



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO
EN PSICOLOGÍA**

**Estrés académico y desregulación emocional en la
procrastinación académica en adolescentes de una
Institución Educativa de Lima Norte, 2021**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Doctora en psicología

AUTORA:

Tirado Chacaliaza, Karina Pamella (ORCID: 0000-0002-7037-7490)

ASESORA:

Dra. Cuenca Robles, Nancy (ORCID: 0000-0003-3538-2099)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

VIOLENCIA

LIMA - PERÚ

2021

DEDICATORIA

Dedico el presente trabajo de investigación a mis padres, Marujita y Roberto, por seguir siendo mis pilares durante todo este gran trayecto de formación académico profesional, los amo, papitos. También dedico esta investigación a mi esposo, Eder, por enseñarme a ser guerrera y a luchar por lo que más amo en mi familia. Te amo, mi rey. Y finalmente, se lo dedico a mis hermosas princesas, a mis hijas, Fátima y Guadalupe, por ser mis musas y mis mejores compañeras de estudio.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios Todopoderoso por darme salud, protegerme y proteger a mi familia en tiempos muy difíciles de emergencia sanitaria.

Agradecerle por sostenerme siempre de su mano y encauzarme por el camino correcto del amor y el servicio. Agradezco a mi familia por estar siempre a mi lado alentándome de muchas maneras a alcanzar otra de mis metas.

A mis papitos por cuidarme y cuidar de mis hijas gracias por ese amor incondicional.

Gracias a mi esposo y a mis hijas por engreírme y cuidar de mamá. Gracias mi querida Universidad César Vallejo por darme grandes oportunidades me siento orgullosa de ser Vallejiana. Agradecerles también a mis docentes de posgrado, en especial, a mi asesora, Dra. Nancy Cuenca Robles, por su asesoría, disposición y empatía con cada uno de nosotros sus estudiantes.

Y quiero terminar agradeciendo a mis compañeros de estudio porque la luchamos juntos de inicio a fin dándonos siempre esa ayuda, motivación y empuje para lograr decir misión cumplida. No puedo dejar de mencionar a un gran compañero y amigo, Hugo Corrales, gracias porque siempre confió diciéndome “vamos Karinita no puedes quedarte” un abrazo hasta el cielo querido maestro.

ÍNDICE

Pág.

DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTO.....	iii
ÍNDICE	iv
ÍNDICE DE TABLAS	v
RESUMEN	vi
ABSTRACT	vii
RESUMO.....	viii
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. MARCO TEÓRICO	6
III. METODOLOGÍA.....	20
3.1. Nivel, enfoque y diseño de investigación.....	20
3.2. Variables y operacionalización	21
3.2.1. Estrés académico	21
3.2.2. Desregulación emocional.....	21
3.2.3. Procrastinación académica.....	22
3.3. Población, muestra y muestreo	22
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	23
3.5. Procedimientos.....	28
3.6. Métodos de análisis de datos	29
3.7. Aspectos éticos	29
IV. RESULTADOS	31
4.1. Resultados descriptivos	31
4.1. Resultados inferenciales	36
4.2. Contrastación de la hipótesis general	37
4.2. Contrastación de hipótesis específica	40
4.3. Contrastación de hipótesis específica	41
V. DISCUSIÓN.....	43
VI. CONCLUSIONES.....	49
VII. RECOMENDACIONES	50
PROPUESTA	51
REFERENCIAS.....	65
ANEXOS	74

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1 Niveles de estrés académico según género	32
Tabla 2 Niveles de desregulación emocional según género	33
Tabla 3 Niveles de procrastinación académica según género	33
Tabla 4 Análisis descriptivo de los ítems de la variable estrés académico (n=162)	34
Tabla 5 Análisis descriptivo de los ítems de la variable desregulación emocional (n=162)	36
Tabla 6 Análisis descriptivo de los ítems de la variable procrastinación académica (n=162)	37
Tabla 7 Prueba de normalidad para las variables estudiadas mediante la prueba de Kolgomorov Smirnov	38
Tabla 8 Modelo inicial de la variable de regresión procrastinación académica	38
Tabla 9 Modelo inicial sin considerar las variables predictoras	39
Tabla 10 Variables predictoras incluidas en la ecuación	40
Tabla 11 Resumen del modelo de incidencia del modelo de las variables predictivas sobre la procrastinación académica	41
Tabla 12 Variables predictoras incluidas en la ecuación para predecir procrastinación académica	41
Tabla 13 Variables predictoras incluidas en la ecuación para predecir la autorregulación de actividades	42
Tabla 14 Resumen del modelo de incidencia del modelo de las variables predictivas sobre la autorregulación académica	43
Tabla 15 Variables predictoras incluidas en la ecuación para predecir la postergación de actividades	43
Tabla 16 Resumen del modelo de incidencia del modelo de las variables predictivas sobre la postergación de actividades	44

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la influencia del estrés académico y la desregulación emocional en la procrastinación académica de adolescentes de una institución educativa en Lima norte. El tipo de investigación fue de nivel explicativo no experimental, de tipo cuantitativo con metodología hipotético-deductivo. La muestra estuvo conformada por 162 adolescentes. El procedimiento estadístico se basó en regresiones binarias. Los resultados ofrecen que la mayor cantidad de participantes se ubican en el nivel medio para cada género, correspondiendo 52.3% y 45.5%, respectivamente, además, del total de participantes, se registra que el 49.2% se ubican en el nivel medio de la desregulación emocional y el 47.5% del total de participantes se ubican en el nivel medio de procrastinación académica. Las variables que mejor predicen la procrastinación académica son los estresores ambientales, síntomas físicos y psicológicos, y, falta de claridad emocional. El modelo presentado obtiene adecuado ajuste y predice la variable dependiente en un 28%.

Palabras clave: estrés académico, desregulación emocional, procrastinación, regresión binaria.

ABSTRACT

The aim of this research was to determine the influence of academic stress and emotional deregulation on the academic procrastination of adolescents in an educational institution in northern Lima. The type of research was of a non-experimental explanatory level, of a quantitative type with hypothetical-deductive methodology. The sample consisted of 162 adolescents. The statistical procedure was based on binary regressions. The results offer that the largest number of participants are at the average level for each gender, corresponding to 52.3% and 45.5%, respectively, in addition to the total number of participants, it is recorded that 49.2% are at the middle level of emotional deregulation and 47.5% of all participants are at the middle level of academic procrastination. The variables that best predict academic procrastination are environmental stressors, physical and psychological symptoms, and lack of emotional clarity. The model presented gets proper fit and predicts the dependent variable by 28%.

Keywords: Academic stress, emotional deregulation, procrastination, binary regression.

RESUME

A presente pesquisa teve como objetivo determinar a influência do estresse acadêmico e da desregulação emocional na procrastinação acadêmica de adolescentes de um colegio, de ensino medio, no norte de Lima. O tipo de pesquisa foi de nível explicativo não experimental, tipo quantitativo com metodologia hipotético-dedutiva. A amostra foi composta por 162 adolescentes. O procedimento estatístico foi baseado em regressões binárias. Os resultados mostram que o maior número de participantes está localizado no nível médio para cada gênero, correspondendo a 52,3% e 45,5%, respectivamente, além, do total de participantes, registra-se que: 49,2% estão localizados no nível médio de desregulamentação emocional e 47,5% do total de participantes estão localizados no nível médio de procrastinação acadêmica. As variáveis que melhor predizem a procrastinação acadêmica são os estressores ambientais, sintomas físicos e psicológicos e a falta de clareza emocional. O modelo apresentado obtém ajuste adequado e prediz a variável dependente em 28%.

Palavras-chave: estresse acadêmico, desregulação emocional, procrastinação, regressão binária.

I. INTRODUCCIÓN

La adolescencia, es considerada como el período de desarrollo del ser humano entre los 11 a 20 años, donde se podría señalar que los adolescentes logran madurar en el aspecto biológico y sexual; sin embargo, aspectos como la madurez emocional y social resultan beneficios para el desarrollo de los mismos (OMS, 2019).

Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2018) reporta que, Perú tiene una población de 31 millones, 237 mil 385 personas al 2017, de los cuales el 61,7% tienen de 15 a 59 años de edad, el 54,0% de hogares tienen entre sus miembros al menos un adolescente. Por otro lado, respecto a la asistencia escolar, el grupo de 12 a 16 años, (que cursan nivel secundario) incrementó a un 82,5%. Siendo este el porcentaje de adolescentes que, se encuentran en la transición de la niñez hacia la adultez.

Asimismo, los adolescentes manifiestan diferentes vivencias, como, por ejemplo, cambios a nivel interpersonal, acercamiento hacia el género opuesto, exploración de la sexualidad, rechazo de los pares, relación con los docentes (Gonzales & Valdez, 2012). Estas vivencias determinarán su adaptación, optimizando sus recursos personales, a la vida. Son determinantes ciertos factores de protección que incluyan relaciones funcionales, tanto a nivel externo como interno. Relaciones disfuncionales en ambos escenarios podría mermar habilidades en desarrollo como la regulación emocional que, en su forma desadaptativa recibe el nombre de desregulación emocional.

La desregulación emocional se define a la incapacidad del individuo de disponer los recursos necesarios para abordar sus emociones. Dicha tendencia puede ser connotada por medio del aprendizaje, siendo un contexto invalidante (cuidadores poco atentos a las respuestas emocionales de los menores) el de mayor envergadura para desencadenar dicha consecuencia (Linehan, 1993; Soler et al., 2016). Factores estresantes presentes en el ambiente propician que respuestas desreguladas de las emociones funcionen como inhibidores de adecuadas relaciones internas y externas.

Actualmente la salud mental durante la COVID-19 ha provocado cambios significativos en los adolescentes, mostrando en su mayoría señales de que

podrían necesitar ayuda y/o atención inmediata en algunos casos debido al estado de vulnerabilidad en el que se encuentran, dado que, más del 50% de los adolescentes reportaron haber detectado sintomatología ansiógena, dicha situación acrecienta la situación de vulnerabilidad que disponen, debido al ciclo evolutivo en que se encuentran. Hasta el 2019, los adolescentes evidenciaron 25% de vulnerabilidad de padecer depresión, mientras que, de acuerdo al contexto actual, más de 40% reportaron haber detectado sintomatología depresiva (Pinedo, 2021 sección Ojo público). La coyuntura actual es muestra de un conjunto de estresores nefastos para la salud. Como resultado, la población muestra temor e incertidumbre ante la pandemia del Covid-19 y sus nuevas variantes ello puede generar desgaste en varios aspectos del ser humano como lo es en lo emocional acualquier edad, sin embargo, para los niños y adolescentes puede ser aún más devastadora emocionalmente (PNUD, 2020). Ambas situaciones, tanto de la detección de síntomas y vivir en un ambiente de riesgo constituyen ejemplos de espacios invalidantes para el desarrollo emocional de los adolescentes (Linehan, 1993).

Esencialmente, gran parte de los adolescentes en su momento sufrió las consecuencias del confinamiento obligatorio debido a que su rutina diaria de contacto social en espacios comunes (colegios, parques, centros comerciales) se redujo. En Perú tras el inicio de la pandemia por el Covid-19, y ante el rápido incremento de los contagios, el Ministerio de Educación (Minedu) suspendió las clases presenciales indefinidamente quiere decir que se les ha presentado una nueva cotidianidad: Contacto social por redes sociales, clases virtuales, estrés académico debido a la gestión de sus actividades, miedo y tristeza, intimidad coartada (Cohen et al., 2020). Incluso, estar más expuestos a posibles eventualidades de violencia dentro del hogar (PNUD, 2020).

El estrés y sus distintos tipos, la carga familiar, las restricciones en las actividades diarias pueden haber influenciado de manera negativa en el desarrollo emocional de los adolescentes y en la forma en que las regulan, así como en las actividades académicas de los mismos ante la responsabilidad de ser estudiantes (OMS & Unicef, 2020).

Hoy en día se afirma mediante las investigaciones que existen factores académicos que pueden ocasionar altos índices de estrés en los adolescentes.

Entre los factores se mencionan: notas finales, exceso de tareas, estudiar para los exámenes, así como la distribución del tiempo (Martín, 2007). El estrés académico, cada vez más se presenta en los estudiantes hoy en día bajo las circunstancias de realizar sus clases virtuales donde existe la posibilidad de ciertas exigencias académicas. Ante esto, las respuestas emocionales se manifiestan en las personas y son estas quienes llegan a influenciar en la intensidad y la duración. En detalle, la regulación emocional busca disminuir toda experiencia emocional disfuncional (Linehan, 1993).

Dentro de este entramado de experiencias académicas surge otra respuesta que, por motivos de aplazamiento y otros factores, pueden llevar a los adolescentes a procrastinar. Este último se define como el acto de dejar algo para después, posponer una situación, aversión a algo en aquel momento presente (Busko, 1998). La falta de concentración o el desinterés en ciertos asuntos llevan fácilmente a la procrastinación, haciendo que las personas pierdan la voluntad de someterse a una situación en aquel momento.

La procrastinación, también tiende a favorecer estados emocionales desadaptativos, como índices elevados de ansiedad frente a las evaluaciones, seguidas de angustia, frustraciones, irritación, auto condenación, entre otros (Burka y Yuen, 2014). Según Zarick y Stonebraker (2009), consideran que uno de los motivos de la procrastinación sería que el individuo manifieste grandes cantidades de incerteza e inseguridad en cuanto a sus capacidades para la realización y concretización de una determinada tarea.

Fenómenos psicológicos mencionados en la presente investigación sugieren la atención de los investigadores para conocer si el estrés académico y la desregulación emocional influyen sobre la acción de procrastinar. Por lo tanto, surge la siguiente pregunta: ¿Cuál es la influencia del estrés académico y la desregulación emocional en la procrastinación académica en adolescentes de una institución educativa de Lima Norte, 2021?

A nivel teórico, el presente estudio representa la generación de modelos que fomenten la influencia de dos situaciones, por un lado, el estrés académico, por otro, la desregulación emocional como presuntas variables predictoras sobre la procrastinación académica. Existe literatura que la incidencia de ambientes estresantes genera desordenes en el rendimiento académico; de igual forma, la

desregulación emocional, siendo un componente esencial para el desarrollo de los adolescentes resulta de gran importancia para el área de la psicología educativa y clínica, debido a su alta incidencia en la satisfacción con la vida, consecución de metas y relacionados con el bienestar psicológico. A nivel práctico, puesto que las evidencias reportadas al tener valor objetivo sirven a los profesionales de la psicología y de ciencias afines para el diseño y elaboración de programas preventivo promocionales con la finalidad de intervenir sobre la temática que abarca las variables de estudio. En el ámbito social, debido a que el estudio se aplicará en una muestra de estudiantes donde presentan indicadores de las variables de estudio, de tal manera que lo reportado pueda brindar aportes a la investigación de estos constructos en el Perú, sobre todo, al ámbito adolescente. A nivel metodológico, surge la necesidad de abordar las variables en cuestión en materia de una propuesta de investigación teórica. Asimismo, este estudio se puede replicar en poblaciones más amplias o desarrollar un estudio con otro diseño de investigación.

Por lo tanto, considerando el contexto e importancia de esta investigación, se plantea el siguiente objetivo general: Determinar la influencia del estrés académico y la desregulación emocional en la procrastinación académica en adolescentes de una institución educativa de Lima Norte, 2021. Asimismo, se plantearon diferentes objetivos específicos, entre ellos, a) Determinar la influencia de las dimensiones del estrés académico y la desregulación emocional en la autorregulación académica en adolescentes de una institución educativa de Lima Norte, 2021; b) Determinar la influencia de las dimensiones del estrés académico y la desregulación emocional en la postergación de actividades en adolescentes de una institución educativa de Lima Norte, 2021.

Del mismo modo se puntualizó la siguiente hipótesis general: Existe influencias del estrés académico y la desregulación emocional en la procrastinación académica en adolescentes de una institución educativa de Lima Norte, 2021. Asimismo, las hipótesis específicas son a) Existe influencias de las dimensiones del estrés académico y la desregulación emocional en la autorregulación académica en adolescentes de una institución educativa de Lima Norte, 2021. b) Existe influencias de las dimensiones del estrés académico y la desregulación emocional

en la postergación de actividades en adolescentes de una institución educativa de Lima Norte, 2021.

II. MARCO TEÓRICO

Es necesario precisar que las variables del presente estudio no han sido estudiadas en otras investigaciones. No obstante, de las que existen, en su mayoría son estudios de tesis de pregrado. De acuerdo a lo mencionado por Barraza y Barraza (2019), estas tesis no fueron seleccionadas debido a los sesgos en el método de investigación. Para el sustento de antecedentes previos se han considerado investigaciones con estudiantes universitarios como unidad de análisis, dado que son limitados los estudios de las variables en muestra adolescente. Esto se sustenta debido a que el fenómeno de la procrastinación en los contextos universitarios suele aparecer en mayor medida por lo que facilita el proceso investigativo.

Se exponen a continuación los antecedentes internacionales:

Akinci (2021) tuvo como objetivo proponer un modelo teórico para explicar las relaciones predictivas entre las siguientes variables: uso problemático de smartphones, la autorregulación, procrastinación académica y estrés académico; los cuales estarían relacionados con otra variable denominada expectativas académicas. Dicho proceso fue llevado a cabo mediante una investigación correlacional. Asimismo, se aplicó el modelo de ecuaciones estructurales. El estudio contó con la participación de 632 estudiantes universitarios (68.8% mujeres), con edades entre 19 y 23 años. El tipo de muestreo utilizado fue por conveniencia. Los instrumentos utilizados fueron: "Academic Expectations Stress Scale", "Academic Procrastination Scale", "Smartphone Adicción Scale" y "Academic Self-Regulation Scale". Las conclusiones relevantes de este estudio muestran la relación positiva predictiva de la autorregulación con el estrés académico; y relación negativa predictiva con la procrastinación académica. En otras palabras, "los estudiantes con altos niveles de autorregulación toleran más el estrés académico, pero son más leales a los deberes académicos y menos propensos a procrastinar en sus actividades estudiantiles" (p. 46).

Barraza y Barraza (2019) investigaron la relación entre procrastinación y estrés académico en 300 escolares (44.8 % hombres). La edad promedio fue 16 años. La investigación fue de tipo no experimental, correlacional y transversal, siendo el tipo de muestreo por conveniencia para llevarla a cabo. Los instrumentos empleados fueron: "Escala de procrastinación académica" (Álvarez en Barraza &

Barraza, 2019) y el “Inventario SISCO” (Barraza, 2007). Los resultados evidenciaron que el estrés académico se relaciona positivamente con postergación de actividades, por el contrario, relaciona negativamente con autorregulación académica. Estas últimas son dimensiones de la procrastinación académica. Ante la disyuntiva de relación, los autores recomendaron la inexistencia de relación entre las variables de su estudio. Asimismo, recomiendan discutir el concepto de procrastinación académica y el empleo de instrumentos netamente en evidenciar la medición de procrastinación.

Yarlequé et al. (2016) investigaron la relación entre procrastinación, estrés y bienestar psicológico en 1006 estudiantes de educación superior de las ciudades de Lima y Huancayo. El tipo de investigación fue aplicado, descriptivo con un diseño causal, comparativo y correlacional. Utilizaron las “Escala de procrastinación” (elaborado por Bernardo y Javier, 2014), “el cuestionario de modos de afrontamiento del estrés y la escala de bienestar psicológico de RYFF” (p. 176). Los resultados indicaron que los estudiantes con bajos niveles de procrastinación obtuvieron altos niveles de bienestar psicológico y bajos niveles de estrés; del 50% y algo más de estudiantes conocen cómo enfrentar la procrastinación y sus consecuencias, pero no difieren de quienes no afrontan el estrés. Finalmente, los investigadores resolvieron que “al no haberse hallado diferencias en el afrontamiento del estrés entre los estudiantes con altos y bajos niveles de procrastinación, puede inferirse que la procrastinación no influye sobre el afrontamiento del estrés” (p. 182).

Palacios-Garay et al. (2020) llevaron a cabo un estudio de tipo descriptivo – explicativo, con un diseño correlacional transversal, con un tipo de muestreo probabilístico estratificado en 340 estudiantes universitarios. Analizaron las variables procrastinación académica, estrés académico y engagement académico. En resumen, esta última variable refiere al conjunto de actitudes y acciones comprometidas para los estudios, relacionado con el bienestar psicológico y la con componentes de la autoeficacia. “Procrastination Scale Assesment Scale – Students, Inventario Sisco y la UWES – Student fueron los instrumentos empleados” (p. 45). Los resultados mostraron la incidencia de la procrastinación y estrés académico sobre el engagement académico y sus dimensiones como el vigor, dedicación y absorción.

Gómez-Romero et al. (2020) mediante un estudio observacional, transversal y con un tipo de muestreo incidental en 350 estudiantes universitarios, siendo el rango de edad entre los 17 y 28 años; el análisis de la prevalencia de la conducta suicida, así como también la relación entre la regulación emocional, la procrastinación académica y la conducta suicida. Los instrumentos utilizados fueron “las escalas de procrastinación académica de Tuckman, de conducta suicida revisada (SBQR) y la subescala de regulación emocional percibida” (p. 112). Los resultados relevantes son los siguientes: El 16.3% de los participantes presentaban riesgo de conducta suicida. Se evidenció la relación entre la procrastinación académica y la conducta suicida. Asimismo, se halló relación negativa entre la regulación emocional, conducta suicida y la procrastinación académica. La regulación emocional no actuaba como mediador de la relación entre las dos variables restantes. Finalmente, se concluyó la relación directa pero no interactiva entre la regulación emocional y procrastinación académica. Los autores proponen el estudio de la regulación emocional en los ámbitos sanitario y educativo.

