Valdés, M. y Pujol, L. (2012). *Autorregulación académica*. Caracas: Universidad Simón Bolívar.
- Vásquez, I, (2016). *Procrastinación y estrés académico en estudiantes de Institución Educativa Estatal*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Señor de Sipán, Perú.
- Ventura-León, J. L. (2017). *¿Población o muestra?: Una diferencia necesaria*. Revista Cubana de Salud Pública, 43(4), 648-649.

- Valle, L. (2019). *Procrastinación y estrés académico en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa Parroquial del Distrito de Comas*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Ricardo Palma, Perú.
- Wambach, C., Hansen, G. & Brothen, T. (2001). *Procrastination, personality and performance*. *Nade selected conference papers*, 7(1), 63-66.
- Wolters, C. (2003). *Entendimiento de la procrastinación del self-regulación de perspectiva*. *Revista de educación Psicológica*, 95(1), 179-187.

## ANEXOS

### ANEXO 1: VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS.

*Tabla 6 Análisis de validez mediante índices de homogeneidad, correlación ítem test y confiabilidad por consistencia interna para la variable Procrastinación Académica.*

Dimensión/variable	Ítems	Ritc	$\alpha$
Autorregulación académica	I2	,279	,779
	I3	,397	
	I4	,457	
	I5	,658	
	I8	,695	
	I9	,462	
	I10	,605	
	I11	,532	
Postergación de actividades	I12	,412	,756
	I1	,649	
	I6	,640	
Escala Procrastinación Académica	I7	,557	,781
	12 ítems	-	

En la tabla 6, se aprecia el análisis de validez por índices de homogeneidad y la confiabilidad por consistencia interna. Se aprecia que los valores de correlación ítem-test para los reactivos se sitúan por encima del estándar esperado de ,20, por lo que existe una adecuada relación de cada uno de los ítems con su respectivo indicador. Respecto a la confiabilidad, se obtuvo un valor de ,779 para la dimensión autorregulación académica, de ,756 para postergación de actividades y de ,781 para la escala general de procrastinación académica.



*Tabla 7 Análisis de validez mediante índices de homogeneidad, correlación ítem test y confiabilidad por consistencia interna para la variable Estrés Académico.*

Dimensión/variable	Ítems	Ritc	$\alpha$
Estresores	I2	,505	,838
	I3	,630	
	I4	,760	
	I5	,695	
	I6	,469	
	I7	,473	
	I8	,651	
Reacciones frente al estrés	I1	,667	,927
	I2	,819	
	I3	,660	
	I4	,582	
	I5	,494	
	I6	,721	
	I7	,702	
	I8	,755	
	I9	,748	
	I10	,471	
	I11	,602	
	I12	,597	
	I13	,621	
	I14	,773	
	I15	,607	
Estrategias de afrontamiento	I1	,472	,856
	I2	,473	
	I3	,540	
	I4	,541	
	I5	,316	
	I6	,565	
Escala de Estrés Académico	28 ítems	-	,892

En la tabla 7. se aprecia el análisis de validez por índices de homogeneidad y la confiabilidad por consistencia interna para la variable estrés académico y sus dimensiones. Se aprecia que los valores de correlación ítem-test para los reactivos se sitúan por encima del estándar esperado de ,20, por lo que existe una adecuada relación de cada uno de los ítems con su respectivo indicador. Respecto a la

confiabilidad, se obtuvo un valor de ,828 para la dimensión estresores, de ,856 para reacciones frente al estrés, de ,856 para la dimensión estrategias de afrontamiento y de ,892 para la escala general de estrés académico.

## ANEXO 2: INSTRUMENTOS.

### ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

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.

