



Universidad Nacional
SAN LUIS GONZAGA



[Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0)

Esta licencia permite a otras combinar, retocar, y crear a partir de su obra de forma no comercial, siempre y cuando den crédito y licencia a nuevas creaciones bajo los mismos términos.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>



EVALUACION DE ORIGINALIDAD

CONSTANCIA

La que suscribe, deja constancia que se ha realizado el análisis con el software de verificación de similitud al documento cuyo título es:

“PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE ICA”

presentado por:

CONDORI POMA, INGRIT MILITZA

Autor de la tesis del nivel **PREGRADO** de la Facultad de **PSICOLOGIA**. El resultado obtenido es **1%** por el cual se otorga el calificativo de:

APROBADO,

Según Reglamento de Evaluación de la Originalidad de los documentos de investigación, aprobado mediante Resolución Rectoral Nº 1220-R-UNICA-2024.

Se adjunta al presente el reporte de evaluación con el software de verificación de originalidad.

Observaciones:

La Tesis analizada se encuentra dentro de los parámetros de similitud que establece el Reglamento de Evaluación de la Originalidad de los documentos de investigación, de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”.

Ica, 17 de septiembre del 2025

.....
Dra. YNES CECILIA AMALIA PHUN PAT
DIRECTORA DE LA UNIDAD DE INVESTIGACION
FACULTAD DE PSICOLOGIA

UNIVERSIDAD NACIONAL "SAN LUIS GONZAGA"

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN

Facultad de Psicología



Procrastinación académica y estrés académico en estudiantes de la Facultad de Psicología de una Universidad Pública de Ica

Línea de investigación:

Salud pública y conservación del medio ambiente

INFORME FINAL DE TESIS

AUTOR:

CONDORI POMA INGRIT MILITZA

ORCID: 0009-0005-9530-3833

ASESOR:

Dr. ROJAS CHACALTANA SERGIO ARTURO

ORCID: 0000-0001-9312-3533

Ica, Perú

2025

Dedicatoria

A mis padres, quién gracias a su apoyo y arduo esfuerzo, pude cursar mis estudios superiores.

A mi hermano menor por brindarme ánimos y acompañarme en este camino profesional.

A mis docentes de la Facultad de Psicología, quienes con su experiencia y sapiencia como educadores y profesionales me formaron en este vasto camino profesional hacia el logro de mis metas.

Agradecimientos

A mis padres, Manuel Condori Coaquira y Elena Poma Llantoy por brindarme su apoyo incondicional y motivarme a continuar día tras día

A mi hermano menor Jerico Condori Poma por acompañarme durante mi etapa de estudios universitarios, por amanecerse conmigo, y brindarme constantemente palabras de aliento

A mi prestigiosa Universidad Nacional “San Luís Gonzaga” por ser la casa de estudios donde logre formarme; así mismo por apoyar la comunidad iqueña y al país, formando profesionales de calidad.

A los docentes de la Facultad de Psicología por su paciencia, sus consejos y sus conocimientos profesionales.

ÍNDICE

Dedicatoria	ii
Agradecimientos.....	iii
Resumen	vi
Abstract	vii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. ESTRATEGIA METODOLÓGICA	17
2.1 Tipo de investigación.....	17
2.2 Nivel de investigación	17
2.3 Diseño de investigación	17
2.4 Población, muestra y muestreo.	18
2.5 Técnicas e instrumentos de investigación.	19
2.6 Técnicas de procesamiento, análisis e interpretación de datos	27
III. RESULTADOS	28
3.1. Resultados descriptivos.....	28
3.2. Resultados inferenciales	31
V. DISCUSIÓN.....	35
V. CONCLUSIONES	38
VI. RECOMENDACIONES	39
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	40
VIII. ANEXOS	444

Índice de tablas

Tabla 1. Distribución de la población total de estudio	18
Tabla 2. Distribución de la muestra total de estudio.	18
Tabla 3. Baremo general de la Escala de Procrastinación Académica (EPA)	21
Tabla 4. Baremo de la dimensión Postergación de actividades de la Escala de Procrastinación Académica (EPA)	21
Tabla 5. Baremo de la dimensión Autorregulación académica de la Escala de Procrastinación Académica (EPA)	22
Tabla 6. Confiabilidad general de la variable Procrastinación Académica.....	22
Tabla 7. Confiabilidad de las dimensiones de la variable Procrastinación Académica	23
Tabla 8. Baremo general del Inventario Sistemico Cognoscitivista para estudiar el Estrés Académico – SISCO SV-21	25
Tabla 9. Baremo de la dimensión Estresores del Inventario Sistemico Cognoscitivista para estudiar el Estrés Académico – SISCO SV-21	25
Tabla 10. Baremo de la dimensión Síntomas del Inventario Sistemico Cognoscitivista para estudiar el Estrés Académico – SISCO SV-21	25
Tabla 11. Baremo de la dimensión Estrategias de afrontamiento del Inventario Sistemico Cognoscitivista para estudiar el Estrés Académico – SISCO SV-21	25
Tabla 12. Confiabilidad general de la variable Estrés académico	26
Tabla 13. Confiabilidad de las dimensiones de la variable Estrés académico.....	26
Tabla 14. Frecuencia del sexo y ciclo académico en estudiantes de psicología.	28
Tabla 15. Frecuencia de la variable Procrastinación académica (EPA) y sus dimensiones.	28
Tabla 16. Frecuencia de la variable Estrés académico y sus dimensiones.....	30
Tabla 17. Análisis de normalidad según Kolmogorov-Smirnov	31
Tabla 18. Relación entre la procrastinación académica y la dimensión estresores del estrés académico en estudiantes de la Facultad de Psicología.....	32
Tabla 19. Relación entre la procrastinación académica y la dimensión síntomas del estrés académico en estudiantes de la Facultad de Psicología.....	32
Tabla 20. Relación entre la procrastinación académica y la dimensión estrategias de afrontamiento del estrés académico en estudiantes de la Facultad de Psicología.	33
Tabla 21. Relación entre la procrastinación académica y el estrés académico en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica.....	34

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la procrastinación académica y el estrés académico en estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga” durante el semestre 2023-II. El estudio se sustentó en un enfoque cuantitativo, de nivel descriptivo, con un diseño correlacional, transversal y prospectivo. La población estuvo compuesta por 211 estudiantes, de los cuales se seleccionó una muestra probabilística de 137 estudiantes mediante la fórmula de poblaciones finitas. Para la recolección de datos se aplicaron dos instrumentos validados: la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y el Inventario Sistemático Cognoscitivista del Estrés Académico (SISCO SV-21). Los resultados descriptivos indicaron que el 62.8% de los estudiantes presentó un nivel medio de procrastinación académica y el 58.4% un nivel alto de estrés académico. No obstante, el análisis inferencial mediante la prueba de correlación de Spearman no evidenció una relación significativa entre ambas variables ($Rho = 0.144$; $p = 0.094$), lo que llevó al rechazo de la hipótesis general. En cuanto a las hipótesis específicas, no se encontró relación significativa con la dimensión estresores ($Rho = 0.125$; $p = 0.147$), pero sí se evidenció una relación positiva y significativa con los síntomas del estrés académico ($Rho = 0.272$; $p = 0.001$), y una relación inversa significativa con las estrategias de afrontamiento ($Rho = -0.326$; $p < 0.001$). En conclusión, si bien ambas variables fueron frecuentes, su asociación no fue significativa de forma global, aunque sí se encontraron correlaciones importantes a nivel dimensional, lo que resalta la necesidad de intervenciones focalizadas en el ámbito universitario.

Palabras clave: estudiante universitario, estrés académico, procrastinación académica.

Abstract

The present study aimed to determine the relationship between academic procrastination and academic stress in students from the Faculty of Psychology at the National University “San Luis Gonzaga” during the 2023-II academic semester. The research followed a quantitative approach, descriptive in level, with a correlational, cross-sectional, and prospective design. The population consisted of 211 students, from which a probabilistic sample of 137 students was selected using the finite population formula. Two validated instruments were used for data collection: the Academic Procrastination Scale (EPA) and the Systemic Cognitive Inventory of Academic Stress (SISCO SV-21). Descriptive results showed that 62.8% of students reported a medium level of academic procrastination, and 58.4% reported a high level of academic stress. However, inferential analysis using Spearman’s correlation test revealed no statistically significant relationship between the two variables ($Rho = 0.144$; $p = 0.094$), leading to the rejection of the general hypothesis. Regarding the specific hypotheses, no significant correlation was found with the stressors dimension ($Rho = 0.125$; $p = 0.147$), but a significant positive relationship was identified with the stress symptoms dimension ($Rho = 0.272$; $p = 0.001$), and a significant inverse relationship with the coping strategies dimension ($Rho = -0.326$; $p < 0.001$). In conclusion, although both variables were frequently present, their overall association was not statistically significant; however, meaningful correlations were found at the dimensional level, which highlights the need for targeted psychological interventions within the academic environment.

Keywords: university student, academic stress, academic procrastination.

I. INTRODUCCIÓN

En el contexto de la educación superior, los estudiantes universitarios se enfrentan a crecientes exigencias académicas y personales que requieren de habilidades específicas para la organización del tiempo, el cumplimiento de tareas y la autorregulación emocional. Estas demandas, que forman parte del proceso de adaptación a la vida universitaria, suelen generar dificultades que afectan el rendimiento académico y el bienestar psicológico del estudiante¹. En países latinoamericanos, estas condiciones se agravan por limitaciones institucionales y sociales, lo cual incrementa la posibilidad de que los estudiantes desarrollen comportamientos desadaptativos ante las tareas académicas².

A nivel nacional, los problemas de salud mental han aumentado significativamente en los últimos años. El Ministerio de Salud del Perú (MINSA) reportó un incremento en atenciones por problemas de salud mental del 19,2 % entre 2021 (1 368 950 casos) y 2022 (1 631 940 casos). Solo en el primer trimestre de 2023, ya se habían atendido 434 731 nuevos casos relacionados a trastornos mentales, principalmente ansiedad y depresión³. Además, durante el 2023 se registraron más de 1 844 531 atenciones por salud mental en todo el país, y en los primeros seis meses del 2024, ya se superaron los 900 218 casos⁴.

Asimismo, el MINSA y el Ministerio de Educación (MINEDU) identificaron que el 85 % de la comunidad universitaria peruana (estudiantes, docentes y personal administrativo) presenta problemas de salud mental, donde destacan síntomas de ansiedad 82 % y estrés académico (79 %)⁵. Estos indicadores alertan sobre la necesidad de intervenir preventivamente, especialmente en regiones como Ica, donde las condiciones sociales, económicas y ambientales pueden agudizar los factores de riesgo.

La combinación de procrastinación académica y estrés académico, en este contexto, forma un ciclo perjudicial que interfiere significativamente con el aprendizaje efectivo, la motivación y la estabilidad emocional del estudiante. Ante esta problemática, se vuelve relevante investigar la relación entre ambas variables en estudiantes universitarios de una universidad pública en la región Ica.

1.1 Bases teóricas

Busko, conceptualiza la procrastinación académica como un patrón conductual evitativo autorregulado, definido como la postergación voluntaria e innecesaria de tareas académicas a pesar de ser consciente de las consecuencias negativas que esto puede acarrear⁶. Esta conducta se manifiesta en el retraso intencional en el inicio o la finalización de actividades escolares, reflejando un conflicto entre la intención y la acción que se repite con frecuencia⁷. Según Busko, la procrastinación no es simplemente una cuestión de pereza o desinterés, sino que está influenciada por una compleja interacción de factores emocionales y cognitivos, incluyendo ansiedad, perfeccionismo y baja autoestima⁷. Desde su perspectiva teórica, la procrastinación surge de fallas en la

autorregulación, donde el estudiante no logra planificar y ejecutar sus esfuerzos de manera efectiva hacia metas académicas concretas⁷. Esta incapacidad para regular adecuadamente el comportamiento se vincula con la búsqueda de gratificación inmediata a través de la evitación de tareas que requieren esfuerzo sostenido y que tienen recompensas a largo plazo⁷. Así, la procrastinación se refuerza como un comportamiento de evitación ante actividades percibidas como demandantes o estresantes, generando un ciclo en el que la ansiedad y el estrés aumentan conforme se acumulan las tareas pendientes⁷. Este enfoque teórico explica por qué muchos estudiantes procrastinan a pesar de estar motivados y comprometidos con sus estudios, pues la procrastinación se convierte en un mecanismo para manejar emociones negativas y el temor al fracaso⁸. En resumen, la teoría de Busko plantea que la procrastinación académica es el resultado de una compleja interacción entre dificultades en la autorregulación, búsqueda de gratificación inmediata y mecanismos defensivos vinculados al perfeccionismo y la ansiedad. Este modelo permite entender la procrastinación como un fenómeno multifactorial, donde aspectos cognitivos, emocionales y motivacionales interactúan para mantener este comportamiento disfuncional que afecta el rendimiento y bienestar del estudiante⁷.