Moreta-Herrera et al. (2018) realizaron una investigación de diseño correlacional, comparativo y de predicción. Esta tuvo como objetivo determinar la relación existente entre la regulación emocional, el rendimiento y la procrastinación académica en una muestra de 290 estudiantes de Psicología de una universidad en Ecuador (76.6% mujeres) (muestreo no probabilístico por conveniencia). Para el recojo de la investigación, se utilizaron el “Cuestionario de regulación emocional (ERQ), la Escala de procrastinación académica de Busko y la Escala de procrastinación para estudiantes (ATPS)” (p. 159). Entre los principales hallazgos, se evidenciaron la no diferencia estadística entre los géneros en la regulación emocional y la procrastinación académica. Asimismo, se rescata la correlación negativa entre la procrastinación académica y la regulación emocional, por lo que se reconoce que una disfunción en la regulación emocional conlleva a estados afectivos con emociones negativas y repercute al aplazamiento de las actividades. Finalmente, los autores aluden a la importancia de llevar estudios en contextos escolares.

Para una adecuada comprensión de las variables se va a abordar las teorías relacionadas para cada una. Se iniciará con estrés académico. Luego se proseguirá con dificultades en la regulación emocional y, por último, se abordará la

procrastinación.

En primer lugar, para abarcar la definición del estrés es necesario recurrir al impacto de este en la salud humana como desencadenadora de futuras patologías (Berrío y Mazo, 2011). Caldera et al. (2007) aluden que “uno de cuatro personas padece de algún problema grave y el 50% de la población tiene algún problema de salud mental relacionado de este tipo” (p. 78).

Desde la definición de la RAE (2021), se denomina estrés a la tensión frente a situaciones adversas y agobiantes por lo que podría desencadenar en enfermedades psicológicas o psicosomáticas (alteraciones en el cuerpo). Etimológicamente, no existe un consenso entre los investigadores y los profesionales de los ámbitos sociales, médicos y educativos (González & González, 2012). Sin embargo, los alcances ofrecidos por Hernández (2011) demuestran al latín “stringere” como una propuesta etimológica, el cual significa “comprimir”. Por otra parte, Pereyra (2010) propone el término “stress” como raíz anglosajona del término en mención, el cual, proviene del latín “strictus” que significa tensión. Asimismo, la fundamentación que ofrece, reside en que el término “strain” significa tensión.

El estrés está presente en cualquier ambiente en que el individuo se esté relacionando, y, es que el término se presta para tal diversificación. Martínez y Díaz (2007) aluden asociaciones del estrés con el temor, angustia, vacíos existenciales, cansancio, agotamiento, alta demanda en contextos laborales, escolares.

Berrío y Mazo (2011) refieren que, la palabra estrés en el siglo XIX se le asociaba con estímulos, es decir con ambientes o contextos que propiciaban consecuencias en las personas muy características e idénticas entre sí. Por otra parte, para el siglo XX, la definición cambió de paradigma para referirse a las “respuestas fisiológicas y conductuales” (p. 67). Selye en 1930 observó características comunes entre los enfermos tales como agotamiento, pérdida del apetito, disminución del peso, etc. A este fenómeno le denominó “síndrome general de adaptación” (Berrío y Mazo, 2011, p. 67). Posteriormente, Selye realizó experimentos con ratas adjudicándoles sesiones de sobrecarga de ejercicios. A este hallazgo le denominó estrés biológico. Sus hallazgos extrapolarían a la conducta humana, donde atribuyó la existencia de factores externos que puedan poner en amenaza a los individuos y, por ende, desarrollar estrés (Berrío y Mazo,

2011).

Ante lo expuesto anteriormente, la definición de Selye para el estrés consistía en el “conjunto de efectos inespecíficos de factores, tales como actividades cotidianas, agentes productores de enfermedades, drogas, hábitos de vida inadecuados que pueden actuar sobre la persona” (en Martínez y Díaz, 2007, p. 13), y, que, a partir, de atravesar esta situación, el individuo tiende a adaptarse al estrés

Como en el caso anterior, existen diversas vertientes para explicar el estrés. Diferentes disciplinas y ciencias se han encargado del estudio de este fenómeno: La vertiente bioquímica y fisiológica atribuye el origen del estrés al interior de la persona, como resultado del flujo de neurotransmisores, en su mayoría la secreción del cortisol, reduciendo los niveles de la serotonina. Las consecuencias repercuten en obesidad, depresión, insomnio, trastornos adaptativos etc. (Tatef & Nemeroff, 2016). La vertiente psicosocial atribuye a la presencia de factores externos que van a incidir en las respuestas de los organismos, así como también, considera a los factores psicológicos. Ambas son importantes dado que las manifestaciones psicológicas de las personas se encuentran influenciadas por un contexto determinado, es decir, lo social (Berrío & Mazo, 2011). Finalmente, la vertiente cognitiva que atribuye a la interpretación que hace la persona de la realidad como componente mediador del desarrollo del estrés (Berrío & Mazo, 2011). Dentro de esta vertiente se denomina a distrés como aquella respuesta negativa del individuo, debido a la insuficiente capacidad de respuesta que pueda ofrecer el mismo o por el exceso de energía que conlleva las diferentes tareas de adaptación al medio. Por el contrario, se denomina eutrés aquel estrés adaptativo, donde el repertorio de los individuos se ajusta o son manejables para abordar la situación.

De estas vertientes, surgieron modelos integradores. Básicamente confluyen cada vertiente asumiendo que el estrés no puede ser definido de manera unidireccional (Berrío & Mazo, 2011).

Luego de lo expuesto, se resalta el proceso histórico del estrés y sus vertientes, se enlazará con sus respectivas teorías.

La teoría basada en la respuesta (Berrío & Mazo, 2011) que, como se abordó en líneas anteriores, la causalidad del estrés es multivariante. Se denomina estresor (estímulos psicológicos, físicos, cognitivos o emocionales) y repercute en

el equilibrio interno del individuo. Asimismo, para Selye, el estrés es una respuesta adaptativa por lo que no recomienda evitarlo o sobre-compensarlo. Es una reacción donde el organismo intenta recobrar equilibrio. Finalmente, añade que el estrés tiene partes: reacción de alarma, resistencia y agotamiento.

Por otra parte, la teoría basada en el estímulo (Berrío & Mazo, 2011). Los autores exponen que por vicisitudes del desarrollo evolutivo humano existen situaciones de crisis que pueden fomentar el desarrollo de estrés. De igual modo son eventos adaptativos pero que, contrario al anterior, el estrés se encuentra en el entorno. Siendo esta teoría la de mayor alcance sobre la idiosincrasia popular.

En tercera instancia, se encuentra la teoría basada en la interacción propuesta por Lazarus y Folkman (1986), donde aluden la presencia de factores cognitivos que intermedian los estímulos estresores y la respuesta de estrés. Para esta teoría, el individuo evalúa si la situación es amenazante para su relación con el ambiente. Existen tres evaluaciones:

- Evaluación primaria: Proceso de elección si la situación estresante proviene del ambiente o del individuo.
- Evaluación secundaria: Ocurre la valoración subjetiva sobre si la situación requiere de alguna respuesta funcional en función de los recursos personales.
- Reevaluación: Etapa final donde ocurre una evaluación acerca de la situación si es estresante o no. Se adjudica un proceso de feedback personal (Berrío & Mazo, 2011).

Un factor evaluativo que mencionan Lazarus y Folkman (1986) se relaciona con el afrontamiento del estrés. Este componente sucede luego de las tres anteriores y corresponde a la forma en que el individuo se encuentra dispuesto para hacer frente a las situaciones estresantes independientemente si el proceso a ejecutar es funcional o no. Los mismos autores enunciaron ocho estrategias: confrontación, distanciamiento, autocontrol, búsqueda de apoyo social, aceptación de la responsabilidad, escape-evitación, planificación de solución de problemas y reevaluación positiva (Lazarus & Folkman, 1986).

En correspondencia con el presente estudio, cuando el estrés se encuentra presente en un contexto educativo se le denomina estrés académico (Putwain, 2007). Como se ha visto hasta el momento, existen diferentes definiciones para

estrés dependiendo de la teoría. Para el estrés académico no es la excepción, Castillo-Navarrete et al. (2020) comentaron que la definición de estrés académico está sujeto a diversos alcances e instrumentos de medición, tales como “estrés estudiantil, estrés universitario, burnout, estrés escolar, estrés de examen” (p. 102).

El modelo teórico que comprende el alcance del presente estudio es sistémico cognoscitivista del estrés académico propuesto por Barraza (2005, 2006, 2007). Este modelo busca focalizar y esclarecer la valoración subjetiva del individuo frente a su contexto, rescatando que esta relación individuo y contexto sea lo más equilibrada posible. El modelo representa los aportes de Lazarus y la teoría general de sistemas de Colle (Barraza, 2006):

- Hipótesis de los componentes sistémicos procesuales del estrés académico: los procesos de valoración se adjudican a un sistema de flujo de entrada y salida. Es decir, existe un estímulo estresor (in put), esto repercute en síntomas que son los indicadores de equilibrio y existe un proceso de acción de afrontamiento (out put).
- Hipótesis del estrés académico como estado psicológico: Barraza (2005) menciona que los estímulos estresores amenazan la vitalidad e integridad de los individuos que, en su intento por adaptarse, expondrán “respuestas inespecíficas” (p. 4).
- Hipótesis de los indicadores del desequilibrio sistémico: las reacciones o síntomas pueden clasificarse como físicas (dolores de cabeza, insomnio, tensión, fatiga), psicológicos (bloqueo mental, depresión, ansiedad) y conductuales (ausentismo, aislamiento, etc.) (Barraza, 2008).
- Hipótesis del afrontamiento como restaurador del equilibrio: los individuos exponen diversas formas de afrontamiento. Barraza (2008) los ejemplifica de la siguiente manera: elogios a sí mismo, asertividad, apoyo profesional, sentido del humor, planificación y ejecución de las tareas, etc.

Como segunda variable de estudio, la regulación emocional es el conjunto de estrategias que emite la persona al adaptarse promoviendo su bienestar (Robinson, 2014). Con esta definición extenderemos como en las variables anteriores acerca de su desarrollo histórico y las distintas perspectivas de abordaje.

Como el constructo es denominado regulación emocional, se pasará a definir brevemente desde el punto de vista semántico. Según la RAE (2021), regulación refiere a la acción de regular. Esta última presente diferentes acepciones, siendo la más cercana al presente estudio lo siguiente: “ajustar el funcionamiento de un sistema a determinados fines” (23ª edición). Por otra parte, emoción proviene del latín *emotio*, que se vincula con el verbo *emovere* que significa “en movimiento” (Strbáková, 2019).

Como en los anteriores casos, es necesario precisar las diferentes perspectivas en relación a la emoción. Desde el punto de vista biológico, las emociones son respuestas fisiológicas dadas por la actividad a nivel hormonal y/o de los neurotransmisores que son útiles para la supervivencia del ser humano, siendo las primarias (alegría, enojo, asco, tristeza y miedo) las de mayor importancia y poder evolutivo, sin dejar de mencionar a las secundarias que en su mayoría provienen de las anteriores, pero que no le resta importancia para la trascendencia humana (Ekman, 1999; Lazarus, 1991). James (1884) propone que las emociones se producen como resultado de la vivencia subjetiva del individuo en correspondencia de sus estados fisiológicos. Desde la visión construccionista, las emociones son resultados de un conjunto de sensaciones como la conciencia, la experiencia, la apreciación (Russell, 2015). Por otro lado, desde el punto de vista apreciativo, las emociones, al igual con la denominación del estrés, es el resultado de una serie de evaluaciones cognitivas de una situación. Siendo estos detalles evaluativos los necesarios para desarrollar funciones adaptativas (Reidl & Jurado, 2007). Finalmente, desde el punto de vista relacional, las emociones están sujetas a la interpretación que los individuos ofrecen frente al ambiente que le rodea, la cultura, las normas morales, las relaciones sociales (Mesquita, 2010).

De todo el compilado anteriormente detallado, las emociones son un conjunto de reacciones psicofisiológicas evolutivas que han ayudado al ser humano a adaptarse a los entornos, por lo que son funcionales para la vivencia y que requieren de una interpretación para evaluar las condiciones de acción o expresión (Gómez-Pérez & Calleja, 2016).

En vista de lo establecido y definido de la regulación emocional, se expondrán las vertientes relacionadas con dicho constructo:

Desde el punto de vista cognitivo, se alude a la regulación emocional como el proceso que se trabaja en psicoterapia, por lo que la expresión de las mismas en dicho contexto es tratada e interpretada. Como es de señalar, en esta perspectiva no focaliza a la respuesta emocional en el contexto, sino a la interpretación que las personas puedan hacer de esta, siendo el componente racional el efecto desencadenador de la regulación emocional (Ruiz y Fusté, 2015)

Desde lo conductual, el proceso denominado regulación de emociones es inexistente, dado que esta perspectiva establece que las emociones son naturales en el vivir humano, precisamente, añaden que las emociones funcionan como operaciones motivadoras del quehacer humano que, a su vez, son productos de otros comportamientos que ayudan como reforzadores (positivos o negativos). Las emociones se representan en comportamientos asociados con sentir alegría, enojo, tristeza, etc. A eso se alude que la regulación de emociones sería equivalente a ejercer control sobre estas reacciones naturales. Lo que se propone es una relación funcional con estas respuestas para que el individuo desprenda acciones funcionales (Froxán, 2020).

Desde el punto de vista de la psicología positiva, la inteligencia emocional propone a la regulación de emociones como una habilidad de todo el proceso de gestión de emociones, donde el individuo expresa acciones con el objetivo de alcanzar sensaciones deseadas (Lopes et al., 2005). El déficit en esta habilidad se relaciona con problemas físicos y psicológicos (Hervás & Vásquez, 2006), consumo de sustancias psicoactivas (McNally et al., 2003), trastorno de ansiedad generalizada y depresión (Rude & MacCarthy, 2003; Mennin et al., 2005), trastorno límite de personalidad (Gratz et al., 2006; Soler et al., 2016).

Ante la diversa cantidad de relación entre dificultades en la regulación emocional, se hace necesario ciertas habilidades que sintetizan la relación con estos componentes emocionales, tales como las emociones no son duraderas, por lo que el simple hecho de expresión no incapacita a que la persona no pueda pasar a una etapa de transición, ya que las respuestas emocionales no son eternas. En contraposición, el control de las mismas o la no expresión pueden llevar a conflictos y desgaste físico, emocional (Kappas, 2011). En segundo lugar, las emociones no paralizan el actuar humano, lo que si genera consecuencias es el afrontamiento (regulación emocional) o la evitación de las mismas (Charland, 2011). Finalmente,

la regulación emocional tiene utilidad de “cambiar el estado emocional que la persona experimenta” (Gross & John en Gómez & Calleja, 2016).

Las estrategias de regulación emocional varían en función del contexto y de los propósitos de la persona (Adrián et al., 2011). Las investigaciones mencionan que no existen acciones ideales, pero que, por el contrario, se han expuesto diversas formas para su abordaje (Augustine & Hemenover, 2008; Koole, 2009; Niven et al., 2011; Soric et al., 2013).

Para la medición de la regulación emocional, Adrián et al. (2011) encontraron que, desde las investigaciones desde 1976 hasta el 2010 se encontraban 90 métodos y escalas de medición del constructo. Gómez-Pérez y Calleja (2016) realizaron una búsqueda de investigaciones que datan desde el 2000 al 2014 donde hallaron que Europa y Asia eran los continentes donde mayormente se habían realizado estudios del constructo. Asimismo, reportaron una serie de escalas de medición (Gómez-Pérez & Calleja, 2016, p. 107-109).

Para efectos del presente estudio, se ha abordado la contraparte de la regulación emocional, siendo la desregulación emocional asociado con las variables a estudiar. Linehan (1993) definió a la desregulación emocional como “una alta vulnerabilidad emocional para regular la emoción [...] así como un déficit en la habilidad de la modulación emocional” (p. 43). Muñoz-Martínez et al. (2016) han catalogado a la desregulación emocional como un problema de salud pública, siendo su atención en investigación una pieza importante para la salud humana, sobre todo en adolescentes.

Una de las escalas de mayor utilidad es la formulada por Gratz y Roemer (2004), denominada Cuestionario de dificultades en la regulación emocional (en español), dado que su amplitud de aplicación comprende desde adolescentes hasta adultos y sus adecuados reportes de validez y confiabilidad (Giromini et al, 2012; Guzmán-González et al., 2014; Herrera et al., 2008; Hervás & Jódar, 2008; Marín et al., 2012; Medrano & Trogólo, 2014; Muñoz-Martínez et al., 2016), pero que, sin embargo, para cada adaptación se han evidenciado múltiples resultados.

La propuesta teórica de la desregulación emocional para el presente estudio aborda características deficitarias de habilidades para la regulación emocional (Gratz & Roemer, 2004; Hervás, 2011). No obstante, las estrategias que puedan mostrar y ejecutar las personas no siempre son adaptativas, tales como el consumo

de sustancias psicoactivas, las cuales pueden ocasionar daños a la salud (Hervás, 2011). Gratz y Roemer (2004) comentan que la regulación emocional es la capacidad de las personas para experimentar las emociones sin evitarlas. Por lo que, ante esta definición, los autores elaboraron un instrumento el cual evalúa la asociación de las estrategias de regulación poco adaptativas, tal y como se han relatado en líneas anteriores:

- Aceptación: En presencia de una emoción negativa, el individuo no dispone de habilidades para la aceptación lo que desemboca en estados negativos secundarios.
- Metas: En presencia de una emoción negativa, la persona se muestra incapacitada para llevar a cabo una tarea.
- Impulsividad: Denota impulsividad, es decir, ante la presencia de una situación adversa, la persona tiende a mostrar dificultades en el manejo del control.
- Conciencia: Definida como la capacidad para atender los estados emocionales.
- Estrategias: Creencia de que no se podrá modificar los estados emocionales.
- Claridad: Acciones donde las personas no tienen acceso al nombramiento de cómo están sintiéndose (Gratz & Roemer, 2004).

Finalmente, en los últimos años, el acceso a una gama de estímulos distractores se ha convertido en un escenario de entretenimiento inmediato, debido a la diversificación global del internet, y, entre estos sus componentes como las redes sociales, computadoras, laptops, celulares, etc. (Álvarez, 2010). En ocasiones la inversión de tiempo en estos espacios; y no solo electrónicos, sino también, en aquellos que propician el placer inmediato, en conjunto con deficientes toma de decisiones, perjudican la adaptación de las personas al mundo. Se data que, alrededor del mundo entre el 15 % y el 20 % de los adultos tienden a postergar sus responsabilidades (González-Brignardello & Sánchez-Elvira-Paniagua, 2013; Harriot & Ferrari, 1996).

La mera acción de postergar o aplazar las actividades que requieran la ejecución de las mismas sobre un contexto y tarea específica recibe el nombre de procrastinación.

Abordar una definición exacta de la procrastinación puede tener sus limitaciones, dado que la diversidad de autores refleja la diversidad de conceptos, pero que, sin importar aquello, a su vez, pueda esclarecer las diferentes perspectivas para abordar el término en mención (Álvarez, 2010; Steel, 2007).

Desde la definición ofrecida por la Real Academia Española [RAE], alude al acto de aplazar o diferir una tarea. Esto se relaciona con las bases etimológicas del término proveniente del latín: “*pro*”, significa “más adelante en favor de”; “*crastinus*” significa “del mañana” (Steel, 2011). Sin embargo, existen otras perspectivas, tal como ofrece Steel (2007), quien refiere al latín “*procrastinare*”, el cual representa la acción de dilatar una actividad voluntariamente, y, del griego “*akrasia*”, el cual alude a la definición de hacerse daño a uno mismo.

Los egipcios engloban dos acepciones para el término que su traducción exacta sería procrastinación. Por una parte, se observa la evitación del trabajo, mientras que por otro se hace referencia a “la pereza para llevar a cabo tareas necesarias para la subsistencia” (Álvarez, 2010, p. 161, De Simone, 1993).

En el escenario romano, procrastinar era aceptado y recibido por la comunidad militar, dado que permitía un tiempo determinado para la reflexión, de tal modo que se obtenía un panorama amplio de la ubicación de los enemigos (Álvarez, 2010).

Desde acontecimientos históricos, el uso del término se ha representado desde las formulaciones de Stanhope (en Steel, 2007) con su célebre frase: “No vagancia, no holgazanería, no procrastinación” (p. 64); hasta la revolución industrial, a lo que, Johnson (1751, citado en Steel, 2007) refiere a la procrastinación “como un estado prevaleciente en todas las mentes y que es característico de una de las debilidades generales” (p. 66).

En vista de estos primeros alcances, a continuación, se repasará brevemente las definiciones conceptuales, los tipos de procrastinación y la teoría por la que se va a abordar el presente estudio.

La procrastinación puede ser estudiada desde dos vertientes complementarias entre sí. Por un lado, como el conjunto de comportamientos orientados a la evitación, y, por otro, mediante la toma de decisiones que desembocará, también, en comportamientos disfuncionales. El primero alude a la sobrestimación del tiempo y, por ende, el retraso voluntario de las actividades para

llevarlas a cabo (Matalinares et al., 2017). Mientras que el segundo aborda desde la incapacidad de las personas para autorregularse y en el déficit de organización del tiempo, lo que repercutiría en estados de ansiedad (Ferrari et al., 1995).