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

## INVENTARIO SISCO DEL ESTRÉS ACADÉMICO

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

- Si  
 No

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

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

1	2	3	4	5

### 3.- DIMENSIÓN ESTRESORES

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

	Nunca 1	Rara vez 2	Algunas veces 3	Casi siempre 4	Siempre 5
3.1.- La competencia con los compañeros del grupo					
3.2.- Sobrecarga de tareas y trabajos escolares					
3.3.- La personalidad y el carácter del profesor					

3.4.- Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)					
3.5.- El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)					
3.6.- No entender los temas que se abordan en la clase					
3.7.- Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)					
3.8.- Tiempo limitado para hacer el trabajo					
Otra _____ (Especifique)					

#### 4.- DIMENSIÓN SÍNTOMAS

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

<b>Síntomas o Reacciones físicas</b>					
	Nunca 1	Rara vez 2	Algunas veces 3	Casi siempre 4	Siempre 5
4.1.- Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)					
4.2.- Fatiga crónica (cansancio permanente)					
4.3.- Dolores de cabeza o migrañas					
4.4.- Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea					
	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
4.5.- Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.					
4.6.- Somnolencia o mayor necesidad de dormir					
<b>Síntomas o reacciones psicológicas</b>					
	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
4.7.- Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)					
4.8.- Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)					
4.9.- Ansiedad, angustia o desesperación.					
4.10.- Problemas de concentración					
4.11.- Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad					
<b>Síntomas o reacciones comportamentales</b>					

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
4.12.- Conflictos o tendencia a polemizar o discutir					
4.13.- Aislamiento de los demás					
4.14.- Desgano para realizar las labores escolares					
4.15.- Aumento o reducción del consumo de alimentos					
Otra					
(Especifique)					

## 5.- DIMENSIÓN ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO

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

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

ANEXO 3: MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE

VARIABLE DE ESTUDIO	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSION	ESCALA DE MEDICIÓN
Procrastinación académica	Se define como un patrón de comportamiento que está centrado en la evitación, retraso y postergación de actividades, librándose de toda culpa por falta de responsabilidad (Busko, 1988).	Se asumen las puntuaciones obtenidas por la Escala de Procrastinación Académica EPA, creada por Busko (1988), el cual consta de 12 ítems divididos en 2 dimensiones: postergación de actividades y autorregulación académica. El formato de respuesta es mediante una escala Likert de cinco opciones de repuesta.	Autorregulación académica (ítems: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12)	Intervalo
			Postergación de actividades (ítems: 1, 8, 9).	



Estrés académico	<p>El estrés académico se define como un proceso sistémico, que tiene la finalidad de adaptarse al medio y es primordialmente psicológico, que se presenta cuando los alumnos están sometidos a exigencias escolares que son experimentadas como estrés (input), lo cual provoca un desequilibrio que se manifiesta mediante síntomas cognitivos, emocionales y conductuales, ante lo cual se emiten respuestas de afrontamiento para recuperar el equilibrio integral (Barraza, 2006).</p>	<p>Se midió mediante el inventario de estrés académico SISCO, creado por Barraza (2006). Dicho instrumento presenta 29 ítems distribuidos en 3 dimensiones: estresores, reacciones y estrategias de afrontamiento. La aplicación se puede realizar de manera colectiva e individual con una duración aproximada de 15 minutos. El formato de respuesta es mediante escala tipo Likert de 5 opciones.</p>	<p>Estresores (ítems: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8),</p>	Intervalo
			<p>Reacciones frente al estrés (ítems: 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23)</p>	
			<p>Estrategias de afrontamiento (ítems: 24, 25, 26, 27, 28, 29).</p>	

ANEXO 4: MATRIZ DE CONSISTENCIA INTERNA

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES	INDICADORES	METODOLOGÍA	POBLACIÓN Y MUESTRA
¿cuál es la relación entre procrastinación académica y estrés académico en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa de La Esperanza?	<b>OBJETIVO GENERAL:</b> Determinar la relación entre la procrastinación y estrés académico en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa de La Esperanza.	Existe relación entre la procrastinación y estrés académico en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa de La Esperanza.	Procrastinación académica	Autorregulación académica  Postergación de actividades	<b>MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN</b>  Enfoque cuantitativo.	<b>POBLACIÓN DE ESTUDIO</b> 237 alumnos, varones y mujeres, de 1ro a 5to grado de educación secundaria de la Institución Educativa Albert Einstein.
	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b> Establecer la relación entre la autorregulación académica y las dimensiones de estrés académico (estresores, reacciones frente al estrés académico y estrategias de afrontamiento), asimismo identificar la relación entre postergación de actividades con las dimensiones de estrés académico (estresores, reacciones frente al estrés académico y estrategias de afrontamiento) y existe	Específicas: Existe relación entre la autorregulación académica y las dimensiones de estrés académico (estresores, reacciones frente al estrés académico y estrategias de afrontamiento) y existe	Estrés académico	Estresores  Reacciones frente al estrés  Estrategias de afrontamiento	<b>TIPO DE INVESTIGACIÓN</b> Correlacional, de corte transversal y no experimental.  <b>NIVEL DE INVESTIGACIÓN</b> Correlacional  <b>Diseño de la investigación</b>  No experimental de corte transversal.	<b>MUESTRA</b> 135 alumnos, varones y mujeres, de 1ro a 5to grado de educación secundaria de la Institución Educativa Albert Einstein.  <b>TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS</b> Escala de Procrastinación Académica EPA e Inventario de Estrés Académico SISCO.
						<b>Análisis:</b> Análisis preliminar de normalidad inferencial y análisis de correlación para el contraste de hipótesis.