Domínguez⁹, retomando el planteamiento de Busko, afirma que la procrastinación académica debe entenderse como una conducta multifactorial, en la cual inciden variables como la motivación, el control emocional, la autoeficacia y el entorno académico. Es decir que en la procrastinación académica interactúan variables psicológicas, motivacionales y contextuales que afectan el desempeño estudiantil⁹. El autor indica que esta forma de procrastinación no puede ser reducida o asociada a simple pereza, ya que en muchos casos se convierte en una estrategia inconsciente de afrontamiento ante el miedo al fracaso o la presión por el rendimiento⁹. Según este autor, la procrastinación no es simplemente un problema de gestión del tiempo o falta de interés, sino que está profundamente relacionada con procesos de autorregulación, motivación, autoeficacia y control emocional¹⁰. En este sentido, la procrastinación se configura como un comportamiento disfuncional del cual es el mismo estudiante que consciente de las consecuencias negativas, postergará sus actividades académicas para evitar emociones negativas vinculadas al estrés o al miedo al fracaso¹⁰. Domínguez¹⁰, enfatiza que esta conducta puede interpretarse como una estrategia de afrontamiento inconsciente que busca reducir la ansiedad frente a demandas académicas percibidas como amenazantes o desafiantes. Asimismo, subraya la influencia del entorno académico y las expectativas sociales en la manifestación de la procrastinación, al considerar que un ambiente poco favorable puede aumentar la percepción de dificultad y, por ende, la tendencia a postergar tareas. Para Domínguez¹¹, la autorregulación inadecuada es un factor central en la

procrastinación académica, pues el estudiante no logra organizar ni dirigir sus esfuerzos de manera efectiva para cumplir con sus metas, lo que genera un círculo vicioso de estrés y postergación¹¹. En suma, Domínguez aporta una visión integral en la que la procrastinación académica es entendida como un fenómeno complejo que involucra aspectos personales y contextuales, afectando negativamente el rendimiento y el bienestar emocional del estudiante¹¹.

Desde una perspectiva más amplia, Steel conceptualiza la procrastinación como una falla sistemática en la autorregulación, y señala que esta ocurre con mayor frecuencia cuando las tareas no brindan una recompensa inmediata¹². En el ámbito académico, esta situación se presenta constantemente, ya que las actividades escolares suelen implicar esfuerzos prolongados con recompensas a largo plazo, lo que disminuye la motivación inmediata para actuar¹². Steel¹², propone la Teoría de la Motivación Temporal, que integra elementos de diversas teorías psicológicas previas como la teoría del refuerzo, la teoría de la expectativa y la teoría de la autodeterminación. Según este modelo, la procrastinación no es simplemente el resultado de pereza o desinterés, sino de una interacción compleja entre la impulsividad del individuo, la expectativa de éxito, el valor percibido de la tarea y el tiempo que transcurrirá hasta obtener la recompensa¹². Una de las ideas clave en esta teoría es que, cuando el valor percibido de una tarea es bajo y la recompensa se percibe como lejana, la motivación decae y aumenta la probabilidad de postergación. En contextos académicos, esto se traduce en la preferencia por actividades de ocio o gratificación instantánea (como redes sociales, videojuegos o descanso), en lugar de abordar tareas académicas exigentes¹². Además, Steel señala que la procrastinación está relacionada con un manejo deficiente del tiempo y un escaso autocontrol. Estas fallas autorregulatorias se ven influenciadas por emociones negativas como la ansiedad o el miedo al fracaso, que a su vez refuerzan el ciclo procrastinador¹². Los estudiantes posponen sus tareas para evitar el malestar que estas generan, lo que produce alivio momentáneo, pero intensifica el estrés y la culpa a medida que se acerca la fecha límite. La procrastinación, en este sentido, no solo representa una estrategia de evitación emocional, sino también un patrón conductual profundamente arraigado que puede cronificarse si no se interviene¹². Por ello, Steel propone estrategias de intervención centradas en el fortalecimiento del sentido de autoeficacia, la estructuración del tiempo, el uso de recompensas a corto plazo y la regulación emocional para contrarrestar los efectos de la procrastinación académica¹².

Tuckman¹³, sostiene que la procrastinación académica no solo responde a una mala organización del tiempo, sino que está íntimamente ligada a procesos internos de autopercepción y regulación emocional. En su modelo, la procrastinación es considerada una conducta de evitación motivada por el temor al fracaso, en la que el estudiante recurre

a la postergación como un mecanismo para proteger su autoestima. Esto ocurre cuando el estudiante, al dudar de su propia competencia, decide retrasar el inicio de las tareas académicas para mantener la ilusión de que, si hubiera tenido más tiempo, habría podido obtener mejores resultados¹³. La procrastinación, en este sentido, no es simplemente el resultado de la falta de acción deliberada, sino una estrategia defensiva que permite evitar el contacto directo con el juicio o evaluación de sus capacidades. En lugar de exponerse al riesgo de un mal desempeño, los estudiantes prefieren dejar pasar el tiempo y generar excusas externas (como la falta de tiempo o exceso de actividades), lo cual preserva su autoconcepto¹³. Además, Tuckman señala que esta tendencia a la postergación puede convertirse en un patrón de comportamiento crónico si no se interviene. La reiteración en este hábito perjudica progresivamente el rendimiento académico, intensifica los niveles de estrés y ansiedad, y refuerza la creencia de ineficacia personal, lo que genera un ciclo disfuncional que resulta difícil de romper¹³. Por ello, plantea que una vía de intervención adecuada debe incluir el fortalecimiento del sentido de autoeficacia, la reestructuración cognitiva sobre el error y el fracaso, y la promoción de estrategias de autorregulación académica¹³.

Por su parte Ferrari, Johnson y McCown¹⁴ amplían la comprensión de la procrastinación académica al proponer que esta conducta no solo responde a factores situacionales o motivacionales, sino también a patrones de personalidad relativamente estables. Entre los rasgos más comúnmente asociados a esta conducta destacan la impulsividad, entendida como la tendencia a actuar sin una adecuada planificación o reflexión previa; la baja tolerancia a la frustración, que lleva al estudiante a evitar tareas que implican incomodidad o esfuerzo sostenido; y la evitación del esfuerzo, que se manifiesta en la preferencia por actividades placenteras e inmediatas en lugar de compromisos académicos exigentes¹⁴. Los autores también explican que en muchos casos la procrastinación se convierte en un hábito crónico, adquirido desde edades tempranas, ya sea por modelos parentales permisivos, carencia de estrategias de autorregulación, o refuerzo continuo de la evitación mediante la ausencia de consecuencias inmediatas ante el incumplimiento de tareas¹⁴. Así, el acto de postergar se consolida como una respuesta automática frente a cualquier exigencia académica percibida como demandante, amenazante o emocionalmente costosa, lo cual dificulta aún más su modificación con el tiempo¹⁴. Desde esta perspectiva, la procrastinación académica no debe ser considerada un simple problema de organización del tiempo, sino una manifestación más profunda vinculada al estilo de personalidad y la historia de aprendizaje del estudiante¹⁴.

En conjunto, los aportes teóricos de los autores mencionados permiten comprender que la procrastinación académica es una conducta compleja, resultado de múltiples influencias psicológicas, motivacionales y contextuales. No se trata simplemente de una

mala gestión del tiempo, sino de una manifestación de dificultades internas relacionadas con la autorregulación, la autoconfianza y el afrontamiento de las demandas académicas. Su abordaje exige una comprensión integral que contemple tanto las características personales del estudiante como las condiciones del entorno educativo.

Por su parte, el estrés académico es un tipo particular de estrés psicológico que surge cuando los estudiantes perciben que las demandas del entorno educativo superan sus recursos personales para enfrentarlas. Este tipo de estrés ha sido ampliamente reconocido como un fenómeno frecuente en el ámbito universitario, especialmente debido a la sobrecarga de tareas, los plazos ajustados, las evaluaciones frecuentes y las altas expectativas académicas¹⁵. A diferencia de otras formas de estrés, el estrés académico se manifiesta en contextos escolares y se asocia con dificultades cognitivas, emocionales y conductuales que afectan el rendimiento académico y el bienestar general del estudiante¹⁵. Barraza¹⁶, define el estrés académico como un proceso psicológico que ocurre cuando el estudiante percibe las exigencias académicas como amenazas o presiones que rebasan su capacidad de afrontamiento. Según este autor, este tipo de estrés forma parte de un sistema dinámico donde interactúan factores individuales y contextuales, generando reacciones fisiológicas y emocionales como ansiedad, tensión muscular, irritabilidad, disminución del rendimiento, entre otros¹⁸. Barraza clasifica el estrés en diferentes tipos según la fuente que lo origina, e incluye al estrés académico como una categoría diferenciada debido a sus características y efectos particulares en la población estudiantil¹⁶. Este tipo de estrés se considera un fenómeno complejo y dinámico en el que interactúan variables individuales y factores contextuales, dando lugar a respuestas fisiológicas, cognitivas y conductuales que pueden afectar de manera negativa el bienestar del estudiante¹⁶. Barraza¹⁷, propuso un modelo sistémico cognoscitivista, del cual refiere que el estrés académico se estructura en tres componentes esenciales: los estresores (factores que desencadenan la tensión, como la sobrecarga de tareas, evaluaciones o falta de tiempo); los síntomas (manifestaciones del estrés, como ansiedad, fatiga, irritabilidad, problemas de concentración o somatización); y las estrategias de afrontamiento (acciones y recursos que el estudiante pone en marcha para reducir o manejar el malestar). Este modelo plantea que cuando los estímulos académicos desestabilizan el equilibrio interno del estudiante, se genera una serie de respuestas (síntomas) y, en función de su repertorio personal y emocional, este intenta reestablecer su equilibrio mediante estrategias adaptativas o desadaptativas¹⁸. Asimismo, Barraza subraya que el estrés académico puede manifestarse de forma aguda o crónica, y que su impacto no solo compromete el rendimiento académico, sino también la salud mental, favoreciendo condiciones como el burnout estudiantil, la procrastinación o incluso el abandono de los estudios superiores¹⁸. Lazarus y Folkman¹⁹ por su parte conceptualizan el estrés académico dentro de su modelo

transaccional, afirmando que el estrés no se genera por la carga académica en sí, sino por la interacción dinámica entre la percepción del estudiante y sus capacidades para afrontarla. Según este enfoque, el proceso inicia con una valoración primaria en la que el estudiante evalúa si la demanda académica es irrelevante, positiva o potencialmente estresante. Si la situación se considera una amenaza o riesgo de daño, se activa una segunda fase: la valoración secundaria donde el estudiante evalúa sus recursos internos y externos para enfrentarse al reto; es decir, si cuenta con habilidades, apoyo, tiempo o estrategias suficientes²⁰. La clave de este modelo radica en que estas evaluaciones cognitivas determinan la respuesta emocional y conductual²⁰. Si la valoración inicial es de estrés y el estudiante percibe bajos recursos disponibles, se desencadenan respuestas de ansiedad, irritabilidad, fatiga y somatización. Posteriormente, el individuo moviliza mecanismos de afrontamiento, que pueden ser de dos tipos: centrados en el problema, es decir dirigidos a cambiar la situación estresante o centrados en las emociones, que buscan regular la tensión emocional producida sin alterar el estrés académico²⁰. Un aspecto fundamental del modelo es su naturaleza iterativa: tras emplear estrategias de afrontamiento, el estudiante reevaluará la situación, lo que puede modificar tanto la valoración primaria como la secundaria²¹.

Por su parte, Delgado y González señalan que el estrés académico no solo afecta el desempeño académico, sino que también tiene consecuencias en la salud física y emocional del estudiante, pudiendo desencadenar insomnio, depresión, ansiedad generalizada y problemas psicosomáticos²². Además, resaltan que este tipo de estrés es especialmente perjudicial cuando se convierte en crónico, es decir, cuando el estudiante permanece expuesto durante largos periodos sin estrategias efectivas de regulación emocional²².

Delgado y Suárez²³, autores peruanos han señalado que el estrés académico es una experiencia que varía de manera significativa según las caracterizaciones sociodemográficas, académicas y de comportamiento en estudiantes universitarios. Según su perspectiva, la percepción del estrés académico no depende únicamente de la cantidad de tareas o evaluaciones, sino de la evaluación cognitiva que hacen los estudiantes sobre su capacidad de afrontamiento y sus recursos personales disponibles²³. Los autores han destacado que variables como el nivel de motivación intrínseca y las conductas de autocuidado (dormir bien, alimentación adecuada, actividad física) se relacionan estrechamente con una menor percepción de estrés, ya que mejoran la capacidad de adaptación frente a los desafíos educativos²³. Este modelo conceptual resalta la importancia de fomentar estilos de vida saludables y fortalecer la motivación y habilidades de gestión para mejorar el ajuste emocional y cognitivo de los estudiantes universitarios. Asimismo, su propuesta respalda la intervención que no solo reduce la

carga académica, sino que promueve la resiliencia, el autocuidado y estrategias adaptativas de afrontamiento para mejorar el bienestar integral del estudiante²³.

1.2 Descripción de la realidad problemática

La presencia simultánea de estas dos variables representa un riesgo importante para el logro académico, la salud mental y la permanencia estudiantil. Se ha identificado una elevada frecuencia de conductas de postergación de tareas, especialmente en momentos clave del ciclo académico, como evaluaciones, entregas o trabajos finales²⁴. Por otro lado, se ha evidenciado una tendencia creciente al estrés académico, que se manifiesta en síntomas emocionales, cognitivos y físicos que interfieren con el bienestar y la capacidad de aprendizaje de los estudiantes¹⁸. La presencia simultánea de estos dos fenómenos representa un riesgo importante para el logro académico, la salud mental y la permanencia estudiantil²².

La postergación habitual de actividades académicas como el estrés derivado de las exigencias del entorno educativo no solo se presentan con alta frecuencia, sino que tienden a reforzarse mutuamente⁹. Esta interacción podría originar un círculo vicioso donde la acumulación de tareas genera tensión emocional, y esta tensión, a su vez, incrementa la tendencia a evitar o posponer las actividades¹⁰. En este escenario, los estudiantes no solo ven afectado su rendimiento, sino también su motivación, su autoestima y su percepción de eficacia académica²².