Ferrari et al. (1995) comentan, convencionalmente que, una persona procrastinadora es aquella que sabe lo que se supone que debe hacer, pero no lo hace, o si lo hace, demora en hacerlo. Asimismo, los autores proponen la existencia de siete tipos: Ocupado (conviene ejemplificarlo mediante el siguiente refrán: “quien mucho abarca, poco aprieta”, básicamente es aquella persona que recibe muchas tareas pero no llega a cumplirlas a tiempo), desafiante (las tareas que tiene a su cargo las designa a otros), generador de crisis (aquella persona que se inmiscuye en las relaciones interpersonales), relajado (aquella que evita situaciones que le generen estrés, evita el compromiso con tal de no verse envuelto en tareas de ejecución), preocupado (no se involucra por temor al fracaso, a las consecuencias), soñador (aquella persona que es idealista y se desprende de las actividades “reales”) y el perfeccionista (aquella persona que, debido a sus estándares de exigencia personales suele aplazar sus tareas para cerciorarse del cumplimiento de las mismas).

Hsin Chun Chu y Nam Choi (2005) parten de lo anterior expuesto pero que no necesariamente constituye el simple aplazamiento de las actividades, sino que, también, se ejecutan las mismas con un coste elevado de respuesta, lo que conlleva a generar estados de estrés. A partir de esta formulación teórica, la procrastinación se divide en dos: pasivos y activos. Los procrastinadores pasivos corresponden a la definición tradicional, aplazar las actividades mostrando quietud e indecisión. Mientras que los procrastinadores activos aprovechan el tiempo limitado restante para cumplir con las demandas, presurosos por finiquitar las actividades.

Steel (2007) ofrece dentro de las definiciones establecidas al componente conciencia. Por lo tanto, procrastinar alude a la certeza de las consecuencias perjudiciales de aplazar las actividades. Esta definición es complementada con el temor al fracaso y el temor a la evaluación, mermando de este modo la autoconfianza (Lay, 1986).

Siendo la Psicología una ciencia con diferentes perspectivas de estudio, estableciendo diversos objetos de estudio más allá que el de la conducta, se

definirá brevemente a la procrastinación desde distintos paradigmas. En primer lugar, desde la perspectiva psicodinámica, la procrastinación sería vista como un mecanismo de defensa de los individuos para evitar toparse con la angustia que se asume al realizar determinada actividad debido a la amenaza de lo inconsciente sobre el yo consciente (Álvarez, 2010). Asimismo, se puede hipotetizar sobre la acción del sujeto en vista de un sentimiento de fracaso no atendido, siendo el lapso de tiempo de la procrastinación el espacio para la asunción de dicho estado (Burka & Yuen en Álvarez, 2010). Desde la perspectiva cognitiva, Ellis y Knaus (1977) postulan que, se debe a la presencia de pensamientos automáticos y creencias irracionales que merman el actuar del individuo. Por el contrario, si suele actuar, su acción de la ejecución de las tareas propuestas no será logrado debido a altos estándares, mermando, una vez más y por consecuencia procrastinando. Finalmente, desde la perspectiva del análisis funcional de la conducta, Skinner (1977) y Froxán (2020) ofrecen una visión donde el ambiente y las consecuencias de la conducta son las que propician la prevalencia de la procrastinación, teniendo en cuenta que en algún momento la misma ha sido reforzada y también gracias al efecto de determinados ambientes que hayan propiciado tal reforzamiento.

En referencia a lo anterior, la procrastinación es analizada de acuerdo a los espacios en donde las personas se desenvuelven. Ellis y Knaus (1977) mencionan que los estudiantes son las personas que se ven envueltos en estas situaciones, por lo que proponen el término procrastinación académica. Sin embargo, Busko (1998) presentaba en su instrumento de medición de la procrastinación una dimensión referente a la procrastinación académica. Este constructo está asociado a la deserción escolar, negativas consecuencias académicas, bajo rendimiento académico (LaForge en Álvarez, 2010).

De esta manera, Busko (1998) propone en su instrumento dos componentes: Procrastinación general, siendo definida según el concepto tradicional, la tendencia a aplazar las actividades que en cuestión ha de ser ejecutadas. El siguiente componente es la procrastinación académica siendo abordada del mismo modo que el anterior, pero en el contexto académico.

En esta línea de acción de la medición de la procrastinación, Domínguez-Lara et al. (2014) en relación a lo propuesto por Busko (1998) realizó un estudio de las propiedades psicométricas del instrumento de procrastinación académica. Sus

resultados evidenciaron la existencia de dos tipos:

- Postergación de actividades académicas: Conjunto de conductas que muestran el aplazamiento de las actividades académicas, “disposición de estrategias de aprendizaje poco eficaces y dificultades con el autocontrol y organización del tiempo” (p. 301).
- Autorregulación de actividades: Es el aspecto más importante de las personas procrastinadoras; hace referencia al “proceso activo en que los estudiantes establecen sus objetivos principales de aprendizaje y a lo largo de este, tratan de conocer, controlar y regular sus cogniciones” (p. 301).

III. METODOLOGÍA

3.1. Nivel, enfoque y diseño de investigación

Se catalogó a la investigación de nivel explicativo, dado que las hipótesis mostraron criterios explicativos en la interacción y/o relación de las variables que se presentaron en el estudio. Carrasco (2006) alude a que los niveles explicativos en investigación responden a la pregunta “¿por qué?” la existencia de causalidad de una variable sobre la otra.

En relación al enfoque, el presente estudio se denominó de tipo cuantitativo, dado que se ha establecido una serie de hipótesis sujetas a comprobarse mediante el recojo de datos de medición numérica y análisis estadístico respectivo (Hernández et al., 2014).

Ante lo señalado, el diseño de la investigación conseguido fue de tipo no experimental transversal causal, dado que se ejecutaron los procesos de recolección de datos en un determinado momento sin manipulación de las variables. Asimismo, se añadió el efecto de las variables denominadas predictoras sobre las dependientes con el objetivo de conocer la causalidad (Hernández et al., 2014).

Por otra parte, la investigación contó con una metodología hipotético-deductivo, debido a lo comentado en referencia a las hipótesis sujetas a comprobación mediante el estudio para establecer relaciones argumentativas con la teoría, sin dejar, el proceso investigativo de la teoría a los datos. Montero y León (2003) señalan que, en beneficio de las revisiones en literatura, los estudios bajo esta metodología, se proponen hipótesis contrastables con la realidad para disponer de corroboraciones científicas asociadas con la teoría.

3.2. Variables y operacionalización

3.2.1. Estrés académico

Definición conceptual

Es un proceso sistémico que muestra una serie de reacciones físicas, psicológicas y estrategias de afrontamiento cuando el estudiante se encuentra a diversos tipos de estresores (Barraza, 2006).

Definición operacional

Medición de la variable por medio del puntaje obtenido por el Inventario de estrés académico (SISCO) (Barraza, 2006). (Ver anexo 2).

Dimensiones

Estresores, síntomas de estrés académico y estrategias de afrontamiento.

Escala de medición

De tipo ordinal, consta de cinco respuestas: Nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre.

3.2.2. Desregulación emocional

Definición conceptual

“Capacidad disminuida en la regulación adaptativa de las situaciones que atraviesa una persona mostrando dificultades funcionales y déficits más importantes que puedan presentarse en el transcurso del procesamiento emocional de un suceso” (Gratz & Roemer, 2004, p. 42).

Definición operacional

La valoración de la variable se establecerá por medio del puntaje obtenido en la Escala de dificultades en la regulación emocional (DERS-E) (Tejeda et al., 2012). (Ver anexo 2).

Dimensiones

Falta de aceptación emocional, interferencia en conductas dirigidas a metas, falta de conciencia emocional y falta de claridad emocional.

Escala de medición

De tipo ordinal, consta de cinco respuestas: Casi nunca, pocas veces, a veces, la mayoría de veces y casi siempre.

3.2.3. Procrastinación académica

Definición conceptual

“Conjunto de acciones que invitan a las personas a postergar sus actividades académicas, deriva de la procrastinación general” (Busko, 1998).

Definición operacional

La valoración de la variable se establecerá por medio del puntaje obtenido en la Escala de procrastinación académica (EPA) (Domínguez-Lara et al., 2014). (Ver anexo 2).

Dimensiones

Autorregulación académica y postergación de actividades.

Escala de medición

De tipo ordinal, consta de cinco respuestas: Nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre.

3.3. Población, muestra y muestreo

La población corresponde al conjunto de elementos que presentan características comunes entre sí (Arias, 2012). En dicho sentido, la población respondió al número de 37 901 estudiantes matriculados en el nivel secundario en relación a todas las instituciones educativas privadas de la UGEL Comas 04 (Minedu, 2020).

Criterios de inclusión

- Sujetos matriculados en la institución educativa de Lima Norte, en el año 2021.
- Consentir y confirmar su participación mediante el consentimiento y asentimiento informado.
- Sujetos entre edades comprendidas de 11 a 17 años.
- Residir en Lima Norte.

Criterios de exclusión

- Rechazar participar voluntariamente en el estudio.
- No completar correctamente los protocolos de evaluación.
- Tener puntajes alterados en las escalas de sinceridad y consistencia.

La muestra corresponde a la población accesible disponible para llevar a cabo la investigación (Otzen & Manterola, 2017). Para el presente estudio se contará con la participación de estudiantes en edades comprendidas entre 11 a 17 años de una institución educativa en Lima Norte, conformando 162 participantes.

En relación a la técnica de recolección de datos de la muestra establecida será de tipo no probabilístico por conveniencia. El procedimiento considera la solicitud de participación de los individuos siendo la decisión de los mismos el determinante para conformar la muestra, hasta completar el número de participantes requeridos (Bologna, 2011; Otzen & Manterola, 2017). Se tomarán en cuenta los siguientes criterios:

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se aplicó la técnica cuantitativa de encuestas autoadministradas. Esta técnica consiste en la recolección de datos en la muestra elegida para solventar los objetivos propuestos, siendo los mismos participantes quienes resolvieron los instrumentos ofrecidos (Arias, 2012).

Los instrumentos que se utilizaron fueron los siguientes:

Instrumento 1: Inventario de estrés académico (SISCO)

Nombre original : Inventario de estrés académico (SISCO)

Autor de edición general : Arturo Barraza Macía.

Procedencia : México.

Año : 2007.

Finalidad : Medir el estrés académico en estudiantes mediante la evaluación de las áreas de estresores, síntomas y afrontamiento del estrés.

N° de ítems : 31.

Administración : Individual o colectiva.

Duración : 12 minutos.

Área de aplicación : Educativo.

Elaborado por Barraza (2006), tiene por finalidad medir el estrés académico en estudiantes mediante la evaluación de las áreas de estresores, síntomas y afrontamiento del estrés. El instrumento cuenta con 31 ítems con diferentes

categorías de respuestas: a) una pregunta con respuesta dicotómica (sí-no); otra pregunta de nivel de preocupación o nerviosismo (1 = poco a 5 = mucho) y una escala de tipo Likert de cinco puntos (1 = nunca a 5 = siempre). Cuenta con tres dimensiones (estresores, síntomas y afrontamiento del estrés). Sin embargo, algunos autores proponen la existencia de cinco factores, de igual manera con adecuadas propiedades psicométricas (Manrique-Millones et al., 2019). Sus puntuaciones varían en relación a la primera pregunta de filtro de respuesta dicotómica. Seguidamente la calificación autoadministrada de preocupación, y, finalmente, las preguntas del inventario con puntuaciones oscilantes entre 31 y 155. La calificación global se obtiene sumando los ítems de la escala y, también, por dimensiones. En relación a los resultados, estos mismos están en proporción directa al estrés académico, es decir, a mayor puntuación, mayor índice de estrés académico. No obstante, la primera pregunta de respuesta dicotómica determinará si el participante será incluido en el estudio.

Propiedades psicométricas originales

Los valores para el análisis factorial exploratorio [AFE] son los siguientes: 0.00 para la prueba de esfericidad de Barlett (valor adecuado) y ,76 para el test de KMO (valor pertinente). Se empleó una rotación Varimax, el cual evidenció la distribución total de 3 dimensiones. Los valores de correlación mediante el coeficiente Pearson de las dimensiones con la prueba total fueron los siguientes: Estresores (,769), síntomas (,895) y afrontamiento (,675) (Barraza, 2007).

Se obtuvieron los siguientes resultados para la confiabilidad del test: ,90 por consistencia interna del instrumento total (Barraza, 2007). Además, por dimensiones se registraron los siguientes valores: Dimensión estresores (,85), dimensión síntomas (,91), dimensión estrategias de afrontamiento (,69) (Barraza, 2007).

Para el presente estudio, las propiedades psicométricas del instrumento en mención evidenciaron los siguientes hallazgos: para el análisis factorial confirmatorio [AFC] se obtuvo lo siguiente para el modelo de tres factores: CFI = ,95, RMSEA = ,050 (Manrique-Millones, 2019). Mientras que para el modelo de 5 factores se obtuvo: CFI = ,96, RMSEA = ,047. Ambos resultados son adecuados para el instrumento.

Instrumento 2: Dificultades en la regulación emocional en español para adolescentes (DERS-E)

Nombre original	: Escala de dificultades en la regulación emocional (DERS)
Autor	: Kim Gratz y Lizabeth Roemer.
Autor de edición adaptada	: Tejeda et al. (2012).
Procedencia	: Estados Unidos.
Año	: 2004.
N° de ítems	: 36.
Administración	: Individual o colectiva.
Duración	: 12 minutos.
Área de aplicación	: Educativo.
Finalidad	: Medir las dificultades de regulación emocional mediante seis dimensiones.

Elaborado por Gratz & Roemer (2004), tiene por finalidad medir las dificultades de regulación emocional mediante seis dimensiones. El instrumento cuenta con 36 ítems con categorías de respuestas de tipo Likert (1 = casi nunca a 5 = casi siempre). Cuenta con seis dimensiones (no aceptación, metas, impulsividad, claridad, conciencia y estrategias). La duración para resolver el presente instrumento tiene un tiempo estimado de 12 minutos para resolución completa del mismo, sin embargo, no presenta límite de tiempo. Sus puntuaciones oscilan entre 0 y 180, debido a la presencia de ítems inversos (2, 6, 7, 8, 10, 17, 20, 22, 24 y 34). La calificación global se obtiene sumando los ítems de la escala y, también, por dimensiones. En relación a los resultados, estos mismos están en proporción directa, a mayor puntuación, mayor dificultad de regulación emocional.

Propiedades psicométricas originales

Se llevó a cabo diferentes estudios para la obtención total de los ítems del instrumento. En un primer momento, se elaboró una escala prototipo con 41 ítems, de los cuales, se retiró el ítem 13, debido a la baja carga factorial con respecto a la prueba total. Seguidamente, el método estimado fue la rotación oblicua promax para permitir al instrumento correlacionar entre los diferentes factores. El puntaje mínimo estimado para las cargas factoriales fue de ,40. Por lo que, se eliminaron

los ítems que no cumplían con el criterio anterior, obteniendo 36 ítems con 6 factores. Aunque, los resultados iniciales ofrecieron que el instrumento podría estimarse con 4 factores, lo que conllevó a mencionar que los factores de no aceptación y estrategias eran inherentes a la prueba. Sin embargo, existían dos factores que era multifactoriales (conciencia y claridad; metas e impulsividad).

La escala obtuvo una alta confiabilidad total (.93) y por cada dimensión se obtuvo aceptables puntuaciones ($> .80$). La escala total correlacionó aceptablemente con la variable de evitación experiencial (.60), y la expresión emocional (.23) (Gratz & Roemer, 2004). Asimismo, controlando la variable expectativa generalizada de regulación negativa del estado de ánimo entre las variables anteriores, se obtuvo lo siguiente: la variable de evitación experiencial (.33), y la expresión emocional (.09) (Gratz & Roemer, 2004). Finalmente, se probó la escala total en una muestra distinta y evidenció adecuadas propiedades psicométricas (Gratz & Roemer, 2004).

Propiedades psicométricas de la versión en español

Se tradujo al castellano la escala original con el apoyo de dos expertos bilingües. Un tercer experto conjugó la variable socio culturalidad, en relación a los términos para facilitar la adecuada comprensión de los ítems para población adolescente. Luego de la obtención del instrumento se procedió a realizar un estudio piloto con 34 adolescentes. Esta primera aplicación tuvo como objetivo analizar la comprensión de los ítems, la redacción y el formato de escala (Tejeda et al., 2012). El AFE se realizó mediante el análisis métodos de componentes principales con rotación varimax, el cual evidenció la presencia de 24 ítems agrupados en 4 dimensiones. El factor de estrategias fue eliminado y agrupado en la dimensión de no aceptación (Tejeda et al., 2012). La dimensión de impulsos quedó relegada a cada dimensión de la escala. Los valores del AFC mostraron adecuados resultados: $\chi^2 = 259.72$; $gl=230$, $p>0.05$; $RMSEA = .01$. Las estimaciones de correlación entre dimensiones fueron los siguientes: No aceptación y claridad (.633), metas y claridad (.473). Los valores por consistencia interna según el coeficiente Alfa fueron los siguientes: No aceptación (.85), metas (.79), conciencia (.71), claridad (.68) (Tejeda et al., 2012). Por último, se evidenció la evidencia de validez con otras variables: escala de impulsividad (.68), depresión de Beck (.76) y autolesiones (.43) (Tejeda et al., 2012). Para la edición peruana, el

instrumento cuenta con evidencias de validez basado en el contenido (V de Aiken $> .70$), en relación con otras variables y estructura interna ($X^2/gf=2.1$, $CFI=.932$, $SRMR=.0433$, $RMSEA=.0540$); asimismo, se hallaron aceptables valores para confiabilidad según Omega (.75) y Alfa de Cronbach (.74) (Echaccaya, 2020).

Instrumento 3: Escala de procrastinación general y académica.

Nombre original	: Escala de procrastinación general y académica (EPA).
Autor	: Deborah Ann Busko.
Autor de edición adaptada	: Dominguez-Lara et al. (2014).
Procedencia	: Estados Unidos.
Año	: 1998.
N° de ítems	: 28.
Administración	: Individual o colectiva.
Duración	: 7 minutos.
Área de aplicación	: Educativo.
Finalidad	: Medir el estrés general y académico.

Elaborado por Busko (1998), tiene por finalidad medir el estrés en relación a sus dos dimensiones, general y académico. El instrumento cuenta con 28 ítems con categorías de respuestas de tipo Likert (1 = casi nunca a 5 = casi siempre). Cuenta con dos dimensiones (estrés académico y general). La duración para resolver el presente instrumento tiene un tiempo estimado de 7 minutos para resolución completa del mismo, sin embargo, no presenta límite de tiempo. Sus puntuaciones oscilan entre 0 y 140. La calificación global se obtiene sumando los ítems de la escala y, también, por dimensiones. En relación a los resultados, se califican de manera dimensión.

Propiedades psicométricas de la versión original

El instrumento fue elaborado en un escenario para la disertación de tesis, tenía como objetivo analizar la “relación entre la procrastinación y el perfeccionismo en ambiente académico considerando la presencia de otras variables, asimismo determinar las consecuencias de las variables de estudio” (Busko, 1998, p. 42). Evidenció los siguientes valores de confiabilidad por el coeficiente Alfa: procrastinación académica (.86) y procrastinación general (.82). Los errores respectivos fueron los siguientes: 0.123 y 0.191.

Propiedades psicométricas de la versión en español

Realizado por Domínguez-Lara et al. (2014), quienes analizaron la versión adaptada al castellano por Álvarez (2010). El procedimiento consistió en analizar los ítems, AFE y AFC. En primer lugar, los 16 ítems oficiales de la escala de Álvarez (2010) fueron analizados. Se obtuvo que, 12 ítems obtuvieron valores de correlación ítem-test mayores a 0.20. Los cuatro ítems restantes fueron eliminados. Para el AFE, se obtuvo un KMO adecuado de ,812 y en la prueba de esfericidad de Barlett se obtuvieron inter-correlaciones adecuadas ($p < ,01$). Se realizó el análisis paralelo para determinar el número de factores, donde se obtuvo dos factores. Sin embargo, también se añadieron los resultados que aseguraban la unidimensionalidad de acuerdo a los hallazgos de Álvarez (2010). Para el AFC, se utilizó el estimador de mínimos cuadrados ponderados para ambas propuestas. Se halló que el modelo de dos factores evidenció mejores valores de ajustes para los indicadores de bondad ($CFI = 1.00$; $GFI = ,97$; $RMR = ,064$; $RMSEA = ,078$).

Finalmente, la estimación del análisis de confiabilidad se realizó mediante el coeficiente Alfa. Se obtuvo ,821 para el factor de autorregulación académica (IC al 95% = ,793; ,847) y ,752 para el factor postergación de actividades (IC al 95% = ,705; ,792). Por otra parte, de acuerdo al coeficiente omega, se obtuvo lo siguiente: ,829 para el factor de autorregulación académica y ,794 para postergación de actividades.

3.5. Procedimientos

En primer lugar, se establecerá coordinaciones con los representantes de la institución educativa mediante la carta de presentación, la cual tendrá como objetivo la emisión del permiso y autorización de la difusión de los instrumentos de recolección de datos. Dicho documento será enviado a través del correo institucional con el motivo de asunto de petición para llevar a cabo el estudio.

En segundo lugar, se elaborará un formulario mediante el aplicativo Google Forms para el recojo de información de los participantes. En dichos formularios se establecerá el asentimiento de los cuidadores, siendo ellos los primeros en aprobar la participación de la muestra elegida. Asimismo, mediante el consentimiento informado se informará a los participantes sobre su participación en el estudio. Se garantizará el anonimato de los voluntarios. A su vez, mediante el formulario se recogerán sociodemográficos, los instrumentos respectivos y una escala breve de

sinceridad y consistencia (Arroyo & Sábada, 2012).