	estrategias de afrontamiento).	de relación entre postergación de actividades con las dimensiones de estrés académico (estresores, reacciones frente al estrés académico y estrategias de afrontamiento).				
--	--------------------------------	---	--	--	--	--

## ANEXO 5: FOTOS CUESTIONARIOS GOOGLE FORMS

**ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA**

Descripción del formulario

A continuación, encontrarás una serie de preguntas que hacen referencia a tu modo de estudiar. Lee atentamente cada frase y contesta con total sinceridad, tomando en cuenta tus últimos 12 meses de vida como estudiante. Marcando la respuesta de acuerdo con la siguiente escala de valoración:

N = NUNCA      CN = CASI NUNCA      AV = A VECES      CS = CASI SIEMPRE      S = SIEMPRE

1. Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto. \*

N

CN

AV

CS

S

**INVENTARIO DEL ESTRÉS ACADEMICO ADAPTADO DE SISCO**

Descripción (opcional)

Por favor marca la respuesta que sea apropiada

Descripción (opcional)

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

Sí

No

En caso de seleccionar la alternativa "no" el cuestionario se da por concluido, en caso de seleccionar la alternativa "sí", pasar a marcar las alternativas de las siguientes preguntas

Descripción (opcional)



I.E.P. "COLEGIO DE CIENCIAS ALBERT EINSTEIN"

AV. CONDORCANQUI N° 2365

TELEF: 323149 - 270262

**INICIAL - PRIMARIA - SECUNDARIA**

"Año del Bicentenario: 200 años de Independencia"

### **AUTORIZACIÓN**

"EL QUE SUSCRIBE, DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ALBERT EINSTEIN", CON CÓDIGO MODULAR N° 1404714 DEL DISTRITO DE LA ESPERANZA, PROVINCIA DE TRUJILLO, REGIÓN LA LIBERTAD.

#### **Autoriza:**

Que, la profesora Cynthia Lissette Villavicencio Toledo, quién solicitó mediante documento de fecha 04 de mayo de 2021, autorización para aplicar cuestionarios a los estudiantes de 1º a 5º del nivel secundario ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA Y EL INVENTARIO SISCO DEL ESTRÉS ACADÉMICO. Por razones académicas se AUTORIZA, la realización de los cuestionarios para las fechas programadas, quedando la docente como responsable de llevar a cabo las actividades de acuerdo a los criterios establecidos.

Se le expide la presente autorización a pedido de la interesada para los fines que estime conveniente.

Trujillo, 05 de mayo del 2021

**DIRECTOR**



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**ESCUELA PROFESIONAL DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

### **Declaratoria de Autenticidad del Asesor**

Yo, MERINO HIDALGO DARWIN RICHARD, docente de la ESCUELA DE POSGRADO de la escuela profesional de MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - TRUJILLO, asesor de Tesis titulada: "PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LA ESPERANZA, 2021.", cuyo autor es VILLAVICENCIO TOLEDO CYNTHIA LISSETTE, constato que la investigación cumple con el índice de similitud establecido, y 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.

TRUJILLO, 06 de Agosto del 2021

<b>Apellidos y Nombres del Asesor:</b>	<b>Firma</b>
MERINO HIDALGO DARWIN RICHARD <b>DNI:</b> 18143841 <b>ORCID</b> 0000-0001-9213-0475	Firmado digitalmente por: DMERINOH el 06-08- 2021 07:47:06

Código documento Trilce: TRI - 0172659