La combinación de procrastinación académica y estrés académico forma un ciclo perjudicial, este ciclo puede interferir significativamente con el rendimiento académico y el bienestar general de los estudiantes, afectando su capacidad para aprender efectivamente y disfrutar de una experiencia educativa equilibrada²⁵. Ante el problema descrito, surgió la necesidad de llevar a cabo un estudio para explorar la relación entre la procrastinación académica y el estrés académico en estudiantes universitarios en una universidad pública en Ica.

A nivel mundial, la procrastinación académica es un importante tema a tratar cuando se habla de bienestar educativo siendo las universidades el principal lugar donde se origina, por las evaluaciones calificadas y la incapacidad de poder organizar bien los horarios dando esto a entender que es toda actividad la cual tenga un impacto directo en el rendimiento académico²⁶. En un mundo globalizado y competitivo, se exige al ser humano alcanzar objetivos académicos, laborales y personales significativos, siendo los académicos los más prioritarios debido a su relevancia para el futuro y bienestar de una persona. En este contexto, el periodo universitario es crucial para los estudiantes, ya que adquieren los conocimientos esenciales para enfrentar los desafíos profesionales²⁷. Hoy en día muchos estudiantes carecen de hábitos académicos fundamentales, como son la responsabilidad y la planificación. Esto lleva a que se posterguen frecuentemente

sus actividades académicas, dejando para mañana lo que se puede hacer hoy²⁷.

1.3 Antecedentes de la investigación

León en 2023 llevó a cabo una investigación con el objetivo de analizar la procrastinación académica y su relación con la ansiedad en estudiantes universitarios. El enfoque metodológico estudio fue cuantitativo, con alcance descriptivo, correlacional y de corte transversal en estudiantes universitarios de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Ambato. Respecto a la población la investigación tuvo un total de 162 estudiantes de ambos sexos, con edades comprendidas entre 17 a 32 años. Para la recolección de información se utilizó los instrumentos de la Escala de Procrastinación Académica de Tuckman y la Escala de Ansiedad de Hamilton. Los resultados mostraron que el 63,40% de los estudiantes presentaron una tendencia moderada hacia la procrastinación académica, 33,90% con presencia alta y el 1,80% de presencia muy alta. En cuanto a la ansiedad, se evidenció que el 48,90% presenta ansiedad moderada, el 32,20% niveles leves de ansiedad y el 10,05% ansiedad mayor²⁸. En conclusión, los hallazgos indicaron una relación positiva entre las conductas procrastinadoras y los niveles de ansiedad en los estudiantes universitarios. Esto sugiere que a medida que aumentan las conductas de procrastinación, también tienden a incrementarse los niveles de ansiedad²⁸.

Ramírez en 2023, realizó un estudio con el objetivo de analizar la relación entre el estrés académico, el uso problemático de Internet, la adicción a las redes sociales y la procrastinación académica en Colombia. El estudio fue cuantitativo, de tipo no experimental, de corte transversal. Se utilizó varios instrumentos para la recolección de datos: el inventario SISEO para medir el estrés académico, el CUIPI para evaluar el uso problemático de Internet, la SMAS-SF para la adicción a redes sociales y la Escala de Procrastinación Académica. La muestra estuvo compuesta por un total de 448 estudiantes universitarios mexicanos, con edades comprendidas entre los 17 y los 34 años. Se encontraron diferencias significativas por sexo. En el caso del sexo masculino, reportaron una baja autorregulación en cuanto a las reacciones ante el estrés académico, y en la categoría de la autorregulación. En el caso de las mujeres, se identificó una relación positiva y significativa entre el uso de las redes sociales y la procrastinación académica²⁹. Por otro lado, entre los hombres, se observó una asociación entre los problemas derivados del uso de redes sociales y las reacciones psicológicas frente al estrés académico. Se concluyó que el cambio de modalidad de estudio (de presencial a virtual) ha tenido repercusiones significativas en los estudiantes universitarios, incluyendo el aumento de estrés académico, la procrastinación académica y usos inadecuados de Internet²⁹.

Camarillo en 2021, realizó un estudio con el objetivo de identificar la relación entre el estrés académico y procrastinación académica en estudiantes de la FESI (Facultad de Estudios Superiores Iztacala). El estudio fue de naturaleza cuantitativa correlacional. Para

la recolección de datos de la investigación se utilizaron los instrumentos como: el Inventario de Estrés Académico SISEO para medir el estrés académico y la Escala de Procrastinación Académica de Tuckman para medir la procrastinación académica. La muestra estuvo compuesta por un total de 102 estudiantes universitarios mexicanos de ambos sexos. No se encontraron diferencias significativas por sexo, así mismo los resultados mostraron que existe una correlación positiva entre la procrastinación y los estresores ($p < 0.05$), pero no se encontró correlación con síntomas del estrés ($p = .113$) ni con las estrategias de afrontamiento ($p = .854$)³⁰. Se concluyó que existe una correlación entre el estrés académico y la procrastinación académica³⁰.

Por su parte Jiménez en 2021, llevó a cabo una investigación en República Dominicana que tuvo como objetivo determinar la correlación entre tres variables: gestión del tiempo, estrés académico y la procrastinación académica. El estudio fue cuantitativo, de tipo no experimental, correlacional. La muestra estuvo conformada de un total de 102 estudiantes universitarios dominicanos, de edades entre los 17 y 24 años. Para la recolección de datos de la investigación se utilizaron tres instrumentos: la Escala de Procrastinación Académica (EPA), para evaluar el nivel de procrastinación académica; el Inventario SISCO-II, para calcular el nivel de estrés académico y el Time Management Behavior Questionnaire (TMBQ), para determinar la gestión del tiempo. El estudio arrojó que hay una correlación positiva débil entre la postergación de actividades y los estresores ($r = .21$; $p = .037$), y una correlación positiva débil con las reacciones del comportamiento social ($r = .30$; $p = .003$). Además, se observó una correlación negativa media con el establecimiento de objetivos ($r = -.42$; $p < .001$)³¹. Los resultados del análisis mostraron que hay una relación significativa entre la procrastinación académica, el estrés académico y la gestión del tiempo. Además, se observó que a medida que los estudiantes pasan más tiempo en la universidad, tienden a procrastinar³¹.

Magnín en 2021, realizó un estudio con el objetivo de determinar la relación entre procrastinación académica y estrés académico en estudiantes de psicología de Paraná. El enfoque metodológico de estudio fue cuantitativo, de alcance descriptivo-correlacional, y de corte transversal. El estudio estuvo conformado por una muestra de 64 estudiantes universitarios de ambos sexos de la Licenciatura de Psicología de la Universidad Católica Argentina. Se utilizaron dos instrumentos para recabar datos: la versión adaptada de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Tuckman y el inventario SISCO para estrés académico de la adaptación argentina. Los resultados revelaron que existe una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la procrastinación académica y el estrés académico ($R_{64} = .55$; $p < .01$)³². Esto significa que a medida que aumentan los niveles de estrés académico, también aumentan los niveles de procrastinación en los estudiantes, y viceversa. Entre las tres dimensiones del estrés académico evaluadas, la

que mostró una relación más fuerte con la procrastinación fue la de síntomas y reacciones fisiológicas³².

Kassim y colaboradores en 2025 realizaron un estudio en Malasia con el objetivo de analizar la relación entre la procrastinación académica y el estrés percibido en estudiantes universitarios de cuatro universidades privadas ubicadas en la región de Klang Valley. La investigación fue de tipo cuantitativo, de diseño no experimental, transversal y correlacional. La muestra estuvo conformada por 280 estudiantes universitarios de ambos sexos, con edades entre 18 y 25 años. Para la recolección de datos se utilizaron dos instrumentos: la Escala de Procrastinación Académica en su versión corta (APS-S) y la Escala de Estrés Percibido (PSS-10) desarrollada por Cohen. Los resultados del análisis estadístico indicaron una correlación positiva significativa entre ambas variables ($r = .40$; $p < .01$). Esto sugiere que a medida que los niveles de estrés percibido aumentan, también lo hace la tendencia a postergar las actividades académicas³³. Los investigadores concluyeron que la procrastinación puede ser una estrategia de afrontamiento disfuncional frente al estrés académico, lo que podría tener consecuencias negativas tanto en el rendimiento académico como en la salud mental de los estudiantes³³.

Por otro lado, Peng y colaboradores en 2024 realizaron un estudio en China con el objetivo de explorar la relación entre el estrés percibido, las emociones positivas y negativas, y la procrastinación académica en estudiantes de enfermería de formación profesional. La investigación fue de tipo cuantitativo, con un diseño transversal y una muestra conformada por 1 308 estudiantes universitarios. Se emplearon como instrumentos la Escala de Estrés Percibido (PSS), la Escala PANAS para medir emociones y un cuestionario específico de procrastinación académica. Los resultados mostraron una correlación positiva significativa entre el estrés percibido y la procrastinación académica ($r = 0.442$; $p < .001$), así como una correlación negativa con las emociones positivas ($r = -0.299$; $p < .001$). El análisis de mediación indicó que tanto las emociones positivas como las negativas median parcialmente la relación entre el estrés y la procrastinación³⁴. Se concluyó que las emociones juegan un papel fundamental en la forma en que los estudiantes enfrentan el estrés y que los niveles elevados de estrés, acompañados de emociones negativas, pueden promover una mayor tendencia a procrastinar³⁴.

Asimismo, Yasuda y sus colegas en 2021 llevaron a cabo un estudio comparativo entre estudiantes universitarios de Japón y China con el objetivo de explorar las diferencias culturales en la relación entre la procrastinación general y las respuestas al estrés académico. La muestra incluyó a más de 600 estudiantes entre ambos países. Se utilizó una escala de procrastinación adaptada culturalmente y un cuestionario de reacciones al estrés. Los resultados indicaron que en ambos grupos existe una correlación positiva entre

procrastinación y estrés académico³⁵. Sin embargo, se observaron diferencias notables en los patrones de afrontamiento: en Japón, la procrastinación activa se relacionó con niveles más altos de estrés, mientras que en China, la procrastinación activa mostró una relación negativa con el estrés, sugiriendo que en algunos contextos culturales puede percibirse como una estrategia de afrontamiento adaptativa. Se concluyó que los factores culturales influyen de manera significativa en la interpretación y efectos de la procrastinación académica sobre el estrés³⁵.

A nivel nacional, Carreño y Crisanto en 2021, ejecutaron un estudio con el objetivo de determinar la relación entre la procrastinación académica y el estrés académico en estudiantes universitarios violentados. La investigación se realizó bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal, de alcance correlacional. El estudio estuvo conformado por una muestra de 377 estudiantes universitarios de ambos sexos de una universidad privada de Piura. Para la recolección de datos de la investigación se utilizaron dos instrumentos: la versión validada en Perú por Domínguez de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y el Inventario Sistemático Cognoscitivista para estudiar el Estrés Académico – SISCO SV-21, validado en Perú por Olivas-Ugarte. Los resultados determinaron la relación entre la procrastinación académica y el estrés académico en estudiantes universitarios violentados de Piura, encontrándose que sí existe relación entre ambas variables con un grado de correlación del 23% (0.227) y un nivel de significancia estadística de 0.000 (< 0.05)³⁶.

Enciso en 2023, realizó un estudio con el objetivo de identificar la correlación entre procrastinación académica y estrés en un grupo de estudiantes de una universidad ubicada en Lima Norte. La investigación fue de diseño correlacional, de tipo no experimental. La muestra incluyó a 385 estudiantes de pregrado de una universidad de Lima Norte. Los instrumentos empleados fueron: la Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko, adaptada por Chumán y Grijalva en 2020 y la Escala de Percepción Global de Estrés (EPGE) de Cohen, adaptada por Guzmán y Reyes en el año 2018. El análisis de las variables, determinaron que existe una relación significativa entre la procrastinación académica y el estrés³⁷. Se concluyó, que la acumulación de tareas pendientes con el tiempo puede generar dificultades que afectan el bienestar mental de los estudiantes, haciéndolos más susceptibles al estrés³⁷.

Así mismo, Ramos en 2021 realizó una investigación con el objetivo de identificar la vinculación entre la procrastinación académica y el estrés en estudiantes universitarios de una Universidad Privada de Lima Metropolitana. Se trabajó bajo un enfoque cuantitativo; de diseño no experimental, de corte transversal y correlacional. La muestra (no probabilística) estuvo compuesta por 116 alumnos de Psicología de una Universidad Privada de Lima Metropolitana, de ambos sexos. Los instrumentos utilizados fueron: la

Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko, validada en el Perú por Domínguez en el 2014 y el Inventario sistémico cognoscitivista de estrés académico (SISCO) de Barraza, validado en el Perú por Albán el año 2018. Los resultados revelaron una relación directa significativa entre la procrastinación académica y el estrés académico, esto concluyó que el comportamiento relacionado a postergar las actividades académicas bajo excusas o justificaciones está notablemente relacionado a presentar síntomas físicos, emotivos y psicológicos ante la presencia de condiciones académicas que generan preocupación³⁸; por ende, si el grado de estrés académico se incrementa, la procrastinación académica también lo hará, así también en el sentido inverso³⁸.