Con la aceptación de las autoridades correspondientes de la institución, se acordarán los horarios pertinentes para informar a los cuidadores (padres de familia o allegados de los estudiantes) para informarles acerca del estudio. Una vez concluida las coordinaciones, se procederá a compartir los formularios sobre la muestra elegida. Luego de la obtención de los datos, los mismos serán exportados a una base de datos Excel, por lo que luego se procederá con la depuración e invalidación de los protocolos que no concuerden con los criterios de inclusión. Finalmente, se culminará el proceso con los correspondientes análisis estadísticos.

3.6. Métodos de análisis de datos

Los análisis de datos pertinentes para el presente estudio se ejecutarán mediante el Programa Estadístico para las Ciencias Sociales SPSS en su versión 25 para Windows.

En primer lugar, se realizará el análisis descriptivo de las variables, siguiendo los siguientes estadísticos: media aritmética, mediana, moda y desviación estándar.

En segundo lugar, el análisis de la normalidad de datos, se establecerá por medio de la prueba Kolmogorov - Smirnov con la corrección de Lilliefors.

En tercer lugar, el estudio empleará un nivel de significancia equivalente a 0.05, estableciéndose a priori y estará expresado en términos de probabilidad (Hernández et al., 2014). Asimismo, se establecerá la potencia estadística en 0.8 (Cohen, 1992).

Finalmente, se realizará procedimientos de regresión binaria con la finalidad de analizar la relación funcional predictiva de la variable dependiente (procrastinación) en función de las variables independientes (estrés académico y dificultades en la regulación emocional).

3.7. Aspectos éticos

El presente estudio cumple con los parámetros establecidos por la [APA] (2020) en función del método, normas y técnicas para favorecer la veracidad y exactitud de los datos. Asimismo, se llevó a cabo según lo estipulado por la Declaración de Helsinki recibiendo la aprobación del comité de ética de la universidad garantizando el uso de instrumentos psicológicos con fines académicos e investigación, haciendo

referencia a los principios de justicia, beneficencia y no maleficencia. Asimismo, se asegura la condición de confidencialidad de los participantes, haciendo reserva de sus datos. Finalmente, se preservó los derechos de autor mediante las citaciones, referencias, tablas y figuras bajo las normas APA (2020).

IV. RESULTADOS

4.1. Resultados descriptivos

Tabla 1

Niveles de estrés académico según género

			Femenino	Masculino	Total
Nivel Estrés académico	Bajo	Frecuencia	16	24	40
		Porcentaje	15.0%	43.6%	24.7%
	Medio	Frecuencia	56	25	81
		Porcentaje	52.3%	45.5%	50.0%
	Alto	Frecuencia	35	6	41
		Porcentaje	32.7%	10.9%	25.3%
Total		Frecuencia	107	55	162
		Porcentaje	100,0%	100,0%	100,0%

Nota. N=162.

En la tabla 1 se presentan los niveles de estrés académico según género. Se registra que la mayor cantidad de participantes se ubican en el nivel medio para cada género, correspondiendo 52.3% y 45.5%, respectivamente. Por otra parte, las mujeres muestran ubicarse en el nivel alto, representando el 32.7% de ellas. En contraste, los hombres representaron el 10.9% para el mismo nivel. Finalmente, existen diferencias para los grupos en relación al nivel bajo, dado que los hombres muestran ubicarse con un 43.6% de los mismos, mientras que, las mujeres representan el 15%.

Tabla 2

Niveles de desregulación emocional según género

			Femenino	Masculino	Total
Nivel Procrastinación académica	Bajo	Frecuencia	19	11	30
		Porcentaje	17.8%	20.0%	18.5%
	Medio	Frecuencia	51	26	77
		Porcentaje	47.7%	47.3%	47.5%
	Alto	Frecuencia	37	18	55
		Porcentaje	34.6%	32.7%	34.0%
Total		Frecuencia	107	55	162
		Porcentaje	100,0%	100,0%	100,0%

Nota. N=162.

En la tabla 2 se muestran los niveles de desregulación emocional según género. Del total de participantes, se registra que el 49.2% se ubican en el nivel medio. Por otra parte, las mujeres demuestran ubicarse en el nivel medio con un 51.4% de las mismas, mientras que, los hombres, solo se muestran en el mismo nivel con un 45.5%. Las diferencias en el nivel alto, según género, a las mujeres con un 32.7% de ellas. En contraste, con la representación de los hombres quienes muestran englobar solo el 12.7% de ellos.

Tabla 3

Niveles de procrastinación académica según género

			Femenino	Masculino	Total
Nivel Desregulación emocional	Bajo	Frecuencia	17	23	40
		Porcentaje	15.9%	41.8%	24.7%
	Medio	Frecuencia	55	25	80
		Porcentaje	51.4%	45.5%	49.4%
	Alto	Frecuencia	35	7	42
		Porcentaje	32.7%	12.7%	25.9%
Total		Frecuencia	107	55	162
		Porcentaje	100,0%	100,0%	100,0%

Nota. N=162.

En la tabla 3 se muestran los niveles de procrastinación académica según género. Se registra que el 47.5% del total de participantes se ubican en el nivel medio. Para el nivel medio, las mujeres representan el 47.7% de ellas, mientras que los hombres representan el 47.3% de ellos. En cuanto al nivel alto, se evidencia que las mujeres se reportaron en mayor medida en este nivel con un 34.6% de ellas. Por el contrario, en el mismo nivel, el 32.7% representaron a los hombres.

Tabla 4

Análisis descriptivo de los ítems de la variable estrés académico (n=162)

Ítems	FR					M	DE	g ¹ asimetría	g ² kurtosis	cit
	1	2	3	4	5					
p1	91	9	-	-	-	1.09	.28	2.92	6.55	-.43
p2	8	16	35	28	13	3.22	1.11	-.21	-.59	.60
1	24	31	30	9	6	2.41	1.12	.51	-.38	.40
2	3	16	28	33	20	3.50	1.08	-.28	-.72	.57
3	25	27	35	9	5	2.43	1.11	.37	-.49	.44
4	6	23	34	22	15	3.17	1.13	.04	-.81	.54

5	8	25	36	15	15	3.04	1.11	.19	-.73	.57
6	9	22	34	22	13	3.09	1.14	.01	-.76	.55
7	15	25	30	15	14	2.86	1.25	.20	-.91	.43
8	6	18	36	23	16	3.25	1.14	-.08	-.68	.55
9	19	26	19	26	10	2.83	1.30	.08	-1.21	.59
10	20	22	27	23	7	2.76	1.23	.04	-1.06	.69
11	24	27	22	20	8	2.61	1.27	.28	-1.06	.59
12	39	29	23	7	2	2.04	1.04	.70	-.32	.45
13	25	22	17	16	19	2.81	1.46	.20	-1.36	.56
14	20	23	23	22	12	2.83	1.04	.10	-1.14	.61
15	18	19	30	19	15	2.95	1.31	.02	-1.06	.61
16	17	22	23	21	17	3.00	1.34	.02	-1.19	.72
17	18	21	24	22	15	2.96	1.33	.02	-1.16	.73
18	14	17	24	27	18	3.17	1.31	-.21	-1.07	.64
19	26	25	20	21	7	2.59	1.28	.27	-1.12	.65
20	36	29	22	10	3	2.15	1.11	.67	-.44	.64
21	25	21	18	17	20	2.86	1.28	.15	-1.37	.67
22	17	22	29	19	13	2.90	1.26	.09	-.99	.63
23	25	16	29	22	8	2.71	1.28	-.17	-.90	.27
24	10	16	32	21	21	3.27	1.24	-.17	-.90	.27
25	6	24	40	18	12	2.71	1.28	.18	-.52	.04
26	16	36	21	15	12	2.70	1.24	.45	-.84	.04
27	32	30	21	10	7	2.30	1.22	.67	-.51	-.03
28	16	30	31	15	7	2.69	1.14	.28	-.65	.23
29	21	27	28	12	12	2.69	1.28	.35	.88	.04

Nota. FR=frecuencia de respuesta; M=media; DE=Desviación Estándar; g1=coeficiente de asimetría; g2=coeficiente de curtosis; cit=correlación ítem test; N=162.

En la tabla 4 se observan los resultados descriptivos de los ítems de la escala de estrés académico. Los valores en frecuencias no sobrepasan el 80% permitido. No obstante, se registra que, en la primera pregunta, hubo un 91% que marcaron “Sí” (1). Este ítem hace alusión si es que el participante ha detectado síntomas relacionado con el estrés (nerviosismo). El ítem 2 (“p2”) fue considerado como un ítem de valoración subjetiva a modo de escala de la intensidad del nerviosismo reportado en el anterior ítem. En cuanto a la media aritmética, los valores encontrados oscilan entre 1 y 3. Asimismo, para la desviación estándar, se registraron valores cercanos a 1.30. Por otra parte, los valores en asimetría y kurtosis oscilan entre -1.5 y +1.5 permitiendo valorarlos como aceptables (Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010). Por otra parte, los valores obtenidos para la correlación

ítem test resultan ser adecuados, a excepción de algunos ítems, dado que permite conocer la relación entre cada ítem con la puntuación total del test.

Tabla 5

Análisis descriptivo de los ítems de la variable desregulación emocional (n=162)

Ítems	FR					M	DE	g ¹ asimetría	g ² kurtosis	cit
	1	2	3	4	5					
1	14	23	20	33	10	3.03	1.23	-.18	-1.09	.40
2	18	16	30	26	10	2.94	1.24	-.14	-.98	.30
3	21	28	20	21	9	2.69	1.27	.25	-1.08	.61
4	22	25	20	19	14	2.78	1.35	.21	-1.18	.68
5	18	28	16	18	20	2.93	1.41	.16	-1.32	.70
6	10	19	25	33	14	3.21	1.19	-.28	-.88	.18
7	17	14	19	35	16	3.20	1.33	-.38	-1.07	.58
8	17	22	25	19	17	2.97	1.34	.06	-1.16	.64
9	19	17	28	25	10	2.90	1.26	-.08	-1.05	.25
10	19	22	18	19	22	3.02	1.43	.02	-1.36	.53
11	15	25	27	18	15	2.94	1.28	.12	-1.04	.55
12	17	30	22	17	14	2.80	1.30	.28	-1.05	.73
13	18	27	23	20	12	2.81	1.28	.17	-1.07	.70
14	23	23	14	16	24	2.94	1.52	.10	-1.48	.73
15	27	20	15	15	23	2.88	1.53	.14	-1.48	.77
16	15	19	25	18	24	3.18	1.38	-.11	-1.22	.62
17	20	31	19	15	15	2.73	1.34	.36	-1.08	.73
18	28	25	17	16	19	2.54	1.32	.44	-.94	.80
19	23	25	17	16	19	2.81	1.44	.22	-1.31	.72
20	16	33	17	12	22	2.91	1.40	.29	-1.27	.79
21	20	36	17	10	22	2.58	1.25	.58	-.65	.70
22	27	33	15	13	12	2.50	1.32	.58	-.85	.67
23	15	36	18	17	14	2.78	1.28	.37	-1.02	.73
24	17	28	21	20	14	2.86	1.31	.18	-1.13	.70

Nota. FR=frecuencia de respuesta; M=media; DE=Desviación Estándar; g1=coeficiente de asimetría; g2=coeficiente de curtosis; cit=correlación ítem test; N=162.

En la tabla 5 se observan los resultados descriptivos de los ítems de la escala de desregulación emocional. Los valores en frecuencias no sobrepasan el 80% permitido. En cuanto a la media aritmética, los valores encontrados oscilan entre 2.69 y 3.20. Asimismo, para la desviación estándar, se registraron valores cercanos a 1.40. Por otra parte, los valores en asimetría y kurtosis oscilan entre -1.5 y +1.5 permitiendo valorarlos como aceptables (Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010).

Por otra parte, los valores obtenidos para la correlación ítem test resultan ser adecuados, como puntaje mínimo se obtuvo .18.

Tabla 6

Análisis descriptivo de los ítems de la variable procrastinación académica (n=162)

Ítems	FR					M	DE	g ¹ asimetría	g ² kurtosis	cit
	1	2	3	4	5					
1	17	22	27	22	12	2.90	1.27	.05	-1.06	.15
2	10	14	38	20	17	3.19	1.19	-.13	-.71	.24
3	14	17	35	23	10	2.98	1.18	-.10	-.78	.21
4	57	17	12	3	10	1.91	1.31	1.31	.48	.28
5	31	25	29	12	2	2.30	1.11	.36	-.83	.29
6	10	14	23	23	30	3.50	1.32	-.43	-.96	-.14
7	4	12	25	24	36	3.77	1.17	-.54	-.72	-.08
8	4	9	25	32	31	3.78	1.09	-.64	-.29	-.53
9	10	25	24	22	19	3.14	1.27	-.02	-1.11	-.47
10	25	30	27	12	6	2.43	1.17	.49	-.59	-.38
11	31	22	27	15	5	2.40	1.21	.38	-.92	.48
12	28	28	23	12	9	2.46	1.26	.50	-.77	.48

Nota. FR=frecuencia de respuesta; M=media; DE=Desviación Estándar; g¹=coeficiente de asimetría; g²=coeficiente de curtosis; cit=correlación ítem test; N=162.

En la tabla 6 se observan los resultados descriptivos de los ítems de la escala de procrastinación académica. Los valores en frecuencias no sobrepasan el 80% permitido. En cuanto a la media aritmética, los valores encontrados oscilan entre 2.30 y 3.77. Asimismo, para la desviación estándar, se registraron valores cercanos a 1.30. Por otra parte, los valores en asimetría y kurtosis oscilan entre -1.5 y +1.5 permitiendo valorarlos como aceptables (Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010). Finalmente, los valores obtenidos para la correlación ítem test resultan ser parcialmente adecuados, como puntaje mínimo se obtuvo .15.

4.2. Resultados inferenciales

Tabla 7

Prueba de normalidad para las variables estudiadas mediante la prueba de Kolmogorov Smirnov

	KS	N	P
Estrés académico	,041	162	,200
Estresores	,074	162	,032
Síntomas	,065	162	,089
Estrategias de afrontamiento	,112	162	,000
Desregulación emocional	,056	162	,200
Falta de conciencia emocional	,099	162	,001
Falta de claridad emocional	,098	162	,001
Dificultades para dirigirse a metas	,090	162	,003
Falta de aceptación emocional	,094	162	,001
Procrastinación académica	,087	162	,005
Autorregulación de actividades	,082	162	,009
Postergación de actividades	,101	162	,000

Nota. KS = Kolmogorov Smirnov; P = valor de probabilidad.

En la tabla 7 se registran las variables de estudio con sus respectivas dimensiones con valores que no se ajustan a la distribución normal ($P < ,05$), excepto las dimensiones de estrés académico, síntomas y desregulación emocional (para todos estos casos $P > ,05$). Según lo expuesto se desprende que las pruebas de hipótesis para las correlaciones y análisis subsecuentes se realizarán con pruebas no paramétricas, en este caso específico se empleó la regresión logística binaria.

Tabla 8

Modelo inicial de la variable de regresión procrastinación académica

		Pronosticado			
		No procrastina	Sí procrastina		
Constante	EPA	No procrastina	0	42	.0
		Sí procrastina	0	120	100.0
Porcentaje global					74.1

En la tabla 8 se muestra el modelo inicial utilizando la variable dependiente como única constante del modelo de regresión, omitiendo las variables predictoras. En dicho sentido, 120 participantes se ubican en el grupo de procrastinación, lo que explica que, usando la constante como única variable para explicar la regresión corresponde a una tasa de acierto del 74.1%.

Tabla 9*Modelo inicial sin considerar las variables predictoras*

		X ² residual	gl	Sig.
	Nivel de SISCO	5,478	1	,019
Constante	Nivel de DERS	10,062	1	,002
	Estadísticos globales	10,996	2	,004

En la tabla 9 se muestran los valores $P < .05$ lo que equivale a sustentar, inicialmente, la importancia de la presencia de los mismos para explicar el modelo predictivo. Es necesario reconocer que las variables mencionadas fueron clasificadas dicotómicamente según la presencia o no de las mismas sobre los participantes. Es decir, se clasificó en: no se encuentra estresado y se encuentra estresado para la variable denominado “Nivel de SISCO”, del mismo modo para la siguiente variable “Nivel de DERS” clasificándose en pocas dificultades en regulación emocional y desregulación emocional. Por consiguiente, la adición de una o de ambas variables, sobre todo la última, nivel de DERS, permiten afirmar a las mismas, o, en su defecto, la misma, como variable predictora ($P < .05$; X^2 residual = 10.99).

4.3. Contrastación de la hipótesis general

H0: Las influencias de las dimensiones del estrés académico y la desregulación emocional no predicen la procrastinación académica en adolescentes de una institución educativa.

H1: Existe influencias de las dimensiones del estrés académico y la desregulación emocional en la procrastinación académica en adolescentes de una institución educativa.

Tabla 10*Variables predictoras incluidas en la ecuación*

	B	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Nivel DERS	-.420	.464	1	,496	.657
Estrés académico	-.177	12.729	1	,000	.838
Estresores	.263	11.947	1	,001	1.300
Ecuación Síntomas físicos	.263	7.486	1	,006	1.301
Síntomas psicológicos	.226	7.162	1	,007	1.253
Falta de claridad emocional	.104	3.711	1	,054	1.110

Nota. Método de entrada hacia atrás con razón de verosimilitud.

En la tabla 10, luego de una sucesión de modelos que busquen proponer variables predictoras, el proceso estadístico muestra la existencia de variables que también funcionan como predictoras tales como estrés académico, estresores, síntomas físicos y psicológicos y la falta de claridad emocional, siendo esta última la de mayor representación de la desregulación emocional para el modelo estudiado. Los valores de Wald son superiores a 0 por lo que, la elección de las variables y su participación en el modelo cobran funcionalidad. De esto se puede inferir que la variable inicial puede pasar a suprimirse (Wald = .46). Asimismo, los valores P muestran que, las variables estrés académico, estresores, síntomas físicos y psicológicos y falta de claridad emocional atribuyen mejorías al modelo ($P < .05$). Finalmente, los valores en Exp(B) (odds ratio), ofrecen que, a mayor presencia de estresores en el ambiente, mayor procrastinación académica en 1.3 veces; a mayor detección de síntomas físicos mayor procrastinación académica en 1.3 veces; a mayor detección de síntomas psicológicos, mayor procrastinación académica en 1.25 veces; y, a mayor falta de claridad emocional, mayor procrastinación académica en 1.1 veces.

Tabla 11

Resumen del modelo de incidencia del modelo de las variables predictivas sobre la procrastinación académica

Logaritmo de la verosimilitud	
Cox y Snell	.191
Nagelkerke	.28

En la tabla 11 se presentan evidencias de las variables predictoras en el modelo se

encuentran asociadas a la variable dependiente con un valor mayor a 0.000. A respecto, en la correlación de Cox y Snell se registran índice valorativo de .191. En cuanto al valor de Nagelkerke se observa un índice equivalente a .28; el cual explica el 28% de las variables propuestas predicen la procrastinación académica.

Tabla 12

Variables predictoras incluidas en la ecuación para predecir procrastinación académica

	B	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Estresores	.261	11.711	1	.001	1.298
Síntomas físicos	.271	7.972	1	.005	1.311
Ecuación Síntomas psicológicos	.228	7.395	1	.007	1.257
Falta de claridad emocional	.122	6.394	1	.011	1.129

Nota. Método de entrada hacia atrás con razón de verosimilitud.

En la tabla 12, luego de una sucesión de modelos que busquen proponer variables predictoras luego del anterior modelo, demostrando a las siguientes: estresores, síntomas físicos y psicológicos y la falta de claridad emocional, siendo esta última la de mayor representación de la desregulación emocional para el modelo estudiado ($P < .05$). Finalmente, los valores en Exp(B) (odds ratio), ofrecen que, a mayor presencia de estresores en el ambiente, mayor procrastinación académica en 1.29 veces; a mayor detección de síntomas físicos mayor procrastinación académica en 1.31 veces; a mayor detección de síntomas psicológicos, mayor procrastinación académica en 1.25 veces; y, a mayor falta de claridad emocional, mayor procrastinación académica en 1.12 veces.

4.4. Contrastación de hipótesis específica 1

H0: Las influencias de las dimensiones del estrés académico y la desregulación emocional no predicen en la autorregulación académica en adolescentes de una institución educativa.

H1: Existe influencia de las dimensiones del estrés académico y la desregulación emocional en la autorregulación académica en adolescentes de una institución educativa.

Tabla 13

Variables predictoras incluidas en la ecuación para predecir la autorregulación de actividades

	B	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Estresores	.124	8.019	1	.050	1.132
Estrategias de afrontamiento	-.197	13.577	1	.000	.821
Falta de claridad emocional	.109	4.301	1	.038	1.115

Nota. Método de entrada hacia atrás con razón de verosimilitud.

En la tabla 13, luego de una sucesión de modelos que busquen proponer variables predictoras, el proceso estadístico evidencia a las siguientes: estresores y la falta de claridad emocional, siendo esta última la de mayor representación de la desregulación emocional para el modelo estudiado. Los valores de Wald son superiores a 0, para todas las variables presentadas, por lo que, la elección de las variables y su participación en el modelo cobran funcionalidad. De esto se puede inferir que la variable estrategias de afrontamiento puede pasar a suprimirse por no ser significativo ($\text{Exp}(B) = .821$). Finalmente, los valores en $\text{Exp}(B)$ (odds ratio), ofrecen que, a mayor presencia de estresores en el ambiente, mayores dificultades en la autorregulación académica en 1.13 veces; además, a mayor falta de claridad emocional, mayores dificultades en la autorregulación académica en 1.11 veces (ambas relaciones de predicción sustentan mayor procrastinación académica).