Aguilar en 2021, realizó un estudio con el objetivo de determinar la relación entre la procrastinación académica y el estrés académico en estudiantes de una universidad privada de Lima. Se trabajó bajo un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo-correlacional, de diseño no experimental. La muestra estuvo conformada por 219 estudiantes universitarios. Se utilizó como instrumentos: la Escala de procrastinación académica de Busko y el Inventario SISCO del estrés Académico de Barraza. Tras el análisis, se concluyó que no existe una relación significativa entre la procrastinación académica y el estrés académico ($Rho = 0.049$; $p = 0.469$), lo que llevó a aceptar la hipótesis nula (H_0) y rechazar la hipótesis alternativa (H_1)³⁹. Respecto a las dimensiones específicas de estas variables, solo se encontró una correlación débil inversa entre la dimensión de autorregulación académica de la procrastinación académica y la dimensión de estrategias de afrontamiento del estrés académico ($r = -0.134$)³⁹. En este único caso se rechazó la hipótesis nula (H_0) y se aceptó la hipótesis alternativa (H_1), indicando una relación inversa de baja intensidad entre ambas dimensiones³⁹.

Polo Gormas en 2022 desarrolló una investigación en la ciudad de Cajamarca con el objetivo de determinar la relación entre la procrastinación académica y el estrés académico en estudiantes universitarios. El estudio adoptó un enfoque cuantitativo, de tipo correlacional y diseño no experimental. La muestra estuvo compuesta por 105 estudiantes universitarios de ambos sexos. Se utilizaron como instrumentos la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y el Inventario de Estrés Académico (SISCO). Los resultados indicaron una correlación positiva baja entre ambas variables ($r = 0.305$; $p = 0.003$), señalando que, aunque con una magnitud reducida, a mayores niveles de procrastinación se eleva también el estrés académico⁴⁰. Además, se observó que el 54.3 % de los estudiantes presentó procrastinación de nivel medio y el 82.9 % experimentó niveles moderados de estrés académico⁴⁰.

Por su parte, Solís y Traslaviña en 2022 realizaron una investigación cuyo objetivo fue determinar la relación entre la procrastinación académica y el estrés académico en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana. El estudio se enmarcó

dentro de un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, de tipo correlacional y corte transversal. La muestra estuvo conformada por 150 estudiantes de la carrera profesional de Psicología, seleccionados mediante muestreo no probabilístico intencional. Para la recolección de los datos, se utilizaron dos instrumentos: la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y el Inventario Sistemático Cognoscitivista para medir el Estrés Académico (SISCO), validado en el contexto peruano. Los resultados indicaron la existencia de una correlación positiva débil pero estadísticamente significativa entre la procrastinación académica y el estrés académico ($\rho = 0.146$; $p = 0.018$)⁴¹. Este hallazgo sugiere que, si bien la relación entre ambas variables no es alta, existe una tendencia observable en la que el aplazamiento reiterado de las obligaciones académicas puede contribuir al incremento del estrés en los estudiantes. Se concluyó que, a pesar de la baja intensidad de la relación, la procrastinación académica no debe ser subestimada, ya que puede representar un factor de riesgo que, junto con otras variables contextuales, afecte negativamente la salud mental y el desempeño académico de los universitarios⁴¹.

Espinoza y Guerra en 2023, realizaron un estudio con el propósito de determinar la relación entre la procrastinación académica y el estrés académico en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. El enfoque metodológico fue cuantitativo, de tipo no experimental, diseño correlacional y de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 382 estudiantes universitarios de distintas carreras profesionales. Para la medición de las variables, se emplearon dos instrumentos: la Escala de Procrastinación Académica (EPA), validada en el contexto peruano y el Inventario Sistemático Cognoscitivista para el Estrés Académico (SISCO). Los resultados del análisis estadístico revelaron una correlación significativa entre la procrastinación académica y el estrés académico⁴⁰. Específicamente, se encontró una correlación débil entre los estresores académicos y la procrastinación ($\rho = 0.391$), asimismo, se halló una correlación moderada entre los síntomas del estrés y la procrastinación académica ($\rho = 0.457$). Por otro lado, no se encontró una relación estadísticamente significativa entre la procrastinación académica y las estrategias de afrontamiento⁴². Se concluyó que, si bien no todas las dimensiones del estrés académico se relacionan con la procrastinación, existe evidencia suficiente para afirmar que postergar tareas tiene una influencia directa sobre los síntomas de estrés, afectando negativamente el bienestar psicológico y el desempeño académico de los estudiantes⁴².

A nivel local, Campos y Aguilar en 2025 realizaron un estudio en la Institución Educativa JFK Industrial de Chíncha (Ica) con 97 estudiantes de quinto año de secundaria. Emplearon un diseño cuantitativo, descriptivo y correlacional, utilizando la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y el Inventario SISCO para medir estrés académico⁴³. Los resultados mostraron que el 37,11 % de los participantes presentaba un nivel alto de

procrastinación, mientras que el 52,58 % tenía un nivel medio y solo el 10,31 % un nivel bajo. En cuanto al estrés académico, el 50,52 % reportó niveles severos, el 42,27 % presentó niveles moderados y únicamente el 6,19 % niveles bajos. El análisis de correlación de Spearman evidenció una relación positiva y significativa entre ambas variables, con un coeficiente de $\rho = 0,579$ ($p < 0,001$), lo que indica que los estudiantes con mayor tendencia a procrastinar también experimentan mayores niveles de estrés académico⁴³.

Aspur en 2020 realizó un estudio con el objetivo de determinar el nivel de procrastinación académica en los estudiantes universitarios de una universidad de Ica. El presente estudio fue de enfoque cuantitativo, de tipo no experimental, de diseño descriptivo simple. La población estuvo conformada por los 29 estudiantes universitarios de la carrera profesional de Psicología de la Universidad Alas Peruanas. Se utilizó como instrumento, la Escala de Procrastinación Académica (EPA)⁴⁴. Se obtuvo como resultado que el 38% de los estudiantes presentaron bajos niveles de procrastinación académica, por otro lado, el 48% de los estudiantes presentaron un nivel medio de procrastinación académica y el 14% de los universitarios presentaron niveles altos de procrastinación académica con una media aritmética de 26.21. Se concluyó que la mayoría de estudiantes evidenciaron niveles medios de procrastinación académica⁴⁴.

1.4 Justificación e importancia

Basándose en lo mencionado previamente, esta investigación se justifica por las siguientes razones:

A nivel teórico la realización del estudio implicó una exhaustiva revisión en diversas bases de datos académicas y repositorios nacionales e internacionales. Este procedimiento ha revelado la necesidad continua de precisar y proporcionar más detalles sobre las variables tratadas en esta investigación.

En cuanto al enfoque metodológico, el estudio se apoyó en instrumentos que fueron cuidadosamente adaptados al contexto peruano, lo que permitió una evaluación más precisa de las variables estudiadas. Esta adaptación fortaleció la validez del estudio dentro del ámbito local y contribuyó al desarrollo de la línea de investigación en psicología. El empleo de estos instrumentos resultó clave para alcanzar los objetivos propuestos, ya que proporcionaron las herramientas adecuadas para ejecutar la investigación de forma rigurosa y eficaz.

Desde una perspectiva práctica, esta investigación ofrece una visión clara de cómo la procrastinación académica y el estrés académico inciden en el bienestar y desempeño de los estudiantes universitarios. Los hallazgos obtenidos pueden constituir un fundamento útil para el diseño de estrategias de intervención psicológica orientadas a mitigar sus efectos. Asimismo, pueden contribuir a optimizar los programas de tutoría y orientación

estudiantil, reforzar el rol del docente universitario en el acompañamiento académico y guiar la formulación de políticas institucionales que fomenten el uso eficaz del tiempo, el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional y la prevención del abandono de los estudios superiores.

Asimismo, es fundamental resaltar la relevancia de esta investigación, ya que posibilita un análisis crítico sustentado en la realidad concreta de los estudiantes universitarios, orientado a la búsqueda de alternativas que favorezcan su desempeño académico. Diversos estudios evidencian que la procrastinación académica se asocia con altos niveles de estrés y un impacto negativo en la salud mental de los estudiantes, lo cual enfatiza la necesidad de fomentar la concentración y la gestión adecuada del tiempo durante las actividades académicas. Las consecuencias de estos patrones conductuales no solo afectan el rendimiento académico, sino también influyen en el ámbito social y emocional del estudiante, comprometiendo su bienestar integral.

1.5 Objetivos de la investigación

Todo lo mencionado anteriormente se relaciona con el objetivo de esta investigación, que fue determinar la relación entre la procrastinación académica y estrés académico en estudiantes de la Facultad de Psicología de una Universidad Pública de Ica. Además, se buscó conocer cómo la procrastinación académica se vincula con las dimensiones de estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento de dicha facultad.

Para una mejor organización y presentación, este trabajo está estructurado de la siguiente manera:

En el capítulo I se presenta los aspectos generales de la investigación, la descripción de la problemática, y una revisión de estudios recientes sobre las variables analizadas. También se abordan la importancia y los objetivos de la investigación.

En el capítulo II se detallan las estrategias metodológicas utilizadas, incluyendo el tipo, nivel y diseño de la investigación, la población y muestra, junto a los criterios de inclusión y exclusión. Así mismo, las técnicas e instrumentos de investigación y las técnicas de recojo, procesamiento y análisis de la información

En el capítulo III se exponen los resultados tanto descriptivos como inferenciales, además de la comprobación de las hipótesis planteadas y su correspondiente interpretación.

En el capítulo IV se presenta la discusión donde se presenta el análisis, comparación e interpretación de los resultados obtenidos, utilizando estudios previos de otros autores relacionados con el tema de estudio.

En el capítulo V se presentan las conclusiones derivadas del análisis de los resultados, alineadas con los objetivos de la investigación.

En el capítulo VI se presentan las recomendaciones basadas en los hallazgos de la investigación, con el fin de ser aplicadas en ámbitos prácticos y teóricos.

II. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

2.1 Tipo de investigación.

El tipo de investigación es cuantitativo, ya que implica la recolección de datos mediante mediciones numéricas que serán analizadas estadísticamente.

La presente investigación se enmarca dentro del enfoque cuantitativo, el cual se caracteriza por el uso de técnicas de recolección de datos que permiten la obtención de información numérica, que posteriormente es analizada mediante procedimientos estadísticos. Según Ato, López y Benavente⁴⁵, el método cuantitativo se basa en la medición rigurosa de aspectos observables y permite aplicar fórmulas estadísticas para interpretar los datos recolectados con el fin de explicar fenómenos concretos en poblaciones definidas. Este enfoque tiene como propósito fundamental comprobar hipótesis específicas, identificar patrones y establecer relaciones entre variables, garantizando así la objetividad y precisión en los resultados obtenidos.

2.2 Nivel de investigación

En cuanto al nivel de investigación, se clasifica como descriptivo, ya que busca detallar las características fundamentales de las variables involucradas (procrastinación académica y estrés académico) sin manipularlas ni alterar su comportamiento. Tal como indican Montero y León, la investigación descriptiva se enfoca en observar, registrar y analizar fenómenos tal como ocurren en su contexto natural, sin intervenir en ellos, lo que permite generar información válida para estudios posteriores o intervenciones más complejas⁴⁶. Este nivel permite obtener un panorama claro y preciso de cómo se presentan estas variables en el grupo estudiado, así como identificar patrones o tendencias generales dentro de la población objetivo.

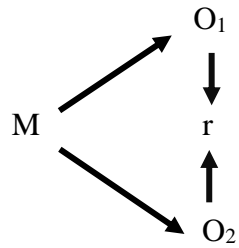
2.3 Diseño de investigación

De acuerdo con Ato, López y Benavente, el diseño de investigación es correlacional, ya que busca establecer relaciones entre dos o más variables, sin intervenir directamente en las mismas⁴⁵.

Montero y León, el diseño es de corte transversal, dado que la recolección de datos se realiza en un único momento temporal⁴⁶.

Ato, López y Benavente, el diseño de investigación es prospectivo, puesto que implica la recolección directa de datos en el momento de llevar a cabo el estudio⁴⁵.

En base de lo expuesto el diseño es:



Donde:

M = Muestra

r = Correlación entre dichas variables

O₁ = Observación de la variable 1

O₂ = Observación de la variable 2

2.4 Población, muestra y muestreo.

2.4.1. Población

La población estuvo constituida por 211 estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga” que cursan el año académico 2023-II.

Tabla 1. *Distribución de la población total de estudio*

Ciclo Académico	Total de estudiantes universitarios	%
I Ciclo	39	18%
II Ciclo	34	16%
IV Ciclo	21	10%
VIII Ciclo	31	15%
X Ciclo	86	41%
Total	211	100%

2.4.2. Muestra

La muestra del estudio se seleccionó de manera probabilística, consistiendo en 137 estudiantes universitarios habilitados de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”, distribuidos según el siguiente cuadro:

Tabla 2. *Distribución de la muestra total de estudio.*

Ciclo Académico	Total de estudiantes universitarios	%
I Ciclo	25	18%
II Ciclo	22	16%
IV Ciclo	14	10%
VIII Ciclo	20	15%
X Ciclo	56	41%
Total	137	100%

Para hallar la muestra de poblaciones finitas, se empleó la fórmula desarrollada por Fisher y Navarro desarrollada en 1997²².

$$n = \frac{S^2 * N * p * q}{E^2 * (N-1) + S^2 * p * q}$$
$$n = \frac{1.96^2 * 211 * 50 * 50}{5^2 * (211 - 1) + 1.96^2 * 50 * 50}$$
$$n = 137$$

Dónde:

N: población = 211

S: nivel de confianza = 95% = 1.96

p: posibilidad de éxito = 50% = 0.5

q: posibilidad de fracaso = 50% = 0.5

E: Error muestral = 5% = 0.05

2.4.3. Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión

En el estudio, se incluyen:

Estudiantes de la facultad de Psicología de la Universidad Nacional "San Luis Gonzaga" que se encuentran matriculados durante el año académico 2023 – II.

Estudiantes de ambos géneros: masculino y femenino.

Estudiantes que asisten de manera frecuente a las clases.

Estudiantes que han entregado el consentimiento informado.

Criterios de exclusión

En el estudio, se incluyen:

Estudiantes de la facultad de Psicología de la Universidad Nacional "San Luis Gonzaga" que no se encuentren matriculados durante el año académico 2023 – II.

Estudiantes que no asisten de manera frecuente a las clases.

Estudiantes que no han entregado el consentimiento informado.

Estudiantes que no se presenten a la evaluación en la fecha establecida.

2.5 Técnicas e instrumentos de investigación.

2.5.1. Técnicas de investigación

Para este estudio se utilizó un enfoque multimodal que combina diferentes métodos y fuentes de información. Entre las técnicas de investigación utilizadas tenemos:

La encuesta, ya que se considera ideal para las investigaciones correlacionales es por ello que se utilizaron herramientas psicológicas validadas de manera que se pudieron obtener resultados de forma confiable para llegar a conclusiones precisas y

coherentes⁴⁷.

2.5.2. Instrumentos de investigación

Para el presente estudio se emplearán dos instrumentos específicos de recolección de datos: La Escala de Procrastinación Académica (EPA) y El Inventario Sistemático Cognoscitivista para estudiar el Estrés Académico – SISCO SV-21.

Escala de Procrastinación Académica (EPA)

Ficha técnica

Nombre	: Escala de Procrastinación Académica (EPA).
Autor	: Busko 1998.
Versión	: Adaptado a Perú por Domínguez.
Año	: 2014
Administración	: Individual y colectiva.
Edad de aplicación	: 15 a 40 años.
Tiempo	: 10 minutos aproximadamente.
Resultados específicos:	Autorregulación académica (nivel bajo, medio o alto). Postergación de actividades (nivel bajo, medio o alto).
Resultado general	: Bajo nivel de procrastinación académica. Moderado nivel de procrastinación académica. Alto nivel de procrastinación académica.

Descripción del instrumento Escala de Procrastinación Académica (EPA)

La Escala de Procrastinación Académica (EPA), adaptada al contexto peruano por Domínguez en 2014, es una versión reducida y contextualizada del instrumento propuesto originalmente por Busko (1998). Esta escala tiene como propósito evaluar la tendencia habitual de los estudiantes universitarios a postergar actividades académicas importantes, a pesar de contar con el tiempo y los recursos necesarios para llevarlas a cabo.

La adaptación peruana consta de 12 ítems, seleccionados cuidadosamente para conservar la validez conceptual del constructo y facilitar su aplicación en poblaciones estudiantiles nacionales. Estos ítems se agrupan en dos dimensiones clave:

Autorregulación académica (ítems 2,3,4,5,8,9,10,11 y 12): hace referencia al grado en que el estudiante es capaz de planificar, organizar y ejecutar sus actividades académicas de manera eficiente.

Postergación de actividades (ítems 1,6 y 7): mide la frecuencia con la que el estudiante retrasa el inicio o la finalización de tareas académicas, a menudo sustituyéndolas por actividades menos prioritarias o distractoras.

Los ítems se responden utilizando una escala tipo Likert de cinco niveles, que va desde “nunca” hasta “siempre”, permitiendo así cuantificar con precisión el nivel de procrastinación académica del evaluado.

Administración y corrección del instrumento

La Escala de Procrastinación Académica (EPA) puede ser administrada de forma individual o grupal, lo que la hace útil tanto en contextos clínicos como educativos. Su aplicación es sencilla y no requiere condiciones especiales, por lo que puede utilizarse en espacios como aulas, consultorios psicológicos o en formato digital.

El instrumento está compuesto por 12 ítems, las respuestas se registran en una escala Likert al igual que la versión original (1=Nunca, 2=Pocas veces, 3= A veces, 4= Casi siempre, 5=Siempre). La calificación de la dimensión Postergación de actividades sigue esta clasificación, mientras que la dimensión Autorregulación académica, sigue una calificación inversa. Finalmente, se clasifican los resultados en tres categorías o niveles de procrastinación académica: bajo (12-23 puntos), medio (24-35 puntos) y alto (36-60 puntos).

Asimismo, se puede calcular el puntaje por cada una de las dos dimensiones: Autorregulación académica y Postergación de actividades. Los puntajes más altos indican una mayor tendencia a procrastinar, lo que puede estar relacionado con dificultades en el rendimiento académico y en el manejo del tiempo.

Tabla 3. *Baremo general de la Escala de Procrastinación Académica (EPA)*

Categoría	Puntuación	Resultado
General	12 – 23 puntos.	Bajo
	24 – 35 puntos.	Medio
	36 – 60 puntos.	Alto

Tabla 4. *Baremo de la dimensión Postergación de actividades de la Escala de Procrastinación Académica (EPA)*

Categoría	Puntuación	Resultado
Postergación de actividades	3 – 6 puntos.	Bajo
	7 – 10 puntos.	Medio
	11 – 15 puntos.	Alto

Tabla 5. Baremo de la dimensión Autorregulación académica de la Escala de Procrastinación Académica (EPA)

Categoría	Puntuación	Resultado
Autorregulación académica	9 – 23 puntos.	Bajo
	24 – 34 puntos.	Medio
	35 – 45 puntos.	Alto

Confiabilidad y validez del instrumento

Domínguez, en su Escala de Procrastinación Académica (EPA) evaluó mediante el coeficiente alfa de Cronbach cada una de las dimensiones de la escala. Los resultados obtenidos para la dimensión de Autorregulación Académica, el coeficiente alfa de Cronbach fue de .82 (IC 95% = .79; .84), lo que indica una buena consistencia interna de esta dimensión. Así mismo para la dimensión de Postergación de Actividades, el coeficiente alfa de Cronbach fue de .75 (IC 95% = .70; .79), lo que también representa una consistencia interna aceptable⁴⁶. Además, las correlaciones ítem-test corregidas para ambas dimensiones fueron adecuadas. En la Autorregulación Académica, las correlaciones oscilaron entre .26 y .64, mientras que en la Postergación de Actividades, las correlaciones fueron entre .56 y .77, todas dentro de los valores aceptables (> .20).

La validez de la EPA se analizó principalmente a través de la estructura interna del instrumento mediante el análisis factorial exploratorio (AFE): Los resultados mostraron que la EPA es un instrumento bidimensional, con dos factores: Autorregulación Académica y Postergación de Actividades. Estos dos factores explicaron el 34.4% y el 15.14% de la varianza total, respectivamente. Por otro lado el análisis factorial confirmatorio (AFC): Se realizó para evaluar el ajuste del modelo bidimensional propuesto, obteniendo índices de bondad de ajuste satisfactorios ($\chi^2 = 141.33$, $p < .01$; CFI = .93; GFI = .92; RMSEA = .07), lo que respalda la validez estructural del modelo bidimensional. Las cargas factoriales para las dimensiones oscilaron entre .26 y .72 para Autorregulación Académica y entre .37 y .91 para Postergación de Actividades, lo que indica que los ítems están bien relacionados con sus respectivos factores.

Nivel de confiabilidad de la prueba aplicada

Tabla 6. Confiabilidad general de la variable Procrastinación Académica

Coeficiente	Estimar	Error típico	IC del 95%	
			Lower	Upper
ω	0.87	0.02	0.84	0.9
α	0.87	0.02	0.82	0.91

Tabla 7. Confiabilidad de las dimensiones de la variable Procrastinación Académica

Coeficiente	Estimar	Error típico	IC del 95%	
			Lower	Upper
Postergación de actividades				
ω	0.84	0.02	0.79	0.88
α	0.8	0.04	0.73	0.87
Autorregulación académica				
ω	0.85	0.02	0.81	0.89
α	0.84	0.03	0.79	0.9

Los resultados de confiabilidad para la Escala de Procrastinación Académica (EPA) indican una alta consistencia interna, con coeficientes ω y α de 0.87, lo que confirma que el instrumento es confiable para evaluar la variable en la población estudiada. Respecto a las dimensiones, se obtuvo una confiabilidad aceptable tanto en postergación de actividades ($\alpha = 0.80$; $\omega = 0.84$) como en autorregulación académica ($\alpha = 0.84$; $\omega = 0.85$), reafirmando la solidez psicométrica del instrumento en ambas subescalas.

Inventario Sistemático Cognoscitivista para estudiar el Estrés Académico – SISCO SV-21

Ficha técnica

Nombre	:	Inventario Sistemático Cognoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión de 21 ítems.
Autor	:	Arturo Barraza Macías.
Versión	:	Versión validado en Perú por Olivas-Ugarte.
Año	:	2021.
Administración	:	Individual y colectiva.
Población	:	Alumnos de educación media superior, superior (licenciatura) y posgrado (especialización, maestría y

doctorado).

- Tiempo : 10 minutos aproximadamente.
- Resultados específicos : - Estresores académicos (identificación de fuentes de estrés).
- Reacciones al estrés (fisiológicas, emocionales y conductuales).
 - Estrategias de afrontamiento utilizadas (adaptativas o no adaptativas).
- Resultado general : - Bajo nivel de estrés académico.
- Moderado nivel de estrés académico.
 - Alto nivel de estrés académico.

Descripción del instrumento

El Inventario Sistemático Cognoscitivista para el Estudio del Estrés Académico (SISCO SV-21) es una herramienta psicométrica diseñada por Arturo Barraza Macías y validada en Perú por Olivas-Ugarte en 2021. Esta versión, adaptada a las características culturales y educativas del contexto peruano, permite evaluar de forma integral el estrés académico en estudiantes desde los 15 hasta los 40 años. El instrumento está estructurada por: una pregunta inicial de filtro, con respuesta dicotómica (sí o no), para determinar si el encuestado debe completar el inventario; una pregunta en una escala tipo Likert de cinco puntos (del 1 al 5, donde 1 representa poco y 5 mucho), para medir el nivel de intensidad del estrés académico y 21 ítems, los cuales están organizados en tres dimensiones fundamentales: Estresores Académicos, el cual refiere a las fuentes o situaciones que generan presión en el ámbito educativo, como sobrecarga de tareas, exigencias docentes, falta de tiempo, evaluaciones constantes, entre otros. Reacciones al Estrés, el cual agrupa las respuestas emocionales, fisiológicas y conductuales que el estudiante manifiesta frente al estrés (por ejemplo: ansiedad, irritabilidad, cansancio, dificultades para dormir o pérdida de apetito) y Estrategias de Afrontamiento el cual analiza las conductas o recursos que el estudiante emplea para enfrentar el estrés, ya sean adaptativos (planificación, búsqueda de apoyo) o desadaptativos (evasión, aislamiento).

Cada ítem es respondido mediante una escala tipo Likert de 5 puntos que va de “nunca” (1) a “siempre” (5), lo que permite cuantificar la frecuencia con la que el estudiante se enfrenta a las situaciones de estrés académico. La puntuación total obtenida permite clasificar el nivel de estrés académico en bajo, medio o alto.

Administración y corrección del instrumento

La aplicación del SISCO SV-21 es individual o colectiva, con una duración promedio de 10 a 15 minutos, y puede aplicarse en formato impreso o digital.

Respecto a su corrección cada ítem se puntúa del 1 al 6 (nunca, casi nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), según la frecuencia indicada por el encuestado. Se obtiene un puntaje total para cada dimensión: Estresores académicos, Síntomas del estrés y Estrategias de afrontamiento. Se suma el total de las tres dimensiones para obtener un puntaje general, que se interpreta en función de los rangos establecidos para determinar si el nivel de estrés académico es bajo, medio o alto. Este procedimiento permite identificar tanto el nivel de estrés como las áreas específicas que requieren intervención.

Tabla 8. *Baremo general del Inventario Sistemico Cognoscitivista para estudiar el Estrés Académico – SISCO SV-21*

Categoría	Puntuación	Resultado
General	21 – 49 puntos.	Bajo
	50 – 77 puntos.	Moderado
	78 – 105 puntos.	Alto

Tabla 9. *Baremo de la dimensión Estresores del Inventario Sistemico Cognoscitivista para estudiar el Estrés Académico – SISCO SV-21*

Categoría	Puntuación	Resultado
Estresores	7 – 16 puntos.	Estrés académico bajo
	17 – 30 puntos.	Estrés académico moderado
	31 – 42 puntos.	Estrés académico alto

Tabla 10. *Baremo de la dimensión Síntomas del Inventario Sistemico Cognoscitivista para estudiar el Estrés Académico – SISCO SV-21*

Categoría	Puntuación	Resultado
Síntomas	7 – 16 puntos.	Estrés académico bajo
	17 – 30 puntos.	Estrés académico moderado
	31 – 42 puntos.	Estrés académico alto

Tabla 11. *Baremo de la dimensión Estrategias de afrontamiento del Inventario Sistemico Cognoscitivista para estudiar el Estrés Académico – SISCO SV-21*

Categoría	Puntuación	Resultado
Estrategias de afrontamiento	7 – 16 puntos.	Estrés académico bajo
	17 – 30 puntos.	Estrés académico moderado
	31 – 42 puntos.	Estrés académico alto

Confiabilidad y validez del instrumento

El SISCO SV-21 ha demostrado excelente consistencia interna, con un coeficiente alfa de Cronbach global de 0.85, lo cual indica una alta confiabilidad del instrumento. Por dimensiones, se reportaron los siguientes valores: Estresores académicos ($\alpha = 0.83$), Síntomas del estrés ($\alpha = 0.87$) y Estrategias de afrontamiento ($\alpha = 0.85$). Estas cifras confirman que los ítems dentro de cada dimensión son homogéneos y miden de manera consistente su constructo correspondiente.