Tabla 14

Resumen del modelo de incidencia del modelo de las variables predictivas sobre la autorregulación académica

Logaritmo de la verosimilitud	
Cox y Snell	.193
Nagelkerke	.30

En la tabla 14 se presentan evidencias de las variables predictoras en el modelo se encuentran asociadas a la variable dependiente con un valor mayor a 0.000. A respecto, en la correlación de Cox y Snell se registran índice valorativo de .193. En cuanto al valor de Nagelkerke se observa un índice equivalente a .30; el cual explica el 30% de las variables propuestas predicen las dificultades sobre la autorregulación académica.

4.5. Contrastación de hipótesis específica 2

H0: Las influencias del estrés académico y la desregulación emocional no predicen en la postergación de actividades en adolescentes de una institución educativa.

H1: Existe influencia del estrés académico y la desregulación emocional en la postergación de actividades en adolescentes de una institución educativa.

Tabla 15

Variables predictoras incluidas en la ecuación para predecir la postergación de actividades

		B	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Ecuación	Estrés académico	.186	10.293	1	.001	1.204
	Interferencia en conductas dirigidas a metas	.091	3.837	1	.050	1.095

Nota. Método de entrada hacia atrás con razón de verosimilitud.

En la tabla 15, las variables estrés académico e interferencia en conductas dirigidas en metas predicen la postergación de actividades. Los valores de Wald son superiores a 0, para todas las variables presentadas, por lo que, la elección de las variables y su participación en el modelo cobran funcionalidad. Por otra parte, los

valores P muestran significancia estadística ($P < .05$). Finalmente, los valores en Exp(B) (odds ratio), ofrecen que, a mayor presencia de estrés académico, mayor postergación de actividades en 1.204 veces; además, a mayor interferencia en conductas dirigidas a metas, mayor postergación de actividades en 1.095 veces. Ambas relaciones de predicción sustentan mayor procrastinación académica.

Tabla 16

Resumen del modelo de incidencia del modelo de las variables predictivas sobre la postergación de actividades

Logaritmo de la verosimilitud	
Cox y Snell	.119
Nagelkerke	.176

En la tabla 16 se presentan evidencias de las variables predictoras en el modelo se encuentran asociadas a la variable dependiente con un valor mayor a 0.000. A respecto, en la correlación de Cox y Snell se registran índice valorativo de .119. En cuanto al valor de Nagelkerke se observa un índice equivalente a .176; el cual explica el 17.6% de las variables propuestas predicen la procrastinación académica.

V. DISCUSIÓN

VARIABLES como las que se han presentado en la presente investigación reflejan un acontecimiento inédito caracterizado por el pionerismo en el estudio de las mismas en nuestro medio. A su vez, mencionar que, se expone un estudio con muestra adolescentes, lo que permite conocer en mayor medida a la procrastinación, dado que esta se ha presentado, en mayor medida, en estudio con universitarios, debido a su carácter expansivo en esta etapa.

A continuación, se exponen los resultados en concordancia con los objetivos planteados para corroborar, o, caso contrario, reafirmar los hallazgos de la literatura revisada.

El presente estudio planteó como objetivo principal determinar la influencia de estrés académico y desregulación emocional en la procrastinación de adolescentes de una institución educativa. En ese sentido se halló que las variables predictoras no solo explican la procrastinación académica, sino que recurren a las dimensiones de las mismas para obtener un modelo explicativo con valores adecuados: estresores ambientales, síntomas físicos y psicológicos y falta de claridad emocional (ver Tabla 12; $P < .05$; Exp(B): 1.298; 1.311; 1.257; 1.129 respectivamente). El modelo expuesto explica el 28% la procrastinación académica. Los hallazgos permiten inferir que, a mayor efecto de los estresores ambientales, detección de síntomas físicos y psicológicos relacionados con el estrés, y, falta de claridad emocional presentan una función explicativa en la procrastinación académica. Ante lo expuesto, Akinci (2021), alude a la importancia de la autorregulación académica, ya que, a medida que el estrés esté presente, esta misma funciona como un predictor positivo. No obstante, no ocurre del mismo modo con la procrastinación académica, la autorregulación es un predictor negativo de aquella. Por otra parte, Akinci (2021) alude a que el fracaso común en universitarios pueda ser abordada mediante el uso del teléfono, dado que este funciona como una ruta de escape, y, por ende, bajos niveles de autorregulación. De esta manera, la carga de estrés incrementa, debido a que el problema sigue presente. En dicho sentido, el presente estudio focaliza la función de la falta de claridad emocional, como la tendencia e incapacidad para reconocer y/o comprender lo que el participante siente (Tejeda et al., 2012). Esta incapacidad perpetúa en acciones

como la procrastinación, la misma acción de postergar las actividades que repercuten desagradablemente a largo plazo, pero que, resulta funcional para abordar los síntomas físicos y psicológicos que devienen en una situación. Moreta-Herrera et al. (2018) añade que las personas con dificultades en la regulación emocional tienden a presentar procrastinación de las actividades. Se trata, entonces, de obtener gratificación o justificaciones instantáneas para evitar culpas a corto plazo (Alegre, 2013; Domínguez-Lara et al., 2014). Por lo tanto, podemos inferir que existe una relación inversa entre la gestión de emociones y la procrastinación que, incluso podría llevar a la persona en cometer conductas relacionadas con el suicidio (Gómez-Romero et al., 2020). Como resultado, Clariana (2011) ofrece resultados que avalan el anterior argumento: el coeficiente emocional se relaciona negativamente con la procrastinación. Asimismo, rescata que dentro de este coeficiente expresa al manejo del estrés como una de las características enlazadas, al igual que la inteligencia intra e interpersonal y la adaptabilidad. En tal sentido, los resultados también avalan la propuesta. Sin embargo, Gómez-Romero et al. (2020) exponen que el componente de regulación emocional, uno de los que conforman la inteligencia emocional, no actuaba como mediador en la relación de conducta suicida y procrastinación académica.

Un factor importante en la predicción de la procrastinación son las estrategias de afrontamiento. Como se ha observado, no se muestra una predicción positiva entre la misma ofrecida por la escala de estrés académico sobre la variable dependiente. Este resultado se sustenta en lo obtenido en Yarlequé et al. (2016), quienes indicaron la inexistencia de asociación y/o relación predictiva de la procrastinación sobre el afrontamiento del estrés.

En segundo lugar, el estudio planteó determinar la influencia del estrés académico y la desregulación emocional en la autorregulación académica (ver Tabla 13). Como en el anterior caso, las variables por sí solas resultan ser ineficaces para la predicción y/o influencia sobre las dificultades de la autorregulación académica. En dicha instancia, los estresores y la falta de claridad emocional son las variables que predicen, en mayor medida, las dificultades en la autorregulación de actividades ($P < .05$; Exp(B): 1.132; 1.115 respectivamente). Suestancia y/o presencia puede repercutir en respuesta tales como agotamiento, cansancio (Martínez y Díaz, 2007). Además, en cierta medida, sin una

representación estadísticamente significativa, podría considerarse a las estrategias de afrontamiento como una variable predictora añadida a las mencionadas. No obstante, aquella representación predictiva inicial resulta el 30% sobre las dificultades en la autorregulación de actividades. En esta explicación, se muestra una vez más la acción de un ambiente estresor que dificulta en las actividades de autorregulación académica que, incidentemente afecta en el bienestar psicológico e impiden que las personas alcancen sus objetivos planteados (Domínguez-Lara et al., 2014; Yarlequé et al., 2016; Palacios-Garay et al., 2020). A la explicación presentada anteriormente se añade la falta de claridad emocional, la misma que estuvo presente en el sustento predictivo anterior. La acción de estas variables traería como consecuencia afectaciones en variables más cercanas al entorno educativo como la autoeficacia académica o la misma autorregulación (Akinci, 2021; Alegre, 2013; Palacios-Garay et al., 2020).

Hasta el momento la presencia de variables predictoras permite establecer inferencias sobre futuras consecuencias a nivel académico o lo relacionado con la vida. No obstante, hasta el momento, no se ha registrado evidencia empírica del presente estudio sobre aspectos que puedan interferir realmente en la satisfacción con la vida, orientación a las metas o bienestar psicológico.

En tercer lugar, se muestra evidencia sobre el alcance del tercer objetivo de que muestra la influencia del estrés académico y la desregulación de actividades en la postergación de actividades (ver Tabla 16). Esta se define mediante el empleo de conducta ineficaces con “problemas en el autocontrol y organización del tiempo” (Chan, 2011; Domínguez-Lara et al., 2014, p. 301). Como en los casos anteriores, son las dimensiones que expresan mayor influencia. Las variables que mejor explican son el estrés académico y la interferencia en conductas dirigidas a metas ($P < .05$; $\text{Exp}(B)$: 1.204; 1.095 respectivamente). Para esta ocasión, el cambio de variables es notorio. Se considera al estrés académico como el conglomerado total de las dimensiones de estresores, síntomas físicos y psicológicos y estrategias de afrontamiento. La siguiente variable se define como la dificultad que tienen las personas para cumplir las metas cuando experimentan emociones consideradas negativas (Tejeda et al., 2012). La confluencia de ambas variables permite predecir la postergación de actividades. A nivel teórico, se conoce que la procrastinación afecta el rendimiento académico, autoeficacia académica (Domínguez-Lara y

Campos-Uscanaga, 2017). En dicha instancia, se reconoce al estrés como una respuesta adaptativa de las personas frente al entorno en donde se desenvuelve, por lo que frente a situaciones como la que se ha presentado en los últimos años, el estrés y sus componentes representan una respuesta adecuada. Los estímulos, tales como las clases, los profesores, la calidad de enseñanza, tareas, exámenes pueden ser considerados como activadores de la respuesta de estrés, y, por ende, la búsqueda de espacios de satisfacción a corto plazo en vista de un entorno considerado avasallante (Domínguez-Lara Campos-Uscanaga, 2017; Martín, 2007). Por otra parte, la interferencia en conductas dirigidas a metas conforma la incertidumbre que los participantes han presentado frente al contexto mencionado (PNUD, 2020). Ante esto, Zarick y Stonebraker (2009) proponen que la procrastinación aparece como respuesta frente a situaciones de incerteza e inseguridad. Paulatinamente, esto representaría en estados de ansiedad o depresión, teniendo en cuenta que los adolescentes tienen 25% de probabilidades de padecer dichas respuestas sintomatológicas (Liang y Lee, 2019). Es necesario precisar que el índice de predictivo de las variables seleccionadas como predictoras es del 17%. Un porcentaje menor en contraste a lo encontrado en otros modelos explicativos datados en párrafos anteriores.

Por otro lado, en relación a los niveles, desde un punto de vista descriptivo del estudio, se puede rescatar aspectos que refuercen los argumentos expuestos. En cuanto al nivel del estrés académico, se observa que las mujeres se ubican puntuando en el nivel medio con un 52.3% de las mismas, en comparación con los hombres que mostraron ubicarse en el mismo nivel con un 45.5%. Esta diferencia se acentúa en el nivel alto, donde las mujeres demuestran ubicarse en dicho nivel en demasía en comparación con los hombres. Esto puede suponer lo siguiente: Las mujeres han demostrado estresarse en mayor nivel que los hombres debido al temor que disponen por fallar o por pereza al momento de realizar algunas tareas (Domínguez-Lara Campos-Uscanaga, 2017). A nivel general, la mayoría de los participantes se ubican en el nivel medio con un 50% y en el nivel alto con un 25.3%. Son porcentajes significativos y evidencian que la muestra elegida se encuentra bajo estrés académico.

En cuanto a la desregulación emocional, las mujeres se ubicaron en un 32.7% en el nivel alto en comparación con los hombres quienes representaron el

12.7% de ellos. En el nivel medio, las mujeres se ubican en el nivel medio con un porcentaje por encima de los hombres (51.4% - 45.5%). Ante esto, se puede inferir que las mujeres han reportado, en su mayoría, indicadores de desregulación emocional. Linahn (1993) alude que las personas diagnosticadas con desregulación emocional (trastorno límite de la personalidad, trastorno de la conducta alimentaria) son mujeres. Por otra parte, ante contexto educativos como el presente se puede inferir que las mujeres al temer a fracasar, su sistema de equilibrio emocional no se encuentra desarrollado para gestionar tal proceso (Domínguez-Lara Campos-Uscanaga, 2017). Por otra parte, recordar que, durante la etapa de la adolescencia el reconocimiento de emociones y la gestión de las mismas se encuentra en formación (Cohen et al., 2020; PNUD, 2020). Sin contar que, el contexto ha propiciado dificultades para la gestión de las emociones (Cohen et al., 2020).

En referencia a los niveles de procrastinación académica, los participantes reportaron ubicarse en el nivel medio con un 47.5%. A nivel inferencial no existe diferencias entre ambos sexos. Dicho resultado aporta a los hallazgos científicos que mencionan la inexistencia de diferencias por género (Domínguez-Lara Campos-Uscanaga, 2017).

De acuerdo a las correlaciones halladas, debido a la muestra recolectada, se hallaron correlaciones con magnitudes pequeñas, siendo de mayor representación la asociación entre procrastinación académica y desregulación emocional ($r=.233$; $r^2=.054$). Presuntamente, debido en su incidencia sobre el malestar emocional, la procrastinación funcione como una vía de escape (Gómez- Romero et al., 2020; Moreta-Herrera et al., 2018). Por otra parte, probablemente, el concepto de procrastinación académica, según Barraza y Barraza (2019), al manifestarse con dos dimensiones que propicien, por un lado, la postergación de actividades, mientras que, por otro, la autorregulación no se esté presentando una adecuada medición de la variable global, es decir, la procrastinación académica. Por otro lado, los estudios recolectados anunciaron correlaciones inexistentes entre estrés académico y procrastinación (Barraza y Barraza, 2019; Yarlequé et al., 2016) No obstante, se ha demostrado que pueda existir asociación entre las últimas mencionadas como variables predictoras sobre el engagement académico (Palacios-Garay et al. 2020).

El estudio demuestra resultados novedosos para promulgar modelos

explicativos sobre la procrastinación académica. No obstante, no se encuentra exento de limitaciones, tales como el rango de edad elegido, lo que puede permitir para futuras investigaciones establecer una muestra homogénea y con muestreo probabilístico. Asimismo, el contexto en el que se ha desarrollado el presente estudio, por el estado de restricción social, puede que haya funcionado como una variable que sesgue las respuestas de los participantes. Las respuestas de estrés y el alcance de espacios cotidianos que generen satisfacción instantánea permiten reconocer que la procrastinación puede ser una respuesta adaptativa frente a lo avasallante que ha sido el ambiente.

Por último, se concluye que el estudio ha demostrado alcanzar nuevas propuestas de investigación en el campo de la Psicología ofreciendo modelos explicativos de la procrastinación en población adolescente. Como se ha mencionado anteriormente, los estudios recolectados focalizan en la investigación sobre muestra universitaria, debido a los motivos expuestos. De esta manera, el presente trabajo permite innovar sobre la muestra. Asimismo, al promover un modelo explicativo, la investigación fomentará el desarrollo de futuros programas de intervención educativa que incluirá con mayor énfasis al estrés académico y la regulación de emociones como los puntos esenciales desencadenadores de eventos nefastos: bajo rendimiento escolar, baja satisfacción con los estudios, procrastinación académica, etc.

VI. CONCLUSIONES

En relación a los resultados de la presente investigación, se resaltan las siguientes conclusiones:

Primera.

Mediante el análisis de las variables presentadas, estrés académico y desregulación emocional en la procrastinación académica, se obtuvieron valores mayores a .05, por lo cual se acepta la hipótesis alterna, haciendo énfasis en las dimensiones de las variables predictores como representantes que favorecen la explicación sobre la variable dependiente. Las variables que mejor predicen la procrastinación académica son los estresores ambientales, síntomas físicos y psicológicos, y, falta de claridad emocional. El modelo presentado obtiene adecuado ajuste y predice la variable dependiente en un 28%.

Segunda.

Para determinar la influencia sobre la autorregulación académica, se acepta la hipótesis nula ($P > .05$), dado que las variables globales como estrés académico y desregulación emocional poco influyen en la procrastinación académica. De lo anterior, se obtuvo que las variables que mejor explican la autorregulación académica son los estresores y falta de claridad emocional sobre las dificultades en la autorregulación académica; ambas son dimensiones de las variables presentadas inicialmente. El modelo presentado explica la variable dependiente en un 30%.

Tercera. Las variables predictoras sobre la postergación de actividades fueron estrés académico y la interferencia en conductas dirigidas a metas. El modelo sustenta el 17.6% en la ocurrencia de las variables predictoras sobre la dependiente. Se estableció de esta forma, dado que se aceptó la hipótesis nula ($P > .05$).

VII. RECOMENDACIONES

La investigación ha establecido un marco de referencia para futuras investigaciones. No obstante, los hallazgos presentan adecuadas evidencias sobre el medio de abordaje en instituciones educativas.

Primera.

Establecer programas de intervención que focalicen en la importancia de detección de estresores ambientales, ya sea por la infraestructura, la dinámica familiar, las preocupaciones por el acceso a dispositivos electrónicos y derivados; por otra parte, reconocer la importancia en la detección de síntomas físicos y psicológicos, por lo que se sugiere la implementación de sesiones psicológicas que enfatizan en el reconocimiento del estrés en el cuerpo por medio de ejercicios mindfulness o atención plena, de tal manera que también se puede incidir en la claridad emocional.

Segunda. Incentivar la práctica de ejercicios mindfulness y atención plena en la vida cotidiana, dado que permitirá incidir en la autorregulación académica. Asimismo, implementar programas de intervención dedicados a los estilos de aprendizaje, gestión del tiempo y hábitos de estudio.

Tercera. Promocionar al personal educativo sobre la importancia de las conductas dirigidas a las metas, dado que la atención a sesiones dedicadas a la misma permitirá modificar la postergación de actividades, de manera personal, los estudiantes pueden implementar horarios personales sobre las actividades que son importantes para cada uno.

VIII. PROPUESTA

PROGRAMA DE PREVENCIÓN SOBRE ESTRATEGIAS PARA EL AFRONTAMIENTO DE LA PROCRASTINACIÓN ACADEMICA EN ADOLESCENTES “SÓLO TU TIENES EL CONTROL DECID-T”

I. DATOS GENERALES

Institución	: I.E Virgen Peregrina del Rosario 2074
Dirección	: Urbanización Los Lirios Mz. M Lt. 17, San Martín de Porres
Departamento	: Lima
Denominación	: Prevención de la procrastinación académica
Responsable	: Mag. Karina Pamella Tirado Chacaliaza

II. JUSTIFICACIÓN

Existen dos tipos de procrastinadores: los procrastinadores activos y los procrastinadores pasivos. Los procrastinadores activos, postergan el trabajo, prefieren trabajar bajo presión y tomar decisiones deliberadas para posponer las cosas. Los procrastinadores pasivos no planean procrastinar, dejan de realizar las actividades en su momento. (Hsin y Nam, 2005). Según refiere Steel (2007), la procrastinación académica se inicia en la educación secundaria y persiste en la universidad, donde más de la mitad de los estudiantes refieren tener retrasos constantes y problemáticos a la hora de realizar sus tareas.

Por estas razones se ha decidido realizar este programa en la I.E Virgen Peregrina del Rosario 2074, para desarrollar estrategias para combatir la procrastinación escolar en adolescentes.

III. OBJETIVOS

3.1. Generales:

- Implementar estrategias metodológicas para el afrontamiento de la

procrastinación académica en adolescentes, de una Institución Educativa de Lima Norte.

3.2. Objetivos específicos:

- Sensibilizar a los adolescentes sobre las consecuencias de una procrastinación académica y sus posibles factores asociados.
- Desarrollar técnicas cognitivas y grupales para ayudarles a los adolescentes a afrontar los retos que puedan ser necesarios para que puedan enfrentar a la procrastinación académica.

IV. METAS

- Concientización & Sensibilización
- Disminuir la conducta procrastinadora en los adolescentes
- Asistencia
- Satisfacción del Taller

V. METODOLOGÍA

- Pre-test cuestionario sobre la procrastinación al iniciar el taller.
- Post-test sobre lo que se ha aprendido acerca de la procrastinación al finalizar el taller.
- Desarrollo de tres módulos desarrollados en 9 sesiones teórico-prácticos cada uno con una duración de cuarenta minutos.
- Talleres prácticos.
- Cuestionario de satisfacción al finalizar cada sesión.

VI. MÓDULOS

El programa está estructurado en 3 módulos a desarrollarse en 9 sesiones.

MÓDULO I: Introdutorio.

SESIÓN 1: Presentación de los facilitadores, presentación del programa acuerdos. Pre-test.

SESIÓN 2: ¿Qué es procrastinar? Tipos de procrastinación y sus consecuencias.

MÓDULO II: Estrategias para combatir la procrastinación

SESIÓN 1: Mi tiempo. Crear un horario ordenado para combatir la procrastinación.

SESIÓN 2: Ambiente Productivo. Tener o crear un espacio en el hogar donde no existan elementos distractores

SESIÓN 3: Motivación. Proponerse a cumplir una meta y darse un pequeño gusto

MÓDULO III: Técnicas para evitar el estrés

SESIÓN 1: Empezar con lo más fácil y dejar lo más difícil para el final.

SESIÓN 2: Breves momentos de descanso.

SESIÓN 3: Grupo de estudio.

SESIÓN 4: Técnicas de relajación para despejar el cuerpo y la mente.

VII. RECURSOS

Humanos: Un psicólogo(a) y un docente como apoyo

Materiales:

- Computadora o laptop
- Internet
- Material visual
- Cuestionarios virtuales

Financieros: Autofinanciado por el mismo psicólogo

VIII. DURACIÓN

Fecha de inicio: mayo 2022

Fecha de término: julio 2022

SESIONES DE LA PROPUESTA

MODULO I: Introductorio.

Objetivo: Dar a conocer a los estudiantes sobre la procrastinación académica

SESIÓN 1: “Me conoces & te conozco”

Presentación de los facilitadores, presentación del programa, acuerdos. Pre-test.

ASPECTOS	ACTIVIDADES	TÉCNICAS	MATERIALES	TIEMPO
Dinámica	<p>Paso 1: El/la facilitador/a se presentará ante todos, Paso 2: Se procederá a enseñar la ruleta virtual que contiene las siguientes preguntas: ¿Cómo te llamas?, ¿Cómo estuvo tu día?, ¿Cómo te sientes el día de hoy?, ¿Qué te hace feliz? y ¿Cuál es tu comida favorita?</p> <p>Paso 3: La/el facilitador será quien participe primero de la ruleta preguntona luego se procederá con alguien al azar.</p> <p>Paso 4: Al finalizar la presentación, se pedirá fuertes aplausos para todas y todos como una señal de bienvenida al programa.</p>	Presentación “La Ruleta Preguntona”	Ruleta Virtual	10 minutos
Pre-test	<p>Paso 1: El/la facilitador/a indicará las instrucciones para resolver el pre-test sobre la procrastinación académica.</p> <p>Paso 2: El/la facilitador/a dará un tiempo de 10 minutos para resolver el test.</p> <p>Paso 3: Absolverá dudas de los presentes.</p> <p>Paso 4: Cuando hayan culminado, el facilitador/a verificará que los datos se encuentren completos.</p>	Pre-test	Cuestionario virtual	10 Minutos
Presentación del programa y elaboración de las normas del grupo	<p>Paso 1: el facilitador/a presentará el cronograma del programa, los contenidos y la metodología de los talleres, asimismo, el compromiso de la participación de cada uno de los especialistas.</p> <p>Paso 2: Se establecerán las normas de convivencia</p>	Exposición	Presentación con Ppt Aula virtual Zoom o Google Meet	10 Minutos
Cierre de sesión	<p>Paso 1: El/la facilitador/a invitará a los participantes a que hagan comentarios de cómo se sintieron y recordar el compromiso asumido.</p>	Feedback	Lluvia de ideas	10 minutos

SESIÓN 2: “Dejo todo & no hago nada”

¿Qué es procrastinar? Tipos de procrastinación académica y sus consecuencias

ASPECTOS	ACTIVIDADES	TÉCNICAS	MATERIALES	TIEMPO
Dinámica	Paso 1: El/la facilitador/a iniciara la sesión con una dinámica llamada “Yo me llamo, Yo me siento” Pasó 2: La o el facilitador/a comenzara a indicar que se presenten uno por uno con las mismas palabras “Yo me llamo, Yo me siento”	“Yo me llamo, Yo me siento”	No requiere	05 minutos
Preguntas	Paso 1: El/la facilitador/a comenzara a preguntar ¿Qué entienden por procrastinar? Paso 2: Luego se le preguntara al azar si ¿Alguna vez ha procrastinado? y ¿Cómo le ha afectado en su vida diaria?	Preguntas	Ninguno	10 Minutos
Video	Paso 1: El/la facilitador/a compartirá unos videos sobre la procrastinación académica y sus tipos. Paso 2: El/la facilitador/a procederá a indicar que se guarden silencio y que pongan atención para dar inicio a la explicación del tema.	Videos	https://www.youtube.com/watch?v=-AOrPYzNYcY https://www.youtube.com/watch?v=76svDi0rIRw	10 Minutos
Explicación del tema	Paso 1: El/la facilitador/a empezara a explicar el tema sobre la procrastinación y los tipos de procrastinación académica. Paso 2: Luego se procederá a explicar las consecuencias de la procrastinación y como nos afecta a nivel físico y psicológico.	Exposición	Presentación PPT	10 minutos
Retroalimentación	Paso 1: El/a facilitador/a procederá a hacer una retroalimentación sobre el tema y preguntando a algunos participantes ¿Qué lección te llevas de esta sesión de hoy? , ¿Qué vas hacer ahora que sabes que es la procrastinación y sus consecuencias?	Recordando lo aprendido	Preguntas	05 minutos

MODULO II: Estrategias para combatir la procrastinación académica**Objetivos: Identifica y practica estrategias para combatir la procrastinación.****SESION 1: “Mi tiempo vale oro”****Crear un horario ordenado para combatir la procrastinación académica.**

ASPECTOS	ACTIVIDADES	TÉCNICAS	MATERIALES	TIEMPO
Dinámica	<p>Paso 1: El/la facilitador/a iniciara la sesión con una dinámica llamada “Lo que nunca hago”. Se trata de un juego que pretende que los estudiantes de la clase se conozcan, se identifiquen unos con otros y se diviertan.</p> <p>Cada alumno cuenta con 10 puntos iniciales (o los que el facilitador decida) y por turnos, tienen que decir algo que nunca han hecho. Los que sí lo han hecho, conservan sus puntos y las que no, van perdiendo de 1 en 1.</p>	“Lo que nunca hago”	Ninguno	05 minutos
Exposición	<p>Paso 1: El/a facilitador/a procederá a hacer realizar las siguientes preguntas a los estudiantes: ¿Qué es el tiempo?, ¿Cómo uso mi tiempo de manera responsable?, ¿Qué son los ladrones del tiempo?, ¿Cuáles consideras que son los elementos distractores o situaciones de distracción?</p> <p>Paso 2: El/a facilitador/a inicia la charla sobre “el tiempo” sobre como lo percibimos y cómo funciona en el ámbito social y académico.</p>	Exposición	PPT	15 Minutos
Construcción del horario	<p>Paso 1: El/a facilitador/a proyectará un horario creado por el expositor sobre su rutina diaria del día lunes hasta el día Domingo, donde señala los deberes que debe cumplir a lo largo de la semana, las otras responsabilidades domésticas que tiene pendiente y el tiempo libre que dispone.</p> <p>Paso 2: El/a facilitador/a Animando y orientando a los adolescentes a que creen su propio horario donde anoten todos sus deberes, fechas de exámenes, compromisos y los días libres que tienen para poder tener un mejor control de todo lo que tienen pendiente de hacer.</p>	Proyección	Presentación con Ppt	15 Minutos

Retroalimentación	Paso 1: El/a facilitador/a procede a hacer una retroalimentación del tema abordado y a responder las preguntas de los participantes, finalizando la sesión con la siguiente pregunta ¿Te animas a crear tu propio horario? o ¿Prefieres seguir confiándote de tu memoria y que no se te olvide ningún detalle sobre tus responsabilidades?	Recordando lo Aprendido	Ninguno	05 minutos
-------------------	--	-------------------------	---------	------------

SESION 2: “No contaban con mi astucia que nada me distraiga”

Ambiente Productivo. Tener o crear un espacio en el hogar donde no existan elementos distractores

ASPECTOS	ACTIVIDADES	TÉCNICAS	MATERIALES	TIEMPO
Dinámica	Paso 1: El/a facilitador/a realizará la siguiente dinámica de inicio “Venta de cosas absurdas”. Cada participante debe tratar de vender un objeto que este a su alcance (puede ser desde la tapa de un lapicero, peluche, su casaca o chompa que tenga puesto, etc.). Los estudiantes tendrán que argumentar para vender su producto y por qué deberíamos comprarlo.	“Venta de cosas absurdas”	Ninguno	15 minutos
Exposición del tema	Paso 1: El/a facilitador/a procederá a preguntar a los estudiantes ¿En qué parte de su casa estudian y hacen las tareas?, ¿Se pueden concentrar en sus actividades o se ven tentados por el televisor, Tablet, laptop o celular? Paso 2: El/a facilitador/a procede con la exposición sobre “Un Ambiente Productivo”	Exposición	Proyección de PPT	15 Minutos
Presentación	Paso 1: El/a facilitador/a procederá a mostrar una foto sobre su “Ambiente Productivo” donde enseña a los estudiantes como podrían adecuar un espacio en su hogar similar a la imagen, la intención es incentivar a los estudiantes a hacer lo mismo para poder concentrarse en sus actividades.	Demostración	Foto	05 Minutos

Retroalimentación	Paso 1: El/a facilitador/a refuerza a los estudiantes sobre lo que han aprendido el día de hoy para ello genera la siguiente pregunta ¿Cómo sería un ambiente productivo para ti?	Recordando lo aprendido	Ninguno	05 minutos
-------------------	---	-------------------------	---------	------------

SESIÓN 3: “Alzando vuelo, todo tiene un propósito”

Motivación. Proponerse a cumplir una meta y darse un pequeño gusto

ASPECTOS	ACTIVIDADES	TÉCNICAS	MATERIALES	TIEMPO
Dinámica	Paso 1: El/a facilitador/a realizará una actividad “El mejor día de mi vida”. Se les dará a los participantes unos minutos para que recuerden uno de los mejores momentos de sus vidas. Es importante que tomen nota del lugar, los colores, los olores, las emociones y sensaciones que recuerdan del momento. Luego cada persona narrará al grupo cuál fue el mejor día de su vida dando detalles del mismo y contando por qué fue el mejor día.	“El mejor día de mi vida”	Ninguno	10 minutos
Exposición del tema	Paso 1: El/a facilitador/a inicia preguntando a los estudiantes, ¿Qué es la motivación?, ¿Qué te motiva a levantarte todos los días? y ¿Cuál es la motivación de que estudies? Paso 2: El/a facilitador/a proyectará la PPT y hablara sobre “La Motivación”, las metas y sueños que uno tiene y se propone a cumplirlas pese a los contratiempos.	Exposición	Proyección de PPT	15 minutos
Estrategias	Paso 1: El/a facilitador/a una vez que habló sobre el tema mencionará las estrategias a los estudiantes para que se sientan motivados y entiendan que todo esfuerzo merece una recompensa, esta puede ser desde darse un gusto (como comida), un merecido descanso pero que no sea tan largo para poder continuar con las demás actividades o dar un pequeño paseo para despejar la mente.	Estrategias	Ejemplos	10 Minutos

Retroalimentación	Paso 1: El/a facilitador/a hace un refuerzo a los estudiantes recordándoles de lo que se habló en la sesión del día y finaliza preguntando ¿Qué te motiva para ser mejor persona? y ¿Qué es lo que quieres alcanzar en la vida?	Recordando lo aprendido	Ninguno	05 minutos
-------------------	---	-------------------------	---------	------------

MODULO III: Técnicas para evitar el estrés de los deberes

Objetivo: Desarrollar técnicas para evitar el estrés ante los deberes

SESIÓN 1: “El estrés no me domina”

Empezar con lo más fácil y dejar lo más difícil para el final.

ASPECTOS	ACTIVIDADES	TÉCNICAS	MATERIALES	TIEMPO
Dinámica	<p>Paso 1: El/a facilitador/a informará a los participantes que durante tres minutos visualizarán dos imágenes. Durante ese tiempo, y de manera individual, deberán escribir en una hoja todas las semejanzas y diferencias que pueden identificar.</p> <p>Paso 2: El/a facilitador/a solicitará la participación de los estudiantes invitándolos a comentar las diferencias y semejanzas que pudieron detectar entre ambas fotos. Quien dirige irá anotando la cantidad de diferencias y semejanzas que se compartieron, no se deben anotar las que se repiten.</p>	Semejanzas y Diferencias	Hoja, Lapicero o Lápiz e imágenes	10 Minutos

Exposición del tema	<p>Paso 1: El/a facilitador/a inicia preguntando a los estudiantes lo siguiente: ¿Qué es lo que se te viene a la cabeza cuando vez una lista grande de deberes?, ¿Cómo te sientes? ¿desanimado, cansado, estresado, aburrido, molesto?</p> <p>Paso 2: El/a facilitador/a luego procede a proyectar la diapositiva con el tema del día donde se hablará de los deberes tanto del hogar como los de índole académico.</p>	Exposición	Proyección de PPT	15 Minutos
Estrategias	<p>Paso 1: El/a facilitador/a una vez que explico el tema procede a explicar la siguiente estrategia. Para evitar o reducir el nivel de estrés sobre la gran cantidad de deberes que se tienen que cumplir, es mejor iniciar con el más fácil. De esta manera se va avanzando poco a poco hasta llegar al más difícil donde podremos disponer de todo nuestro tiempo en cumplirlo.</p>	Estrategias	Ejemplos	10 Minutos
Retroalimentación	<p>Paso 1: El/a facilitador/a les hará recordar a los estudiantes sobre lo que se habló en la sesión del día para que luego pueda responder las dudas que tengan los chicos.</p>	Recordando lo aprendido	Ninguno	05 minutos

SESIÓN 2: “Stop stop continúa”

Breves momentos de descanso permite la concentración de aquello que quieres hacer bien.

ASPECTOS	ACTIVIDADES	TÉCNICAS	MATERIALES	TIE
Dinámica	Paso 1: El/a facilitador/a informa al grupo que realizarán una ronda de presentación, no es necesario que se siga un determinado orden. Cada persona deberá decir su nombre y responder a las siguientes preguntas: ¿por qué estoy aquí?, ¿para qué estoy aquí? y ¿qué conocimientos tienen sobre el estar relax de cuerpo y mente?	“Punto de Partida”	Ninguno	10 Min
Exposición del tema	Paso 1: El/a facilitador/a inicia preguntando a los estudiantes lo siguiente: ¿Qué actividad realizas para relajarte? ¿Cuántos minutos consideras necesarios para poder descansar un poco y continuar con tus deberes? Paso 2: El/a facilitador/a proyecta la PPT de la sesión donde se habla sobre “los breves descansos” ¿Cuándo son necesarios? ¿Cuánto tiempo deben durar? y ¿Cómo aprovecharlos para relajar la mente?	Exposición	Proyección de PPT	15 Min
Estrategias	Paso 1: El/a facilitador/a una vez que explico el tema dará a conocer la siguiente estrategia para reducir la carga de los deberes es importante contar con breves momentos de descanso, evitando usar el celular o cualquier otro aparato eléctrico. Ya que en vez de aprovechar ese descanso solo estarían haciendo trabajar más la mente. Se recomienda aprovechar el descanso cerrando los ojos por unos 2 o 3 minutos, beber un vaso con agua, sentarse en algún por unos 5 minutos o ir al baño.	Estrategias	Ejemplos	10 min
Retroalimentación	Paso 1: El/a facilitador/a recuerda a los estudiantes sobre lo que se habló en la sesión de hoy y se responderán las dudas que puedan haber.	Recordando lo aprendido	Ninguno	05 min

SESIÓN 3: “aprendo enseñando-t

Grupos de estudio que permitan un aprendizaje significativo.

ASPECTOS	ACTIVIDADES	TÉCNICAS	MATERIALES	TIEMPO
Dinámica	Paso 1: El/a facilitador/a dará inicio de un juego el cual consiste en presentarse haciendo un movimiento con el cuerpo para que el resto de los y las integrantes los repliquen en el mismo movimiento. se da inicio de la dinámica quien esté dirigiendo el grupo, por ejemplo, al presentarse dice “Me llamo Inés y me pica la cabeza” (y se rasca la cabeza). Los integrantes que la están viendo por la cámara deberán imitar en silencio el movimiento, todos y todas deberán rascarse la cabeza y así sucesivamente todos se presentan y hacen una acción diferente.	“El Espejo”	Ninguno	10 minutos
Exposición del tema	Paso 1: El/a facilitador/a inicia preguntando a los estudiantes lo siguiente: ¿Cuál es el curso que más se te dificulta? y ¿Cuál es el curso que es más fácil para ti? Paso 2: El/a facilitador/a proyecta la PPT de esta sesión sobre “Grupos de Estudio”, donde se enseña a los estudiantes a trabajar en equipo para lograr su objetivo en común el cual es sacar buenas notas.	Exposición	Proyección de PPT	15 Minutos
Estrategias	Paso 1: El/a facilitador/a una vez que explico el tema procede a presentar la siguiente estrategia. Para poder desarrollar mejor las actividades académicas, siempre es bueno contar con el apoyo de un compañero(a) que nos enseñe a desarrollar la actividad que se nos dificulta. Se insita al docente a crear un grupo de WhatsApp donde los estudiantes puedan interactuar de manera virtual para ayudarse con alguna actividad académica, bajo la supervisión de los padres de familia que también estarán presentes en el grupo para evitar el relajó, bromas y otros elementos distractores que impidan el aprendizaje. De esta forma los estudiantes podrán apoyarse académicamente para los futuros retos que se aproximan.	Estrategias	Ejemplos	10 Minutos

Retroalimentación	Paso 1: El/a facilitador/a refuerza lo tratado en la sesión recordando de lo que se habló y responden las dudas que tengan los estudiantes.	Recordando lo aprendido	Ninguno	05 minutos
-------------------	---	-------------------------	---------	------------

SESIÓN 4: “Mi cuerpo y mente están fresh”

Técnicas de relajación para despejar el cuerpo y la mente.

ASPECTO	ACTIVIDADES	TÉCNICAS	MATERIALES	TIEMPO
Dinámica	Paso 1: El/a facilitador/a solicitará a las estudiantes que se sienten y que se acomoden en una posición cómoda. Luego se les pedirá que imaginen un lugar tranquilo y relajante mientras se pone de fondo música relajadora. Después se les pide a los estudiantes que respiren lentamente y luego exhalen, finalmente se les pide que muevan la cabeza, las manos y se estiren lo más que puedan para botar el estrés acumulado del día.	“Relajación”	Video de música relajante https://www.youtube.com/watch?v=-Kdp6LVY8jk	10 Minutos
Exposición del tema	Paso 1: El/a facilitador/a inicia preguntando a los estudiantes lo siguiente: ¿Cómo se sienten el día de hoy?, ¿Cómo ha estado su ánimo últimamente?, ¿Suelen agotarse rápidamente? Paso 2: El/a facilitador/a luego se procede a proyectar la PPT de esta última sesión donde se hablara sobre “técnicas de relajación” y la importancia de estas para poder cumplir con nuestras labores diarias.	Exposición	Proyección de PPT	15 Minutos

Estrategias	Paso 1: El/a facilitador/a una vez que explico el tema da a conocer algunos ejemplos de relajación para aliviar el cuerpo y la mente como: una ducha fría o caliente dependiendo del gusto de cada uno , hacer técnicas de respiración profunda , comer alguna fruta para recuperar energías o hacer una actividad que nos guste en casa o afuera (con el respectivo cuidado de los protocolos de bioseguridad)	Estrategias	Ejemplos	10 Minutos
Retroalimentación	<p>Paso 1: El/a facilitador/a recuerda a los estudiantes lo que se aprendió durante todas las sesiones que se ha ido realizando.</p> <p>Paso 2: El/a facilitador/a evaluará el post test y un cuestionario sobre la satisfacción del taller.</p> <p>Paso 3: El/a facilitador/a antes de concluir con el taller se toma una foto de todas las personas presentes y se les agradece por sus asistencias y su participación en todo lo que ha durado este taller, deseándoles que tengan éxitos asimismo cierra con frases elaboradas por los estudiantes sobre la importancia de no procrastinar.</p>	Recordando lo aprendido	Post Test Cuestionario de Satisfacción	10 minutos

REFERENCIAS

- Adrian, M., Zeman, J., & Veits, G. (2011). Methodological implications of the affect revolution: A 35-year review of emotion regulation assessment in children [Implicaciones metodológicas de la revolución del afecto: una revisión de 35 años de la evaluación de la regulación de las emociones en los niños]. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110, 171-197.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.03.009>.
- Akinci, T. (2021). Determination of predictive relationships between problematic smartphone use, self-regulation, academic procrastination and academic stress through modelling [Determinación de las relaciones predictivas entre el uso problemático de teléfonos inteligentes, la autoregulación, procrastinación académica y el estrés académico a través de un modelo]. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 35-53.
<https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.329.3>
- Alegre, A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 57-82. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.29>
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona*, 13, 159-177. 13, 159-177. <http://www.redalyc.org/pdf/1471/147118212009.pdf>
- American Psychological Association (2020). *Publication Manual of the American Psychological Association*. (7a ed.).
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (6a ed.). Episteme.
- Arroyo, M. & Sádaba, I. (2012). *Metodología de la investigación social: técnicas innovadoras y sus aplicaciones*. Síntesis.
- Atalaya, C. y García, L. (2019). Procrastinación: Revisión teórica. *Revista de Investigación en Psicología*, 22(2), 363-378.
<http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v22i2.17435>
- Ato, M., López, J. & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología*, 29(3), 1038- 1059.
<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>

- Augustine, A. & Hemenover, S. (2008). Extraversion and the consequences of social interaction on affect repair [La extraversión y las consecuencias de la interacción social en la reparación del afecto]. *Personality and Individual Differences*, 44, 1151-1161. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.11.009>
- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. *Dialnet*.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2880918>
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129.
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/repil/article/view/19028>
- Barraza, A. (2007). Estrés académico: un estado de la cuestión. *Revista Psicología Científica*, 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 Latinoamericana*, 2 (26), 270-289.
<https://www.redalyc.org/pdf/799/79926212.pdf>
- Barraza, A. y Barraza, S. (2019). Procrastinación y estrés. Análisis de su relación en alumnos de educación media superior. *Revista de investigación educativa*, (28), 132-151. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2602>
- Berrío, N. y Mazo, R. (2011). Estrés académico. *Revista de Psicología de la Universidad de Antioquía*, 3(2), 65-82.
- Bologna, E. (2011). *Estadística para psicología y educación*. Editorial Brujas.
- Busko, D. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model*. [Tesis de maestría, University of Guelph]. Repositorio de la Universidad de Guelph. <https://hdl.handle.net/10214/20169>
- Carrasco, S. (2006). *Metodología de la investigación científica*. San Marcos.
- Castillo-Navarrete, J., Guzmán-Castillo, A., Bustos, C., Zavala, W. y Vicente, P. (2020). Propiedades psicométricas del inventario de SISCO II de estrés académico. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 56(3), 101-116. <https://doi.org/10.21865/RIDEP56.3.08>
- Charland, L. (2011). Moral undertow and the passions: Two challenges for contemporary emotion regulation [La resaca moral y las pasiones: dos desafíos para la regulación emocional contemporánea]. *Emotion Review*, 3,

83-91. <https://doi.org/10.1177/1754073910380967>

Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M. y Gotzens, C. (2011). La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: inteligencia emocional y procrastinación académica. *REIFOP*, 14(3), 87-96.