Además, se encontraron correlaciones positivas significativas ($p < 0.01$) entre todos los ítems y el puntaje global del instrumento, con coeficientes de Pearson entre 0.280 y 0.671. También, cada ítem correlacionó significativamente con su dimensión respectiva, con valores que oscilaron entre 0.662 y 0.801, respaldando así la validez de constructo del inventario⁴⁹.

Estos datos indican que el SISCO SV-21 es una herramienta válida y confiable para la evaluación del estrés académico en estudiantes peruanos, siendo útil tanto para investigaciones como para intervenciones psicoeducativas⁴⁹.

Nivel de confiabilidad de la prueba aplicada

Tabla 12. Confiabilidad general de la variable Estrés académico

Coeficiente	Estimar	Error típico	IC del 95%	
			Lower	Upper
ω	0.89	0.01	0.87	0.92
α	0.89	0.02	0.86	0.93

Tabla 13. Confiabilidad de las dimensiones de la variable Estrés académico

Coeficiente	Estimar	Error típico	IC del 95%	
			Lower	Upper
Estresores				
ω	0.89	0.01	0.87	0.92
α	0.89	0.02	0.86	0.92
Síntomas				
ω	0.89	0.01	0.87	0.92
α	0.89	0.01	0.87	0.92
Estrategias de afrontamiento				
ω	0.88	0.02	0.85	0.91
α	0.88	0.03	0.82	0.93

La confiabilidad de la variable estrés académico fue alta, con coeficientes $\omega = 0.89$ y $\alpha = 0.89$, lo que demuestra una excelente consistencia interna del instrumento. En cuanto a las dimensiones, se evidenció una confiabilidad igualmente alta en estresores y síntomas (α y $\omega = 0.89$), y ligeramente menor pero aún sólida en estrategias de afrontamiento (α y $\omega = 0.88$). Estos resultados respaldan la validez interna del instrumento en todas sus subescalas, confirmando que es adecuado para

medir el estrés académico en la población evaluada.

2.6 Técnicas de procesamiento, análisis e interpretación de datos

Se realizó un análisis empírico basado en la recolección de datos primarios mediante encuestas estructuradas, utilizando como instrumentos la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y el Inventario Sistemático Cognoscitivista para el Estudio del Estrés Académico (SISCO SV-21), ambos previamente validados. Estos instrumentos permitieron obtener información cuantitativa directa de los estudiantes sobre las variables de estudio: procrastinación académica y estrés académico. Posteriormente, se llevó a cabo un análisis estadístico de los datos recolectados, en el cual se aplicaron procedimientos de estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes) e inferencial, de acuerdo con los objetivos e hipótesis planteadas.

En la fase descriptiva, se emplearon frecuencias absolutas y relativas para identificar la distribución de los niveles de procrastinación académica y estrés académico, así como de sus dimensiones, lo cual permitió caracterizar el perfil general de la muestra.

Para el análisis inferencial, se utilizaron pruebas que permitieron contrastar las hipótesis del estudio y determinar si existían relaciones significativas entre las variables. Previamente, se realizó un análisis de normalidad mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov, con la cual se verificó que las variables presentaban una distribución normal. Esto permitió aplicar pruebas estadísticas paramétricas, específicamente la correlación de Pearson.

El procesamiento y análisis de los datos se realizaron con el apoyo de un software especializado, el cual resultó fundamental para organizar la información recolectada y llevar a cabo los distintos procedimientos estadísticos. Esta herramienta facilitó la ejecución de análisis descriptivos, permitiendo resumir y caracterizar las variables estudiadas, así como análisis inferenciales, que contribuyeron a establecer relaciones y contrastar hipótesis dentro del estudio.

Finalmente, los resultados fueron organizados, interpretados y representados mediante tablas y gráficos estadísticos, lo que permitió una visualización clara de los hallazgos y contribuyó a una interpretación comprensiva de la información obtenida.

III. RESULTADOS

3.1. Resultados descriptivos

Tabla 14. *Frecuencia del sexo y ciclo académico en estudiantes de psicología*

		N	%
Sexo	Masculino	40	29.2
	Femenino	97	70.8
	<i>Total</i>	137	100.0
Ciclo académico	I	25	18.2
	II	22	16.1
	IV	14	10.2
	VIII	20	14.6
	X	56	40.9
	<i>Total</i>	137	100.0

La Tabla 14 expone la proporción de estudiantes de Psicología según su sexo dentro de la muestra evaluada. Los resultados revelan una clara mayoría de participantes del sexo femenino, quienes constituyen el 70.8% del total (n = 97), frente al 29.2% correspondiente al sexo masculino (n = 40). Esta distribución pone en evidencia una tendencia marcada hacia una mayor participación femenina en la carrera de Psicología, al menos en el contexto de esta investigación, la cual abarcó a 137 estudiantes. Esta predominancia femenina podría estar vinculada con patrones vocacionales, culturales o sociales que influyen en la elección de carreras relacionadas con las ciencias humanas y la salud mental.

Así mismo, se muestra la distribución de la frecuencia del ciclo académico en los estudiantes de la carrera de Psicología. Se observa que la mayor proporción de participantes se encontraba cursando el décimo ciclo, representando el 40.9% del total (n = 56). Le siguen los estudiantes del primer ciclo con un 18.2% (n = 25), del segundo ciclo con un 16.1% (n = 22), del octavo ciclo con un 14.6% (n = 20) y, finalmente, del cuarto ciclo con un 10.2% (n = 14). Estos datos permiten evidenciar una participación heterogénea de los estudiantes según su avance académico, aunque con una mayor representación de los ciclos avanzados.

Tabla 15. *Frecuencia de la variable Procrastinación Académica (EPA) y sus dimensiones*

Variable	Bajo		Medio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
Procrastinación Académica	25	18.2	86	62.8	26	19.0
Postergación de actividades	24	17.5	87	63.5	26	19.0
Autorregulación académica	97	70.8	39	28.5	1	0.7

Los resultados obtenidos en la Tabla 15 permiten identificar patrones conductuales significativos que caracterizan a los estudiantes evaluados, especialmente en relación con su capacidad de autorregulación académica. De manera destacada, se evidencia que el

70.8% de los estudiantes presenta un nivel bajo en esta dimensión, lo cual sugiere una marcada dificultad para gestionar eficazmente el tiempo, planificar tareas, mantener la concentración y ejercer control sobre los impulsos o distracciones que interfieren en el cumplimiento de sus responsabilidades académicas. Esta carencia en habilidades de autorregulación representa una limitación importante en el contexto universitario, donde el rendimiento académico depende en gran medida de la autonomía y la capacidad de los estudiantes para organizarse de manera independiente.

En términos generales, al observar el comportamiento de la variable procrastinación académica, se identifica que un 62.8% de los estudiantes se encuentra en un nivel medio, lo que indica que, aunque no se presentan niveles extremos o clínicamente severos en la mayoría de los casos, sí existe una presencia significativa y persistente de este comportamiento en la vida académica cotidiana. Esta recurrencia de la procrastinación en niveles intermedios puede estar asociada a una falta de hábitos de estudio consolidados, dificultades en la gestión del estrés, desmotivación académica o escasa claridad sobre los objetivos personales dentro del proceso educativo.

Asimismo, al analizar la dimensión de postergación de actividades, se observa que un 63.5% de los estudiantes también se ubica en un nivel medio, lo cual refuerza la tendencia general de procrastinar como forma de afrontar tareas percibidas como desagradables, complejas o emocionalmente demandantes. Este hallazgo es consistente con estudios previos que indican que los estudiantes universitarios tienden a aplazar las tareas especialmente cuando estas no generan una recompensa inmediata, cuando sienten que no poseen los recursos necesarios para completarlas satisfactoriamente o cuando enfrentan niveles moderados de ansiedad y estrés académico.

En conjunto, estos resultados indican que existe una relación significativa entre la baja autorregulación académica y la frecuencia de conductas procrastinadoras, especialmente en su dimensión de postergación de actividades. Si bien la mayoría de los estudiantes evaluados no presenta niveles críticos de procrastinación, la presencia constante de este comportamiento en niveles medios, sumada a la escasa autorregulación, constituye un escenario preocupante que puede afectar progresivamente su desempeño académico y bienestar psicológico si no se interviene de manera oportuna mediante programas de orientación, entrenamiento en habilidades metacognitivas y apoyo emocional.

Tabla 16. Frecuencia de la variable *Estrés Académico* y sus dimensiones

Variable	Bajo		Moderado		Alto	
	n	%	N	%	n	%
Estrés Académico	3	2.2	54	39.4	80	58.4
Estresores	8	5.8	100	73.0	29	21.2
Síntomas	23	16.8	93	67.9	21	15.3
Estrategias de afrontamiento	2	1.5	60	43.8	75	54.7

Los resultados obtenidos en la Tabla 16 permiten evidenciar una situación preocupante en la muestra evaluada, pues un 58.4% de los estudiantes presenta un nivel alto de estrés académico, lo que indica que más de la mitad experimenta una activación emocional intensa ante las demandas propias del contexto universitario. Este nivel elevado de estrés, si se mantiene de manera constante, podría generar consecuencias negativas tanto en el ámbito académico como en el psicológico, afectando la concentración, la memoria y la capacidad de resolución de problemas. Además, desde una perspectiva clínica, el estrés sostenido puede derivar en alteraciones significativas como ansiedad, depresión, insomnio, irritabilidad o incluso abandono de los estudios si no se identifican y abordan oportunamente los factores que lo generan.

Un hallazgo que resulta especialmente relevante es que, a pesar del predominio del estrés, un 54.7% de los estudiantes también reporta un nivel alto en estrategias de afrontamiento, lo que refleja que más de la mitad dispone de recursos personales y conductuales para enfrentar de manera adaptativa las exigencias académicas. Este dato sugiere la presencia de mecanismos protectores que permiten reducir el impacto negativo del estrés en el bienestar psicológico. Desde un enfoque psicológico y educativo, esta relación entre estrés percibido y afrontamiento efectivo es fundamental, ya que permite comprender por qué no todos los estudiantes que experimentan altos niveles de presión desarrollan necesariamente sintomatología clínica severa.

En cuanto a las dimensiones del estrés académico, los resultados indican que los estresores (fuentes generadoras de estrés, como evaluaciones frecuentes, plazos cortos o carga académica excesiva) se concentran en un nivel moderado en el 73% de los estudiantes. Esto señala que la mayoría percibe las exigencias académicas como situaciones que generan presión constante, pero que aún pueden manejar. Asimismo, los síntomas del estrés, que incluyen manifestaciones físicas, emocionales o cognitivas (como dolores de cabeza, ansiedad, agotamiento mental o dificultades para dormir), también se encuentran mayormente en un nivel moderado con un 67.9%. Esta tendencia sugiere que, aunque los estudiantes experimentan malestar, este no ha alcanzado un nivel incapacitante para la mayoría, lo cual representa un punto clave para implementar intervenciones preventivas antes de que el problema se agudice.

Los resultados evidencian que una proporción considerable de estudiantes universitarios se enfrenta a un entorno académico altamente demandante, lo cual genera niveles significativos de estrés. Esta situación puede estar asociada a múltiples factores, como la sobrecarga de tareas, la presión por el rendimiento académico, el manejo del tiempo y las expectativas personales o familiares. Sin embargo, también se identificó que un grupo importante de estudiantes cuenta con *estrategias personales de afrontamiento* que parecen actuar como mecanismos de regulación emocional y contención frente a estas demandas. Esta coexistencia entre condiciones de riesgo (elevado estrés académico) y factores de protección (estrategias de afrontamiento efectivas) revela una dinámica compleja en la experiencia estudiantil universitaria. Por un lado, la presión constante puede afectar negativamente la salud mental, la motivación y el rendimiento académico; pero por otro lado, la presencia de habilidades como la planificación, la resiliencia, la búsqueda de apoyo social o el autocuidado emocional puede mitigar estos efectos adversos y ayudar a mantener cierto equilibrio.

3.2. Resultados inferenciales

3.2.1. Análisis de normalidad

Tabla 17. Análisis de normalidad según Kolmogorov-Smirnov

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	p
Escala de Procrastinación académica	0.315	137	<0.001
Estrés Académico	0.375	137	<0.001
Estresores	0.409	137	<0.001
Síntomas	0.342	137	<0.001
Estrategias de afrontamiento	0.359	137	<0.001

Según lo expuesto en la Tabla 17, se observó que tanto las variables principales como sus respectivas dimensiones no cumplen con los supuestos de normalidad, al obtenerse niveles de significancia inferiores a 0.05. Conforme a los criterios estadísticos establecidos, esto condujo al rechazo de la hipótesis nula sobre la normalidad de los datos. En consecuencia, se determinó que la prueba estadística más adecuada sería de carácter no paramétrico. Por ello, se empleó el coeficiente de correlación Rho de Spearman, el cual permite evaluar de manera apropiada la existencia y el grado de relación entre las variables y dimensiones consideradas en el estudio, preservando la validez del análisis ante la ausencia de normalidad en la distribución de los datos.