<http://www.aufop.com>

Cohen, J. (1992). A Power Primer [Una impresión de poder]. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10768783>

Cohen, S., López, G. & Szapiro, L. (2020, 27 de abril). *El impacto de la cuarentena en la adolescencia*. Página 12. <https://www.pagina12.com.ar/262312-el-impacto-de-la-cuarentena-en-la-adolescencia>

Comrey, A. & Lee, H. (1992). *A first course in factor analysis*. Erlbaum. Domínguez, S., Villegas, G. y Centeno, S. (2014). Procrastinación académica:

Validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304.

Echaccaya, M. (2020). Propiedades psicométricas de la escala de dificultades en la regulación emocional en español (DERS-E) en adolescentes de Lima. [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional de la Universidad César Vallejo.

Ekman, P. (1999). Basic emotions. En T. Dalgleish & M. J. Power (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 45-60). John Wiley & Sons Ltd.

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

Ferrari, J.; Johnson, J. & McCown, W. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Plenum Press.

Froxán, M. (2020). *Análisis funcional de la conducta humana: Concepto, metodología y aplicaciones*. Pirámide.

Giromini, L., Velotti, P., de Campora, G., Bonalume, L., & Cesare Zavattini, G. (2012). Cultural adaptation of the difficulties in emotion regulation scale: Reliability and validity of an Italian version [Adaptación cultural de la escala de dificultades en la regulación de las emociones: Fiabilidad y validez de una versión italiana]. *Journal of Clinical Psychology*, 68, 989-1007.

Gómez-Romero, M., Tomás-sábado, J., Montes-Hidalgo, J., Brando-Garrido, C. Cladellas, R. y Limonero, J. (2020). Procrastinación académica y riesgo de conducta suicida en jóvenes universitarios: el papel de la regulación

- emocional. *Ansiedad y estrés*, 26(2-3), 112-119.
<https://doi.org/10.1016/j.anyes.2020.06.002>
- Gómez-Pérez, O. y Calleja, N. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 8(1), 96-117.
- González-Brignardello, M. y Sánchez-Elvira-Paniagua, A. (2013). ¿Puede amortiguar el engagement los efectos nocivos de la procrastinación académica? *Acción Psicológica*, 10(1), 115-134.
<http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.1.7039>
- Gratz, K. & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale [Evaluación multidimensional de la regulación y desregulación de las emociones: desarrollo, estructura factorial y validación inicial de las dificultades en la escala de regulación de las emociones]. *Journal of Psychopathology and Assessment*, 2, 41-54.
<https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>
- Gratz, K., Rosenthal, M., Tull, M., Lejuez, C. & Gunderson, J. (2006). An experimental investigation of emotion dysregulation in borderline personality disorder [Una investigación experimental de la desregulación emocional en el trastorno límite de la personalidad]. *Journal of Abnormal Psychology*, 115, 850-855.
- Guzmán-González, M., Garrido, L. & Leiva, J. (2014). Validez y Confiabilidad de la Versión Adaptada al Español de la Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS-E) en Población Chilena. *Terapia Psicológica*, 32, 19-29.
- González, M. y González, S. (2012). Estrés académico en el nivel medio superior. *Revista electrónica en ciencias sociales y humanidades apoyadas por tecnologías*, 1(2), 32-70.
- Hen, M. & Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities [Procrastinación académica, inteligencia emocional, autoeficacia académica y GPA: Una comparación entre estudiantes con y sin dificultades de aprendizaje]. *Journal of Learning Disabilities*, 47(2), 116-124. <https://doi.org/10.1177/0022219412439325> .

- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6° ed.). Mac Graw Hill Education.
- Hernández, P. (2011). Influencia del estrés en los alumnos de segundo y tercer grado de secundaria del Colegio Hidalgo de Michoacán [Tesis de licenciatura, Universidad Don Vasco]. Repositorio institucional de la Universidad Don Vasco.
- Herrera, J., Niño, M., Caycedo, C. & Cortés, O. (2008). Validación de la Escala de Desregulación Emocional en universitarios bogotanos [Tesis no publicada, Universitaria Konrad Lorenz]. Fundación Universitaria Konrad Lorenz.
- Hervás, G. (2011). Psicopatología de la regulación emocional: El papel de los déficits emocionales en los trastornos clínicos. *Psicología Conductual: Revista Internacional Clínica y de la Salud*, 19(2), 347-372. <https://www.behavioralpsycho.com/producto/psicopatologia-de-la-regulacion-emocional-el-papel-de-los-deficit-emocionales-en-los-trastornos-clinicos/>
- Hervás G. & Jódar, R. (2008). Adaptación al castellano de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional. *Clínica y Salud*, 19, 139-156.
- Hervás, G. y Vázquez, C. (2006). La regulación afectiva: modelos, investigación e implicaciones para la salud mental y física. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59, 9-36.
- Hsin Chun Chu, A., y Nam Choi, J. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of “active” procrastination behavior on attitudes and performance [Repensando la procrastinación: Efectos positivos de las conductas activas de la procrastinación en las actitudes y el desempeño]. *The Journal of Social Psychology*, 145, 245-264.
- James, W. (1884). What is an emotion? [¿Qué es una emoción?] *Mind*, 9, 188-205. <https://doi.org/10.1093/mind/os-IX.34.188>.
- Koole, S. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review [La psicología de la regulación emocional: una revisión integral]. *Cognition and emotion*, 23, 4-41. <https://doi.org/10.1080/02699930802619031>
- Lay, C. (1986). At least my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474-495.
- Lazarus, R. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Ediciones Martínez

Roca.

- León, O. y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y en Educación* (3ra ed.). McGraw-Hill.
- Linehan, M. (1993). *Cognitive Behavioral Treatment of Borderline Personality Disorder*. Guilford Press.
- Lopes, P., Salovey, P., Cote, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction [Habilidades de regulación de las emociones y la calidad de la interacción social]. *Emotion*, 5, 113-118. <https://doi.org/10.1037/1528/3542.5.1.113>.
- Marin, M., Robles, R., González-Forteza, C. & Andrade, P. (2012). Propiedades Psicométricas de la Escala “Dificultades en la Regulación Emocional” en español (DERS-E) para adolescentes mexicanos. *Salud Mental*, 35, 521-526.
- Martínez, E. y Díaz, D. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y Educadores*, 2(10), 11-22.
- Matalinares, M., Díaz, A., Rivas, L., Segundo, A., Arenas, C., Villalba, O., Baca, D., Uceda, J., Yaringaño, J. y Fernandez, E. (2017). Procrastinación y adicción a redes sociales en estudiantes universitarios de pre y post grado de Lima. *Horizonte de la Ciencia*, 7(3), 63-81. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2017.13.355>
- Medrano, L. & Trógolo, M. (2014). Validación de la escala de dificultades en la regulación emocional en la población universitaria de Córdoba, Argentina. *Universitas Psychologica*, 13, 15-26
- Mennin, D., Heimberg, R., Turk, C., & Fresco, D. (2005). Preliminary evidence for an emotion dysregulation model of generalized anxiety disorder [Evidencia preliminar de un modelo de desregulación emocional del trastorno de ansiedad generalizada]. *Behaviour Research and Therapy*, 43, 1281-1310.
- Mesquita, B. (2010). Emoting: A contextualized process. En B. Mesquita, L. Feldman, & E. Smith (Eds.), *The mind in context* (pp. 83-104). Nueva York: Guilford Press.
- Ministerio de educación [Minedu]. (2020). ESCALE – Estadística de la calidad educativa. <http://escale.minedu.gob.pe/magnitudes>
- Moreta-Herrera, R., Durán-Rodríguez, T. y Villegas-Villacrés, N. (2018). Regulación

- emocional y rendimiento académico como predictores de la procrastinación académica en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Educación*, 13(2), 155-166. <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.166>
- Muñoz, C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis* (2° ed.). Pearson.
- Muñoz-Martínez, A., Vargas, R. y Hoyos-González, J. (2016). Escala de dificultades en regulación emocional (DERS): Análisis factorial en una muestra colombiana. *Acta colombiana de Psicología*, 19(1), 225-236. <http://www.dx.doi.org/10.14718/ACP.2016.19.1.10>
- Niven, K., Totterdell, P., Stride, C., & Holman, D. (2011). Emotion Regulation of Others and Self (EROS): The development and validation of a new individual difference measure [Regulación de las emociones de los demás y de uno mismo (EROS): el desarrollo y validación de una nueva medida de diferencia individual]. *Current Psychology*, 30, 53-73. <https://doi.org/10.1007/s12144-011-9099-9>
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2013). *Plan de acción sobre salud mental 2013 – 2020*. Organización Mundial de la Salud.
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol*, 35(1), 227 - 232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Palacios-Garay, J., Belito, F., Bernal, 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>
- Pereyra, M. (2010). Estrés y salud. En L. Oblitas (Comp.), *Psicología de la salud y calidad de vida*. Cengage Learning Latin America.
- Pinedo, X. (14 de octubre de 2021). Ansiedad y depresión: los trastornos de salud mental más diagnosticados en adolescentes. Ojo público. <https://ojo-publico.com/3098/ansiedad-y-depresion-diagnosticos-mas-comunes-en-menores>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2020, 12 de abril). *La otra pandemia: Violencia en el hogar en tiempos de cuarentena*. Consultado el 17 de agosto de 2021 <https://www.pe.undp.org/content/peru/es/home/presscenter/articles/2020/la-otra->

pandemia--violencia-en-el-hogar-en-tiempos-de-cuarentena.html

- Putwain, D. (2007). Researching academic stress and anxiety in students: some methodological considerations [Investigando el estrés y la ansiedad académica en los estudiantes: algunas consideraciones metodológicas]. *British Educational Research Journal*, 33(2), 207-219.
- Real Academia Española (RAE). (2021). *Diccionario de la lengua española* (23. ed.). <https://www.rae.es/>
- Reidl, L., y Jurado, S. (2007). *Culpa y vergüenza: caracterización psicológica y social*. Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Psicología
- Robinson, D. (2014). The role of cultural meanings and situated interaction in shaping emotion [El papel de los significados culturales y la interacción situada en la formación de las emociones]. *Emotion Review*, 6, 189-195. <https://doi.org/10.1177/1754073914522866>.
- Rude, S. & McCarthy, C. (2003). Emotional functioning in depressed and depression-vulnerable college students [Funcionamiento emocional en estudiantes universitarios deprimidos o vulnerables a la depresión]. *Cognition and Emotion*, 17, 799-806.
- Ruiz, J., y Fusté, A. (2015). La evaluación de creencias y actitudes disfuncionales en los modelos de Ellis y Beck: Similitudes y diferencias. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 40(2), 51-61.
- Russell, J. (2015). *My psychological constructionist perspective, with focus on conscious affective experience*. En L. Feldman & J. Russell (Eds.), *The Psychological Construction of Emotion* (pp. 183-208). Guilford Press.
- Skinner, B. (1977). *Ciencia y conducta humana*. Fontanella.
- Soler, J., Elices, M. y Carmona, C. (2016). Terapia dialéctica conductual: aplicaciones clínicas y evidencia empírica. *Análisis y modificación de conducta*, 42, (165-166), 35-49. <http://dx.doi.org/10.33776/amc.v42i165-66.2793>
- Soric, I., Penezic, Z., & Buric, I. (2013). Big five personality traits, cognitive appraisals and emotion regulation strategies as predictors of achievement emotions [Cinco grandes rasgos de personalidad, evaluaciones cognitivas y estrategias de regulación de las emociones como predictores de las emociones de logro]. *Psychological Topics*, 22, 325-349
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical

review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.

Steel, P. (2011). *Procrastinación: por qué dejamos para mañana lo que podemos hacer hoy*. Limérgraf.

Strbáková, R. (2019). Historia de la palabra emoción en perspectiva comparativa (español, francés, italiano, inglés). *Philologia*, XXIX (1-22), 55-80.

Tafet, E., & Nemeroff, C. (2016). The links between stress and depression: Psychoneuroendocrinological, genetic, and environmental interactions [Los vínculos entre el estrés y la depresión: interacciones psiconeuroendocrinológicas, genéticas y ambientales]. *The Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences*, 28(2), 77-88

Tejeda, M., Robles, R., González-Forteza, C. y Andrade, P. (2012). Propiedades psicométricas de la escala "Dificultades en la regulación emocional" en español (DERS-E) para adolescentes mexicanos. *Salud mental*, 35(6), 521-526.

Yarlequé, L., Alva, L., Monroe, J., Nuñez, E., Navarro, L., Padilla, M., Matalinares, M., Navarro, L. y Cárdenas, J. (2016). Procrastinación, estrés y bienestar psicológico en estudiantes de educación superior de Lima y Junín. *Horizonte de la ciencia*, 6(10), 173-184.

<https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/367>

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia de la tesis

Título: Estrés académico y desregulación emocional en la procrastinación en adolescentes de una institución educativa privada de Lima Norte, 2021.

Autora: Karina Pamela Tirado Chacaliza.

Tabla 17

Matriz de consistencia de la tesis

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Indicadores	Items	Nivel de medición
<p>Problema principal: ¿Cuál es la influencia del estrés académico y la desregulación emocional en la procrastinación en adolescentes de una institución educativa privada de Lima Norte, 2021?</p>	<p>Objetivo general: -Determinar la influencia del estrés académico y la desregulación emocional en la procrastinación en adolescentes de una institución educativa privada de Lima Norte, 2021.</p> <p>Objetivos específicos: - Determinar la influencia del estrés académico y la desregulación emocional en la autorregulación académica en adolescentes de una institución educativa privada de Lima Norte, 2021. - Determinar la influencia del estrés</p>	<p>Hipótesis general: -Existe influencias del estrés académico y la desregulación emocional en la procrastinación en adolescentes de una institución educativa privada de Lima Norte, 2021</p> <p>Hipótesis específicas: -Existe influencias del estrés académico y la desregulación emocional en la autorregulación académica en adolescentes de una institución educativa privada de Lima Norte, 2021. -Existe influencias del</p>	Estrés académico	Estresores	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8	Ordinal Bajo: 8 – 16 Medio: 17 – 32 Alto: > 33
				Síntomas de estrés académico (físicos, psicológicos y conductuales)	9, 10, 11, 12, 13 y 14 15, 16, 17, 18 y 19 20, 21, 22 y 23	Ordinal Bajo: 15 – 30 Medio: 31 – 45 Alto: > 46
				Estrategias de afrontamiento	24, 25, 26, 27, 28 y 29	Ordinal Bajo: 6 – 12 Medio: 13 – 18 Alto: > 19
			Desregulación emocional	Falta de aceptación emocional	10, 12, 14, 15, 18, 19, 20, 21 y 24.	Ordinal Bajo: 9 – 18 Medio: 19 – 27 Alto: > 28

	académico y desregulación emocional en la postergación de actividades en adolescentes de una institución educativa privada de Lima Norte, 2021.	estrés académico y la desregulación emocional en la postergación de actividades en adolescentes de una institución educativa privada de Lima Norte, 2021.		Interferencia en conductas dirigidas a metas	11, 13, 16, 17, 22, 23	Ordinal Bajo: 6 – 12 Medio: 13 – 18 Alto: > 19
				Falta de conciencia emocional	3, 4, 5, 8	Ordinal (inverso) Bajo: 4 - 8 Medio: 9 - 12 Alto: > 13
				Falta de claridad emocional	1, 2, 6, 7, 9	Ordinal Bajo: 5 - 10 Medio: 11 - 15 Alto: > 16
			Procrastinación académica	Autorregulación académica	2, 5, 6, 7, 10, 11, 12	Ordinal (inverso) Bajo: 7 - 14 Medio: 15 - 21 Alto: > 22
				Postergación de actividades	1, 8 y 9	Ordinal Bajo: 3 - 6 Medio: 7 - 15 Alto: > 16
Tipo y diseño de investigación	Población y muestra	Técnicas e instrumentos	Estadística a utilizar			
Se catalogó a la investigación de nivel explicativo, dado que las hipótesis mostraron criterios explicativos en la interacción y/o relación de las variables que se presentaron en el estudio (Carrasco, 2006). En relación al enfoque, el presente estudio se denominó de tipo cuantitativo, dado que se ha establecido una serie de hipótesis sujetos a comprobarse mediante el recojo de datos de medición numérica y análisis estadístico respectivo (Hernández et al., 2014). Ante lo señalado, el diseño de la	La población respondió al número de 37 901 estudiantes matriculados en el nivel secundario en relación a todas las instituciones educativas privadas de la UGEL Comas 04 (MINEDU, 2020). Para el presente estudio se contó con la participación de estudiantes en edades comprendidas entre 11 a 17 años de una	Técnica: Encuesta autoadministrado: ficha sociodemográfica, consentimiento y asentimiento informado, instrumentos. Instrumento 1: Inventario de estrés académico (SISCO). Instrumento 2: Dificultades en la regulación emocional en español para	Los análisis de datos pertinentes para el presente estudio se ejecutarán mediante el Programa Estadístico para las Ciencias Sociales SPSS en su versión 25 para Windows. En primer lugar, se realizará el análisis descriptivo de las variables, siguiendo los siguientes estadísticos: media aritmética, mediana, moda y desviación estándar. En segundo lugar, el análisis de la normalidad de datos, mediante el análisis inferencial, se establecerá por medio de la prueba Kolmogorov – Smirnov con la corrección de Lilliefors. En tercer lugar, el estudio empleará un nivel de significancia equivalente a 0.05, estableciéndose a priori y estará expresado en términos de probabilidad (Hernández et al., 2014). Asimismo, se establecerá la potencia estadística en 0.8 (Cohen, 1992).			

<p>investigación conseguido fue de tipo no experimental transversal causal, dado que se ejecutaron los procesos de recolección de datos en un determinado momento sin manipulación de las variables (Hernández et al., 2014). Por otra parte, la investigación contó con una metodología hipotético-deductivo, debido a lo comentado en referencia a las hipótesis sujetas a comprobación mediante el estudio para establecer relaciones argumentativas con la teoría, sin dejar, el proceso investigativo de la teoría a los datos científicas asociadas con la teoría (Montero y León, 2003).</p>	<p>institución educativa en Lima Norte, conformando 162 participantes, muestra suficiente para realizar los procedimientos requeridos de la investigación (Otzen & Manterola, 2017).</p> <p>El tipo de muestreo fue no probabilístico por conveniencia.</p>	<p>adolescentes (DERS-E).</p> <p>Instrumento 3: Escala de procrastinación general y académica.</p>	<p>Finalmente, se realizará procedimientos de regresión binaria con la finalidad de analizar la relación funcional predictiva de la variable dependiente (procrastinación) en función de las variables independientes (estrés académico y dificultades en la regulación emocional).</p>
---	---	--	---

Nota. Elaboración propia.

Anexo 2. Tablas de operacionalización de las variables de estudio

Tabla 178

Tabla de operacionalización de la variable estrés académico

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Estrés académico	Es un proceso sistémico que muestra una serie de reacciones físicas, psicológicas y estrategias de afrontamiento cuando el estudiante se encuentra a diversos tipos de estresores (Barraza, 2006)	El estrés académico se mide por medio de la calificación de los tipos de estresores, los síntomas y las estrategias de afrontamiento (Manrique-Millones et al., 2019; Barraza, 2006). Estos se puntúan mediante el Inventario de estrés académico (SISCO), adaptada por Manrique-Millones et al., (2019), quienes ofrecen una estructura de 3 factores y otra de 5 factores. Se utiliza el siguiente criterio de medición:	Estresores	Competencia con los compañeros, sobrecarga de tareas, personalidad y carácter del profesor, problemas en el horario de clases, tipo de trabajo que solicitan los profesores, no comprensión de los temas, participación en clase, <u>tiempo limitado para hacer los trabajos.</u>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8	Politómica Ordinal. La escala está conformada por 31 ítems de opción múltiple: Nunca = 1 Rara vez = 2 Algunas veces = 3 Casi siempre = 4 Siempre = 5
		Los puntajes obtenidos consideran que, a mayor puntuación en las dimensiones, mayor evidencia de reacción al estrés.	Síntomas de estrés académico	Reacciones físicas, psicológicas, comportamentales	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22 y 23	
			Estrategias de afrontamiento	Habilidad asertiva, Elaboración de un plan y ejecución de tareas. Concentrarse en resolver la situación preocupante. Elogios a uno mismo. La religiosidad. Búsqueda de información sobre la situación. Tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa. Verbalización de la situación	24, 25, 26, 27, 28, 29, 30 y 31	

Tabla 19

Tabla de operacionalización de la variable dificultades en la regulación emocional

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Desregulación emocional	"Capacidad disminuida en la regulación adaptativa de las situaciones que atraviesa una persona mostrando dificultades funcionales y déficits más importantes que puedan presentarse en el transcurso del procesamiento emocional de un suceso" (Gratz & Roemer, 2004, p. 42)	La desregulación emocional se mide por medio de la falta de aceptación emocional, interferencia en conductas dirigidas a metas, dificultades en el control de impulsos, falta de conciencia emocional, acceso limitado a estrategias de regulación emocional y falta de claridad emocional (Gratz & Roemer, 2004). Estos se puntúan mediante la "Escala de dificultades en la regulación emocional (DERS-E), adaptada y validada por Tejeda et al., (2012)" quienes ofrecen una estructura similar de cuatro factores. Se utiliza el siguiente criterio de medición: Los puntajes obtenidos evidenciaron 4 dimensiones. A mayor puntuación, mayor nivel de desregulación emocional.	Falta de aceptación emocional	Respuestas de evitación frente a emociones dolorosas o negativas.	11, 15, 23, 25, 28, 29, 30, 31 y 35.	Politémica Ordinal. La escala está conformada por 24 ítems de opción múltiple: Casi nunca = 1 Pocas veces = 2 A veces = 3 La mayoría de veces = 4 Casi siempre = 5
			Interferencia en conductas dirigidas a metas	Dificultades para el cumplimiento de metas durante la experimentación de emociones negativas o dolorosas.	13, 18, 26, 27, 32 y 33.	
			Falta de conciencia emocional	Capacidad disminuida para atender y admitir estados emocionales.	1, 2, 6, 7 y 10.	
			Falta de claridad emocional	Tendencia hacia la incapacidad de reconocer y comprender las emociones que tiene la persona.	3, 4, 5 y 9.	