3.2.2. Validación de hipótesis

Validación de hipótesis específica 1

Tabla 18. *Relación entre la procrastinación académica y la dimensión estresores del estrés académico en estudiantes de la Facultad de Psicología*

	Estresores	
Escala de procrastinación académica	Rho	0.125
	p	0.147
	N	137

Según los resultados reflejados en la Tabla 18, el análisis estadístico no evidenció una correlación significativa entre las variables de interés ($Rho = 0.125$; $p = 0.147$). Al compararse el valor de significancia con el umbral crítico establecido ($p > 0.05$), se concluyó que no existen suficientes fundamentos estadísticos para rechazar la hipótesis nula. En consecuencia, se interpreta que, dentro de la muestra evaluada, no se halló una relación estadísticamente relevante entre la presencia de estresores académicos y la manifestación de conductas procrastinadoras.

Este resultado sugiere que, aunque los estudiantes universitarios pueden estar expuestos a diversas fuentes de presión académica -como la acumulación de tareas, demandas excesivas por parte del cuerpo docente, plazos estrictos o evaluaciones frecuentes-, estas condiciones externas no necesariamente generan un aumento en los comportamientos de postergación de sus responsabilidades escolares. Lo anterior permite inferir que la procrastinación académica, al tratarse de un fenómeno complejo y multifactorial, podría estar determinada en mayor medida por variables internas del individuo, como su nivel de motivación intrínseca, su capacidad de autorregulación, la autopercepción de competencia o la tolerancia al fracaso.

Validación de hipótesis específica 2

Tabla 19. *Relación entre la procrastinación académica y la dimensión síntomas del estrés académico en estudiantes de la Facultad de Psicología*

	Síntomas	
Escala de procrastinación académica	Rho	0,272
	p	0,001
	N	137

A partir de los datos presentados en la Tabla 19, se identifica una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la procrastinación académica y la dimensión de síntomas del estrés académico en los estudiantes de psicología encuestados ($\rho = 0.272$, $p \leq 0.05$). Este hallazgo sugiere que a medida que los niveles de procrastinación aumentan, también se intensifican los síntomas asociados al estrés

académico, tales como el cansancio físico y mental, la sensación constante de tensión, episodios de ansiedad, irritabilidad, alteraciones del sueño y problemas para concentrarse o mantener la atención en las actividades académicas.

Esta relación implica que la tendencia a postergar tareas escolares no solo afecta el rendimiento académico inmediato, sino que además tiene un impacto significativo en la salud emocional y fisiológica de los estudiantes. La presencia de estos síntomas puede disminuir la motivación, debilitar la autoestima y comprometer la capacidad del estudiante para afrontar eficazmente las exigencias académicas. Por consiguiente, los resultados respaldan el rechazo de la hipótesis nula y permiten aceptar la hipótesis específica número 2, que plantea la existencia de una asociación entre la procrastinación académica y los síntomas de estrés académico.

Validación de hipótesis específica 3

Tabla 20. *Relación entre la procrastinación académica y la dimensión estrategias de afrontamiento del estrés académico en estudiantes de la Facultad de Psicología*

	Estrategias de afrontamiento	
Escala de procrastinación académica	Rho	-0,326
	p	<0.001
	n	137

Según los datos presentados en la Tabla 20, se identificó una relación negativa y estadísticamente significativa entre la procrastinación académica y la dimensión de estrategias de afrontamiento del estrés académico, reflejada en un coeficiente de correlación de $r = -0.326$ con un nivel de significancia inferior a 0.05. Este resultado evidencia que a medida que los estudiantes incrementan sus niveles de procrastinación, disminuye de manera significativa la frecuencia y efectividad con la que emplean mecanismos para enfrentar y manejar el estrés derivado de sus actividades académicas.

Desde una perspectiva práctica, este hallazgo sugiere que los estudiantes que tienden a postergar la realización de sus tareas presentan una menor capacidad o disposición para utilizar estrategias adaptativas que les permitan mitigar la carga emocional y la tensión que genera el estrés académico. La relación inversa encontrada indica que la procrastinación no solo afecta el cumplimiento oportuno de las obligaciones educativas, sino que también compromete la salud emocional y la resiliencia del estudiante frente a las demandas académicas.

Validación de hipótesis general

Tabla 21. *Relación entre la procrastinación académica y el estrés académico en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica*

		Estrés académico
Escala de procrastinación académica	Rho	0.144
	p	0.094
	n	137

De acuerdo con los resultados presentados en la Tabla 21, no se encontró una relación estadísticamente significativa entre las variables analizadas, considerando un nivel de significancia de 0.05. Aunque se observó una correlación débil entre la procrastinación y el uso de estrategias de afrontamiento, esta no fue suficiente para confirmar una asociación real en la población. Esto podría deberse a que la procrastinación, al ser un comportamiento habitual en los estudiantes, no siempre genera niveles elevados de estrés que influyan directamente en la utilización de estrategias de afrontamiento.

Asimismo, es posible que el uso frecuente de estrategias de afrontamiento funcione como un mecanismo compensatorio que reduce el impacto negativo de la procrastinación sobre el bienestar emocional. Esta dinámica podría explicar por qué no se detectó una relación significativa entre ambas variables. No obstante, se sugiere considerar en estudios futuros otros factores que podrían estar modulando esta relación, como el contexto académico, los niveles de autoeficacia o el tipo de estrategias utilizadas.

V. DISCUSIÓN

En relación con el objetivo general, orientado a determinar si existe una relación entre la procrastinación académica y el estrés académico, los resultados mostraron una correlación positiva débil y no significativa ($Rho = 0.144$; $p = 0.094$), lo que llevó a aceptar la hipótesis nula. Este resultado sugiere que, en términos generales, no se halló una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables en la muestra analizada. Sin embargo, a nivel descriptivo, se evidenció que un 62.8% de los estudiantes presentó un nivel medio de procrastinación académica y un 58.4% manifestó un nivel alto de estrés académico, esta situación refleja la coexistencia de ambos fenómenos en la población, aunque no necesariamente en relación directa. Los resultados obtenidos en esta tesis se asemejaron a los hallazgos de Aguilar³⁷ en 2021, quien también concluyó que no existía una relación significativa ($Rho = 0.049$; $p = 0.469$) entre procrastinación académica y estrés académico en su muestra de 219 estudiantes universitarios. En contraste con diversos estudios previos, Magnín³² en 2021, encontró una correlación positiva significativa entre ambas variables ($r = 0.55$; $p < 0.01$) en estudiantes de psicología de Paraná. Asimismo, Carreño y Crisanto³⁶ en 2022, reportaron una correlación significativa ($r = 0.227$; $p < 0.01$) en una muestra de estudiantes universitarios en Piura. Estos estudios sugieren que la procrastinación suele relacionarse con niveles elevados de estrés académico, en línea con la teoría de la activación emocional de Sirois y Pychyl en 2013, que propone que la procrastinación surge como una estrategia de regulación emocional para evitar tareas generadoras de ansiedad o incomodidad⁵⁰. Sin embargo, en nuestro caso, esa dinámica no se evidenció de forma significativa, lo que podría indicar la influencia de factores contextuales o moderadores.

En cuanto al primer objetivo específico, orientado a identificar la relación entre la procrastinación académica y la dimensión estresores, se obtuvo un coeficiente de correlación no significativo ($Rho = 0.125$; $p = 0.147$), por lo que también se aceptó la hipótesis nula. Descriptivamente, un 73% de los estudiantes presentó un nivel moderado de estresores, lo cual refleja que muchos perciben exigencias académicas frecuentes, aunque no necesariamente como amenazas incapacitantes. Estos datos contrastaron con los hallazgos de Jiménez³¹ en 2021, quien encontró una correlación positiva ($r = 0.21$; $p = 0.037$) entre procrastinación y estresores, y con Camarillo³⁰ en 2021, quien también reportó una relación significativa. Según el modelo transaccional del estrés de Lazarus y Folkman en 1984, la percepción de amenaza (estresor) depende de las estrategias de afrontamiento disponible¹⁹, lo que podría explicar por qué, en esta muestra, los estresores no se vincularon directamente con la procrastinación: los estudiantes podrían percibir las demandas como manejables.

Respecto al segundo objetivo específico, se identificó una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la procrastinación académica y la dimensión síntomas del

estrés académico ($Rho = 0.272$; $p = 0.001$). Esto indica que los estudiantes que procrastinan tienden a presentar con mayor frecuencia manifestaciones emocionales, cognitivas o físicas propias del estrés, como ansiedad, irritabilidad, fatiga o dificultades de concentración. A nivel descriptivo, un 67.9% se ubicó en un nivel moderado de síntomas. Este hallazgo fue coherente con lo reportado por Magnín³² en 2021, quien encontró que la dimensión de síntomas del estrés académico presentó la relación más fuerte con la procrastinación. Ramos³⁸ en 2021, indicó que los estudiantes que procrastinaban mostraban una mayor prevalencia de reacciones físicas y psicológicas. Estos hallazgos refuerzan la conexión entre los síntomas emocionales del estrés y la postergación académico, alineándose con la teoría de la autorregulación emocional, que sostiene que la procrastinación puede intensificar el malestar afectivo en lugar de reducirlo, generando un círculo vicioso.

De acuerdo con el tercer objetivo, los resultados mostraron una correlación negativa y significativa entre la procrastinación académica y las estrategias de afrontamiento del estrés académico ($Rho = -0.326$; $p < 0.001$). Este hallazgo sugiere que aquellos estudiantes con mayores niveles de procrastinación tienden a emplear en menor medida recursos adaptativos para enfrentar las exigencias académicas. Así, la escasa utilización de estrategias efectivas podría ser una vía explicativa de la aparición de síntomas de estrés, aunque no necesariamente de los estresores percibidos.

A pesar de que diversos estudios previos han evidenciado una relación significativa entre la procrastinación académica y el estrés académico, en esta investigación no se halló una correlación estadísticamente significativa entre ambas variables. Esta discrepancia puede explicarse por varios factores contextuales y características propias de la muestra estudiada.

En primer lugar, es posible que los estudiantes de la Facultad de Psicología de esta universidad pública en Ica cuenten con ciertos conocimientos teóricos y herramientas básicas sobre manejo del estrés y regulación emocional, adquiridos a lo largo de su formación, lo cual podría amortiguar el impacto psicológico de procrastinar. Es decir, aunque posterguen actividades académicas, podrían no percibir esta conducta como algo tan amenazante o estresante como en otras poblaciones estudiantiles sin formación en salud mental.

En segundo lugar, se debe considerar que la procrastinación no siempre genera un efecto inmediato de estrés. Algunos estudiantes pueden haber desarrollado mecanismos de adaptación o justificación frente a la postergación (por ejemplo, “funciono mejor bajo presión”), lo cual diluye la percepción del estrés en etapas tempranas de ciclo. Es decir, la procrastinación puede estar presente, pero no necesariamente genera malestar emocional constante, sino solo en momentos puntuales.

Otro factor a considerar es que el estrés académico podría tener causas distintas a la procrastinación, como problemas económicos, presión familiar, exceso de carga académica o dificultades institucionales. Esto significa que, aunque el nivel de estrés sea alto, no

necesariamente está relacionado con el hábito de postergar tareas, sino con otros factores estructurales del entorno universitario.

En conjunto, estos elementos permiten comprender por qué, en este caso específico, no se encontró una correlación significativa, a pesar de que ambas variables (procrastinación académica y estrés académico) son frecuentes en la muestra.

Una de las principales contribuciones de este estudio radica en haber explorado la relación entre procrastinación académica y estrés académico en un contexto regional (Ica), y particularmente dentro de una muestra de estudiantes de Psicología, un grupo que podría contar con mayores conocimientos sobre salud mental. Este enfoque permite considerar cómo la formación profesional puede actuar como un posible factor protector frente al impacto emocional de la procrastinación, algo poco explorado en investigaciones previas.

Asimismo, el estudio aporta al debate sobre la heterogeneidad de resultados encontrados en la literatura, al evidenciar que la relación entre procrastinación y estrés no siempre es lineal ni significativa, y que puede estar modulada por factores individuales (como las creencias sobre el rendimiento bajo presión), institucionales (como la flexibilidad curricular), o socioculturales.

V. CONCLUSIONES

No se evidenció una relación estadísticamente significativa entre la procrastinación académica y el estrés académico en los estudiantes evaluados ($Rho = 0.144$; $p = 0.094$), a pesar de que ambos constructos presentaron niveles elevados en la mayoría de los casos. Este resultado sugiere que la asociación entre estas variables no es lineal ni generalizada, y podría estar mediada por factores personales o contextuales no contemplados en este estudio.

No se encontró una correlación significativa entre la procrastinación académica y la dimensión estresores del estrés académico ($Rho = 0.125$; $p = 0.147$), a pesar de que esta dimensión predominó en nivel moderado (73%). Esto indica que las exigencias académicas percibidas no necesariamente se vinculan con la conducta procrastinadora de forma directa.

Se identificó una relación positiva y significativa entre la procrastinación académica y la dimensión síntomas del estrés académico ($Rho = 0.272$; $p = 0.001$), lo que evidencia que a mayor frecuencia de postergación de tareas, mayor presencia de manifestaciones como ansiedad, irritabilidad, tensión o fatiga emocional.

Se encontró una relación inversa y estadísticamente significativa entre la procrastinación académica y la dimensión estrategias de afrontamiento del estrés académico ($Rho = -0.326$; $p < 0.001$). Este resultado indica que los estudiantes que tienden a procrastinar utilizan con menor frecuencia estrategias adaptativas para hacer frente al estrés, como la planificación, el autocontrol o la búsqueda de soluciones concretas.