Tabla 20

Tabla de operacionalización de la variable dificultades en la procrastinación académica

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Procrastinación Académica	“Conjunto de acciones que invitan a las personas a postergar sus actividades académicas, deriva de la procrastinación general” (Busko, 1998)	La procrastinación académica se mide por medio de la autorregulación académica y postergación de actividades (Domínguez et al., 2014). Estos se puntúan mediante la “Escala de procrastinación académica (EPA), adaptada por Domínguez et al., _____ (2014)”. Se utiliza el siguiente criterio de medición: Los puntajes obtenidos no son homogéneos, por lo que no se considera la puntuación total del instrumento.	Autorregulación académica	Conocer, controlar y regular las cogniciones, motivaciones y comportamientos de los estudiantes.	2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11 y 12	Politémica Ordinal. La escala está conformada por 12 ítems de opción múltiple: Nunca = 1 Casi nunca = 2 A veces = 3 Casi siempre = 4 Siempre = 5
			Postergación de actividades	Es un proceso de la procrastinación orientado a la regulación de la conducta académica.	1, 8 y 9	

Anexo 3. Instrumentos de recolección de datos

Inventario de estrés académico (SISCO)

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 postgrado durante sus estudios. La sinceridad con que respondan a los cuestionamientos será de gran utilidad para la investigación. La información que se proporcione será 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.

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

Si

No

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

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

1	2	3	4	5

Reacciones físicas					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)					
Fatiga crónica (cansancio permanente)					
Dolores de cabeza o migrañas					
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea					
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.					
Somnolencia o mayor necesidad de dormir					
Reacciones psicológicas					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)					
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)					
Ansiedad, angustia o desesperación.					
Problemas de concentración					
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad					

Reacciones comportamentales					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir					
Aislamiento de los demás					
Desgano para realizar las labores escolares					
Aumento o reducción del consumo de alimentos					
Otras (especifique)					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre

3.- En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones:

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
La competencia con los compañeros del grupo					
Sobrecarga de tareas y trabajos escolares					
La personalidad y el carácter del profesor					
Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)					
El tipo de trabajo que te piden los profesores (consultade temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)					
No entender los temas que se abordan en la clase					
Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)					
Tiempo limitado para hacer el trabajo					
Otra _____ (Especifique)					

4.- En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso.

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias ideas o sentimientos sin dañar a otros)					
Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas					
Elogios a sí mismo					
La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)					
Búsqueda de información sobre la situación					
Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa).					
Otra _____ (Especifique)					

5.- En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo.

	(1) Nunca	(2) Rara vez	3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias ideas o sentimientos sin dañar a otros)					
Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas					
Elogios a sí mismo					
La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)					
Búsqueda de información sobre la situación					
Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa).					
Otra _____ (Especifique)					

Escala de dificultades en la regulación emocional (DERS)

Instrucciones: Por favor, indica que tan frecuente te pasa lo siguiente en el último mes, marcando con un "X" en la parte derecha de cada frase la respuesta que corresponda.

¿Qué tan seguido te pasa esto en el mes?	Casi Nunca	Algunas veces	La mitad de la veces	La mayoría de la veces	Casi siempre
1. Tengo claro lo que siento.					
2. Pongo atención a como me siento.					
3. Siento que estoy fuera de control.					
4. Estoy atento a mis sentimientos					
5. Sé cómo me siento					
6. Puedo reconocer cómo me siento.					
7. Cuando me siento mal emocionalmente, me enojo conmigo mismo(a) por sentirme así.					
8. Cuando me siento mal emocionalmente, me cuesta trabajo hacer mis deberes y/o tareas.					
9. Cuando me siento mal emocionalmente, creo que así me sentiré por mucho tiempo.					

10. Cuando me siento mal emocionalmente, me cuesta trabajo ocuparme de otras cosas.					
11. Me siento culpable por sentirme mal emocionalmente.					
12. Cuando me siento mal emocionalmente, me cuesta trabajo concentrarme.					
13. Cuando me siento mal emocionalmente, me cuesta trabajo controlar lo que hago.					
14. Cuando me siento mal emocionalmente, creo que no hay nada que hacer para sentirme mejor.					
15. Cuando me siento mal emocionalmente, me molesto conmigo mismo(a) por sentirme así					
16. Cuando me siento mal emocionalmente, me empiezo a sentir muy mal conmigo mismo(a.)					
17. Cuando me siento mal emocionalmente, creo que no puedo hacer otra cosa que dejarme llevar por mi estado de ánimo.					
18. Cuando me siento mal emocionalmente, pierdo el control de mi comportamiento.					
19. Cuando me siento mal emocionalmente, se me dificulta pensar en algo más					
20. Cuando me siento mal emocionalmente, necesito mucho tiempo para sentirme mejor.					

Escala de procrastinación general y académica (EPA)

INSTRUCCIONES: A continuación, se presenta una serie de enunciados sobre su forma de estudiar, lea atentamente cada uno de ellos y responda (en la hoja de respuestas) con total sinceridad en la columna a la que pertenece su respuesta, tomando en cuenta el siguiente cuadro:

S	SIEMPRE (Me ocurre siempre)
CS	CASI SIEMPRE (Me ocurre mucho)
A	A VECES (Me ocurre alguna vez)
CN	POCAS VECES (Me ocurre pocas veces o casi nunca)
N	NUNCA (No me ocurre nunca)

N°	ÍTEM	S	CS	A	CN	N
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 me asignan lecturas, las leo la noche anterior					
4	Cuando me asignan lecturas, las reviso el mismo día de clase					
5	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda					
6	Asisto regularmente a clases					
7	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible					
9	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan					
10	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudios					
11	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido					
12	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio					
13	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra					
14	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas					
15	Raramente dejo para mañana lo que puedo hacer hoy					
16	Disfruto la mezcla de desafío con emoción de esperar hasta el último minuto para completar una tarea					

Anexo 4. Autorización de uso del instrumento por parte del autor original Inventario de estrés académico (SISCO)



Arturo Barraza Macías
para mí ▾

26 sept 2021 22:52 (hace 4 días) ☆ ↶

Va
Saludos

De: Karina Tirado <ktirado330@gmail.com>

Enviado: martes, 21 de septiembre de 2021 02:47 p. m.

Para: tbarraza@terra.com.mx <tbarraza@terra.com.mx>; tbarraza-2017@hotmail.com <tbarraza-2017@hotmail.com>

Asunto: Solicitud permiso



[Mensaje recortado] [Ver todo el mensaje](#)



Asunto: Autorización

Victoria de Durango, a 26 de septiembre de 2021

Karina Tirado Chacalliza
Estudiante del programa de Doctorado
En Psicología por la Universidad César Vallejo (Lima, Perú).
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>

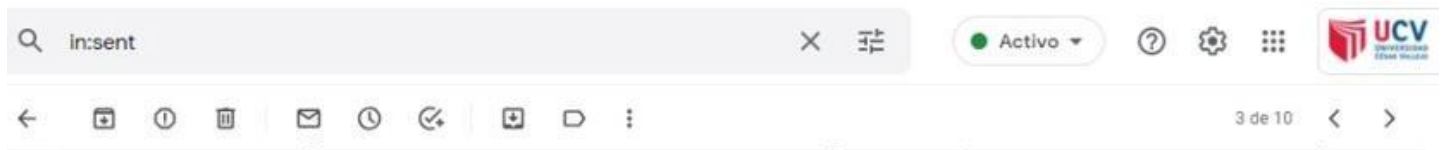
Esta autorización es para su uso con fines exclusivamente académicos y otorgando los créditos correspondientes de autoría a un servidor.


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

Dr. Arturo Barraza Macías

c.c.p. archivo

Escala de dificultades en la regulación emocional (DERS)



 **Miguel Marin Tejada** <medicos_gema@yahoo.com.mx> para mí ▾ lun, 25 oct 2021, 9:27 ☆ ↶ ⋮

Buenos días Karina. Gracias por ponerte en contacto conmigo y por tu interés en la DERS-E. Antes que nada me disculpo por la demora en responder: he estado muy ocupado.

Con todo gusto, por supuesto que tienes mi autorización para el uso del instrumento, el cual de hecho es para uso público. Adjunto una copia del mismo, así como instrucciones para su calificación. Confío en que te sea de utilidad.

UN saludo cálido desde CDMX, suerte con tu investigación

atte

Dr. Miguel Marin Tejada
Psicoterapeuta con grado de maestría y doctorado
Investigador posdoctorante en UAA
Asesor externo en Universidad Internacional de Valencia VIU
Terapeuta en Quinta Bonita, Clínica Psiquiátrica
Académico en Universidad del Valle de México

Escala de procrastinación general y académica (EPA)

 **Sergio Dominguez** para mí ▾ dom, 26 sept 23:43 (hace 4 días) ☆ ↶ ⋮

Estimada Karina, 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 se la solicitaran) en base a los datos que figuran en los artículos de validación.

Por último, los baremos que envío (que no serían necesarios si vas a trabajar estudios comparativos o correlacionales) solo aplican a universitarios.

Saludos cordiales.

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

Anexo 5. Validación de juicios de expertos

Inventario del estrés ACADÉMICO (SISCO)



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INVENTARIO DE ESTRÉS ACADÉMICO (SISCO)
Observaciones: _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador Dr. BARBOZA ZELADA LUIS ALBERTO

DNI: 07068974

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	UNIVERSIDAD DE SAN MARTIN DE PORRES	LICENCIADO/MAGISTER EN PSICOLOGÍA	1981-1987 / 2000 - 2003
02	UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO	DOCTOR EN PSICOLOGÍA	2013 - 2017

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	PNP – DIRBIE PNP	PSICOLOGO ESCOLAR –EDUCATIVO	LIMA	1987 – 2018	PSICOLOGO – ASESOR PSICOEDUCTIVO
02	USMP	DOCENTE UNIVERSITARIO	LIMA	1998 - 2003	ASESOR INTERNO – DOCENTE UNIVERSITARIO
03	UCV	DOCENTE UNIVERSITARIO	LIMA	2010 - 2021	DOCENTE UNIVERSITARIO – ASESOR METODOLOGICO
04	UPSJB	DOCENTE UNIVERSITARIO	LIMA	2019 - 2021	DOCENTE UNIVERSITARIO – ASESOR METODOLOGICO

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo
Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

24 de NOVIEMBRE 2021

Luis Alberto Barboza Zelada
Doctor en Psicología
C.Ps.P. 3515



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INVENTARIO DE ESTRÉS ACADÉMICO (SISCO)

Observaciones: _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Dr. Castro García Julio Cesar

DNI: 08031366

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación).

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	Universidad Inca Garcilaso de la Vega	Psicología	1981 – 1986
02	Universidad Nacional Federico Villarreal	Psicología Organizacional	2015
03	Universidad Continental	Administración	2015 - 2020

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	Universidad Cesar Vallejo	Docente	Lima Norte	2017	Docente – Jurado - Asesor
02	Universidad Científica del Sur	Docente	Lima Sur	2016	Docente – Jurado - Asesor
03	Universidad Inca Garcilaso de la Vega	Docente	Lima	1990	Docente – Jurado - Asesor

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo
Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Dr. Julio Cesar Castro Garcia
PSICOLOGO
C.Ps.P. 2283

24 de noviembre de 2021.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INVENTARIO DE ESTRÉS ACADÉMICO (SISCO)

Observaciones: _____

 Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Dr. José Luis Pereyra Quiñones

DNI: 08004265

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación).

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	USMDP Universidad San Martín de Porres	Investigación estadística	2014
02	Escuela Nacional de Estadísticas e informática	Manejo de SPSS	2017

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	Universidad César Vallejo	Docente	Lima Norte	2013- actualidad	Docente investigador
02	NEOTEST	Director	Lima	2000-hasta ahora	Diseñador de instrumentos
03	UCV Lima Norte	Docente	Lima	2017-19	Docente de Psicometría

*Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

*Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

*Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



 JOSE LUIS PEREYRA QUIÑONES
 PSICÓLOGO COLEGIADO 4539

24 de noviembre de 2021.

ESCALA DE DIFICULTADES EN LA REGULACIÓN EMOCIONAL (DERS-E)



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ESCALA DE DIFICULTADES EN LA REGULACIÓN EMOCIONAL (DERS-E)

Observaciones: _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador Dr. BARBOZA ZELADA LUIS ALBERTO

DNI: 07068974

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	UNIVERSIDAD DE SAN MARTIN DE PORRES	LICENCIADO/MAGISTER EN PSICOLOGÍA	1981-1987 / 2000 - 2003
02	UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO	DOCTOR EN PSICOLOGÍA	2013 - 2017

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	PNP – DIRBIE PNP	PSICOLOGO ESCOLAR –EDUCATIVO	LIMA	1987 – 2018	PSICOLOGO – ASESOR PSICOEDUCTIVO
02	USMP	DOCENTE UNIVERSITARIO	LIMA	1998 - 2003	ASESOR INTERNO – DOCENTE UNIVERSITARIO
03	UCV	DOCENTE UNIVERSITARIO	LIMA	2010 - 2021	DOCENTE UNIVERSITARIO – ASESOR METODOLOGICO
04	UPSJB	DOCENTE UNIVERSITARIO	LIMA	2019 - 2021	DOCENTE UNIVERSITARIO – ASESOR METODOLOGICO

1*Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
2*Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
3*Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.
Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítem planteados son suficientes para medir la dimensión.

24 de NOVIEMBRE 2021

Luis Alberto Barboza Zelada
Doctor en Psicología
C.P.P. 3515



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ESCALA DE DIFICULTADES EN LA REGULACIÓN EMOCIONAL (DERS-E)

Observaciones: _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Dr. Castro Garcia Julio Cesar

DNI:08031366

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación).

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	Universidad Inca Garcilaso de la Vega	Psicología	1981 – 1986
02	Universidad Nacional Federico Villarreal	Psicología Organizacional	2015
03	Universidad Continental	Administración	2015 - 2020

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	Universidad Cesar Vallejo	Docente	Lima Norte	2017	Docente – Jurado - Asesor
02	Universidad Científica del Sur	Docente	Lima Sur	2016	Docente – Jurado - Asesor
03	Universidad Inca Garcilaso de la Vega	Docente	Lima	1990	Docente – Jurado - Asesor

*Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

*Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

*Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Dr. Julio Cesar Castro Garcia
PSICOLOGO
C.P.P. 2283

24 de noviembre de 2021.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ESCALA DE DIFICULTADES EN LA REGULACIÓN EMOCIONAL (DERS-E)

Observaciones: _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador: Dr. José Luis Pereyra Quiñones

DNI: 08004265

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación).

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	USMDP Universidad San Martín de Porres	Investigación estadística	2014
02	Escuela Nacional de Estadísticas e informática	Manejo de SPSS	2017

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	Universidad Cesar Vallejo	Docente	Lima Norte	2013- actualidad	Docente investigador
02	NEOTEST	Director	Lima	2000-hasta ahora	Diseñador de instrumentos
03	UCV Lima Norte	Docente	Lima	2017-19	Docente de Psicometría

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la


JOSE LUIS PEREYRA QUIÑONES
PSICÓLOGO COLEGIADO 4539

24 de noviembre de 2021.

ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA (EPA)



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA (EPA)
Observaciones:

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador Dr. BARBOZA ZELADA LUIS ALBERTO

DNI: 07068974

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	UNIVERSIDAD DE SAN MARTIN DE PORRES	LICENCIADO/MAGISTER EN PSICOLOGIA	1981-1987 / 2000 - 2003
02	UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO	DOCTOR EN PSICOLOGÍA	2013 - 2017

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	PNP – DIRBIE PNP	PSICOLOGO ESCOLAR –EDUCATIVO	LIMA	1987 – 2018	PSICOLOGO – ASESOR PSICOEDUCTIVO
02	USMP	DOCENTE UNIVERSITARIO	LIMA	1998 - 2003	ASESOR INTERNO – DOCENTE UNIVERSITARIO
03	UCV	DOCENTE UNIVERSITARIO	LIMA	2010 - 2021	DOCENTE UNIVERSITARIO – ASESOR METODOLOGICO
04	UPSJB	DOCENTE UNIVERSITARIO	LIMA	2019 - 2021	DOCENTE UNIVERSITARIO – ASESOR METODOLOGICO

¹ Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
² Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
³ Claridad: Si entiendo sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

24 de NOVIEMBRE 2021

Luis Alberto Barboza Zelada
Doctor en Psicología
C. P. P. 3515



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA (EPA)

Observaciones:

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Dr. Castro Garcia Julio Cesar

DNI: 08031366

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación).

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	Universidad Inca Garcilaso de la Vega	Psicología	1981 – 1986
02	Universidad Nacional Federico Villarreal	Psicología Organizacional	2015
03	Universidad Continental	Administración	2015 - 2020

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	Universidad Cesar Vallejo	Docente	Lima Norte	2017	Docente – Jurado - Asesor
02	Universidad Científica del Sur	Docente	Lima Sur	2016	Docente – Jurado - Asesor
03	Universidad Inca Garcilaso de la Vega	Docente	Lima	1990	Docente – Jurado - Asesor

¹ Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
² Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

Julio Cesar Castro Garcia
C. P. P. 3515

24 de noviembre de 2021.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA (EPA)

Observaciones: _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Dr. José Luis Pereyra Quiñones

DNI: 08004265 |

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación).

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	USMDP Universidad San Martín de Porres	Investigación estadística	2014
02	Escuela Nacional de Estadísticas e informática	Manejo de SPSS	2017

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	Universidad César Vallejo	Docente	Lima Norte	2013- actualidad	Docente investigador
02	NEOTEST	Director	Lima	2000-hasta ahora	Diseñador de instrumentos
03	UCV Lima Norte	Docente	Lima	2017-19	Docente de Psicometría

*Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

*Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

*Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dio suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión


JOSE LUIS PEREYRA QUIÑONES
PSICÓLOGO COLEGADO 4536

24 de noviembre de 2021.

Anexo 6. Carta de presentación a la Institución Educativa



“Decenio de la Igualdad de Oportunidades para mujeres y hombres”
“Año del Bicentenario del Perú: 200 años de Independencia”

Lima, 25 de noviembre de 2021
Carta P. 1516-2021-UCV-VA-EPG-F01/J

Lic.
ELIEZER GUZMAN ORBEGOSO
DIRECTOR
I.E Virgen Peregrina del Rosario 2074

De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a TIRADO CHACALIAZA, KARINA PAMELLA; identificada con DNI N.º 41180268 y con código de matrícula N.º 6000031223; estudiante del programa de DOCTORADO EN PSICOLOGÍA quien, en el marco de su tesis conducente a la obtención de su grado de DOCTOR, se encuentra desarrollando el trabajo de investigación titulado:

**Estrés académico y desregulación emocional en la
procrastinación académica en adolescentes de una institución educativa de Lima Norte, 2021,**

Con fines de investigación académica, solicito a su digna persona otorgar el permiso a nuestra estudiante, a fin de que pueda obtener información, en la institución que usted representa, que le permita desarrollar su trabajo de investigación. Nuestra estudiante investigador TIRADO CHACALIAZA, KARINA PAMELLA asume el compromiso de alcanzar a su despacho los resultados de este estudio, luego de haber finalizado el mismo con la asesoría de nuestros docentes.

Agradeciendo la gentileza de su atención al presente, hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi mayor consideración.

Atentamente,



Trinidad Vergas, MBA
Ordneryo Trinidad Vergas, MBA
Jefe (e)
Escuela de Posgrado
UCV FILIAL LIMA
CAMPUS LIMA NORTE

Anexo 7. Porcentaje de similitud

I. INTRODUCCIÓN

La adolescencia, es considerada como el periodo de desarrollo del ser humano entre los 11 a 20 años, donde se podría señalar que los adolescentes logran madurar en el aspecto biológico y sexual; sin embargo, aspectos como la madurez emocional y social resultan beneficios para el desarrollo de los mismos (OMS, 2019).

Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2018) reporta que, Perú tiene una población de 31 millones, 237 mil 385 personas al 2017, de los cuales el 61,7% tienen de 15 a 59 años de edad, el 54,0% de hogares tienen entre sus miembros al menos un adolescente. Por otro lado, respecto a la asistencia escolar, el grupo de 12 a 16 años, (que cursan nivel secundario) incrementó a un 82,5%. Siendo este el porcentaje de adolescentes que, se encuentran en la

Resumen de coincidencias

12 %

1	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	3 %
2	repositorio.uigv.edu.pe Fuente de Internet	1 %
3	renati.sunedu.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
4	repositorio.unsa.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
5	Entregado a Universida... Trabajo del estudiante	<1 %
6	repositorio.urp.edu.pe	<1 %