VI. RECOMENDACIONES

Se recomienda diseñar e implementar programas psicoeducativos integrales orientados al fortalecimiento de la autorregulación académica y emocional en estudiantes universitarios. Estos programas deberían abordar la gestión del tiempo, el establecimiento de metas realistas y el reconocimiento temprano del malestar emocional, incluso en ausencia de una asociación global entre procrastinación y estrés.

Desde el enfoque de la psicología educativa, se sugiere desarrollar talleres preventivos y formativos enfocados en estrategias de afrontamiento anticipatorio, donde los estudiantes puedan identificar sus estresores y aprender a gestionar sus reacciones mediante técnicas de planificación, priorización de tareas y solución de problemas.

Es fundamental que los servicios de consejería o apoyo psicológico universitario incluyan en sus intervenciones herramientas para la autorregulación emocional, tales como reestructuración cognitiva, manejo del perfeccionismo, técnicas de relajación y entrenamiento en habilidades de afrontamiento activo.

Se aconseja promover talleres grupales de entrenamiento en habilidades metacognitivas, con énfasis en el desarrollo de hábitos de estudio sostenibles, fijación de objetivos alcanzables, autocontrol y autocompasión académica, fomentando con ello una cultura de autonomía y salud mental desde el rol activo del psicólogo educativo en el entorno universitario.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. Morales L, Rivera P. Factores institucionales del estrés académico en educación superior. *Rev Educ Sup Latinoam*. 2020; 25(4):201–219.
2. Pulido R, Herrera J. Inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios con alto estrés académico. *Rev Psicol Contemp*. 2017;12(2):115–128.
3. Ministerio de Salud del Perú. Casos de afecciones de salud mental incrementaron casi 20% durante el 2022 [Internet]. Lima: MINSA; 2023 [citado 26 ago 2025]. Disponible en: <https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/747822-casos-de-afecciones-de-salud-mental-incrementaron-casi-20-durante-2022>
4. Agencia Andina. Salud mental: cerca de un millón de casos se atienden en establecimientos del Minsa en lo que va del 2024 [Internet]. Lima: Agencia Peruana de Noticias; 2024 [citado 26 ago 2025]. Disponible en: <https://andina.pe/agencia/noticia-salud-mental-cerca-un-millon-casos-atienden-establecimientos-del-minsa-950467.aspx>
5. Agencia Andina. Salud mental: Minedu y Minsa trabajan con 21 universidades públicas [Internet]. Lima: Agencia Peruana de Noticias; 2023 [citado 26 ago 2025]. Disponible en: <https://andina.pe/agencia/noticia-salud-mental-minedu-y-minsa-trabajan-21-universidades-publicas-769880.aspx>
6. Busko D. Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model [tesis de maestría]. Guelph, Ontario: University of Guelph; 1998.
7. Busko D. Academic procrastination and perfectionism: model of avoidance behavior. Unpublished work; 1998.
8. Steel P. The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychol Bull*. 2007;133(1):65–94.
9. Domínguez J. Procrastinación académica en estudiantes universitarios: una mirada desde la autorregulación. *Rev Psicol Educ*. 2014;10(2):45–56.
10. Domínguez J. La procrastinación académica: factores psicológicos y contextuales. *Rev Iberoam Psicol Educ*. 2015;7(1):23-37.
11. Domínguez J, Ramírez M. Estrés y procrastinación académica: implicancias para la salud mental. *Psicología desde el Caribe*. 2016;33(2):89-105.
12. Steel P, Svartdal F, Thundiyil T, Brothen T. Examining procrastination across multiple goal stages: a longitudinal study of temporal motivation theory. *Front Psychol*. 2018;9:327.
13. Tuckman B. The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educ Psychol Meas*. 1991;51(2):473–480.
14. Ferrari J, Johnson J, McCown W. *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Boston: Springer; 1995
15. Selye H. The stress of life. New York: McGraw-Hill; 1976.

16. Barraza M. El estrés académico: una propuesta de evaluación sistémica cognoscitivista. *Rev Electrónica de Psicología Iztacala*. 2006;9(3):103–11.
17. Barraza M. Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico. *Investig Educ Duranguense*. 2007;2(7):89–93.
18. Barraza M. Modelo conceptual del estrés académico y burnout estudiantil en estudiantes universitarios. *Rev Investig Educ Duranguense*. 2009;4(9):33–45.
19. Lazarus R, Folkman S. *Estrés, evaluación y afrontamiento*. Nueva York: Springer; 1984.
20. Lazarus R. Evaluación primaria y secundaria en el proceso del estrés. En: Oatley K, editor. *Teoría relacional cognitivo-motivacional*. Nueva York: Wiley; 1991. p. 820–834.
21. Kivak R. Modelo transaccional del estrés y el afrontamiento. *EBSCO Research Starters*; 2024.
22. Delgado M, González C. Consecuencias del estrés académico en la salud mental de estudiantes universitarios. *Rev Salud Ment Académica*. 2018;8(3):134–142.
23. Delgado M, Suárez P. Estrés académico y afrontamiento en estudiantes universitarios. *Rev Psicol Educ*. 2021;17(1):65–76.
24. Busko D. Academic procrastination: The roles of self-regulation and self-handicapping [master's thesis]. Gainesville: University of Florida; 1998.
25. Yataco J. Bienestar psicológico y estrés académico en estudiantes de la carrera de ingeniería de sistemas de una universidad privada de Lima Sur [Tesis de licenciatura en Psicología]. Lima: Universidad Autónoma del Perú; 2019. Disponible en: <http://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/AUTONOMA/707/1/Yataco%20Apaza%2c%20Jessica%20Paola.pdf>
26. Estremadoiro B. y Schulmeyer M. Procrastinación académica en estudiantes universitarios. *Revista Aportes de la Comunicación y la Cultura*, 2021. Disponible en: [Procrastinación académica en estudiantes universitarios \(scielo.org.bo\)](https://doi.org/10.15445/rac.v21n1.a01).
27. Figueroa P, Torrado M. La adaptación y la persistencia académica en la transición en el primer año de universidad: el caso de la Universidad de Barcelona [Internet]. Barcelona; 2022 Oct. Disponible en: https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32417/1/symposium_trals.pdf
28. León G. Procrastinación académica y su relación con la ansiedad en estudiantes universitarios. Ecuador; 2023. Disponible en: <https://repositorio.puce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/36f869e7-99a5-4af3-ac15-696e7ee066a9/content>
29. Ramírez E, Reyes G, Rojas J, Frago R. Estrés académico, procrastinación y usos de Internet en universitarios durante la pandemia por COVID-19. *Rev. Cienc. Salud* [Internet]. diciembre de 2022; 20(3): 1. Disponible en: [Estrés académico, procrastinación y usos del Internet en universitarios durante la pandemia por COVID-19 \(scielo.org.co\)](https://doi.org/10.15445/rac.v20n3.a01)

30. Camarillo J, Morales, Rangel D y Urbina B. Procrastinación y estrés académico en universitarios de educación en línea. *PsicoEducativa: Reflexiones Y Propuestas*, 7(14), 28–41. Mexico; 2021 Disponible en: <https://psicoeducativa.iztacala.unam.mx/revista/index.php/rpsicoedu/article/view/136>
31. Jiménez G, Torres M. y García P. Relación entre la procrastinación académica, el estrés académico y el manejo del tiempo en estudiantes universitarios. Universidad Iberoamericana. - UNIBE. 2021. Disponible en: https://repositorio.unibe.edu.do/jspui/bitstream/123456789/1074/4/18-0746_TF.pdf.
32. Magnín L. Relación entre procrastinación académica y estrés académico en estudiantes de psicología de Paraná, 2021 Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/13817/1/relaci%C3%B3n-entre-procastinaci%C3%B3n-acad%C3%A9mica.pdf>.
33. Kassim S, Hazidi A, Kasim N, Idris R. The relationship between stress and academic procrastination among private university students in Klang Valley. *Quantum J Soc Sci Humanit.* 2025;6(1):237–44. doi:10.55197/qjssh.v6i1.556.
34. Peng X, Li J, Wang Y, Zhang T. Perceived stress and academic procrastination among higher vocational nursing students: the mediating roles of positive and negative emotions. *J Nurs Educ Pract.* 2024;14(2):45–52. doi:10.5430/jnep.v14n2p45.
35. Yasuda M, Chen H, Zhang Y. *Relationship between procrastination and stress response: a cultural comparison.* J Cross Cult Psychol. 2021; (pdf).
36. Carreño E y Crisanto K. Procrastinación académica y estrés académico en estudiantes universitarios violentados de Piura, 2022. Disponible en: https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/115328/Carre%C3%B1o_RE R-Crisanto_CKM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
37. Enciso J. Procrastinación académica y estrés en un grupo de estudiantes de una universidad ubicada en Lima Norte, 2023. Disponible en: <https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/34817/Solis%20De%20la%20Cruz%20Juan%20Javier.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
38. Ramos P. Procrastinación académica y estrés académico en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2021. Disponible en: <https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/28321/Ramos%20Rojas%2c%20Patricia%20Estela.pdf?sequence=11&isAllowed=y>.
39. Aguilar M. Procrastinación académica y el estrés académico en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2021. Disponible en: <https://repositorio.unfv.edu.pe/handle/20.500.13084/4905>.
40. Polo G. Procrastinación académica y estrés académico en estudiantes universitarios de Cajamarca [tesis de licenciatura]. Cajamarca: Universidad Nacional de Cajamarca; 2022.

Disponible en: [Procrastinación y estrés académico en estudiantes universitarios, Cajamarca, 2022.](#)

41. Solís D, Traslaviña Y. Relación entre la procrastinación académica y el estrés en universitarios de Psicología. *Rev Investig Educ.* 2022;14(1):55–67.
42. Espinoza J, Guerra L. Relación entre procrastinación académica y estrés académico en jóvenes universitarios de Lima Metropolitana. *Rev Investig Psicol.* 2023;20(1):77–89.
43. Campos M, Aguilar V. Procrastinación y estrés académico en alumnos de quinto de secundaria de la I.E. JFK Industrial, Chincha (Ica) [tesis de licenciatura]. Ica: Universidad Autónoma de Ica; 2025. Disponible en: [Repositorio Universidad Autonoma de Ica: PROCRASTINACIÓN Y ESTRÉS ACADÉMICO EN LOS ALUMNOS DE QUINTO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JFK INDUSTRIAL, CHINCHA – 2024](#)
44. Aspúrru J. y Falconi S. Procrastinación académica en estudiantes universitarios de una universidad de Ica, 2020. Disponible en: <http://repositorio.autonomadeica.edu.pe/bitstream/autonomadeica/803/1/Sol%20Mar%c3%ada%20Roxana%20Falcon%c3%ad%20Verona.pdf>
45. Ato M, López J y Benavente A. Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología* 2013; vol. 29(3): 1038-1059. Disponible en: <https://scielo.isciii.es/pdf/ap/v29n3/metodologia.pdf>
46. Montero I. y León O. A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology* 2007; vol. 7(3): 847-862. Disponible en: https://www.aepc.es/ijchp/GNEIP07_es.pdf
47. Hernández, R. Metodología de la investigación. Mexico: McGraw Hill; 2014.
48. Domínguez, L. Procrastinación académica: Validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada Lima, 2014. Disponible en: [a10v20n2.pdf](#).
49. Olivas, L. Adaptación y validación del Inventario Sistemático Cognoscitivista para el Estudio del Estrés Académico – SISCO SV-21 en estudiantes universitarios peruanos, 2021. Disponible en: [Evidencias psicométricas de Inventario SISCO SV-21 para el estudio del estrés académico en universitarios peruanos.](#)
50. Sirois FM, Pychyl TA. Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. *Social and Personality Psychology Compass.* 2013;7(2):115–127.

VIII. ANEXOS

Anexo 1: Aprobación de Proyecto de Tesis.



UNIVERSIDAD NACIONAL "SAN LUIS GONZAGA"
FACULTAD DE PSICOLOGIA
DECANATO



"Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia, y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

RESOLUCION DECANAL N° 163-2024 -FP-UNICA-D.

Ica, 12 de Agosto de 2024.

VISTO:

El Oficio N° 0207-UI/FP-UNICA-2024, presentado por la Directora de la Unidad de Investigación de la Facultad de Psicología donde adjunta el Informe N° 087-CI-UI/FP-UNICA-2024, y demás anexos; para la formalización de la aprobación del Proyecto de Tesis titulado: **"Procrastinación académica y estrés académico en estudiantes de la Facultad de Psicología de una Universidad Pública de Ica"**, presentado por la **Bach. CONDORI POMA INGRIT MILITZA** y asesorada por el Dr. **SERGIO ARTURO ROJAS CHACALTANA**, y;



CONSIDERANDO:

Que, la Universidad Nacional "San Luis Gonzaga" dentro de la Autonomía Normativa de Gobierno Académico, Administrativo y Económico que le autoriza en su artículo 18° de la Constitución Política del Estado, así mismo conforme al Artículo 8° de la Ley Universitaria N° 30220;

Que, con Resolución Rectoral N° 044-R-UNICA-2013 del 15 de enero de 2013 se crea la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional "San Luis Gonzaga" de Ica;

Que, con Resolución Rectoral N° 273-R-UNICA-2013 del 04 de marzo de 2013 se autoriza el funcionamiento de la Facultad de Psicología;

Que, con fecha 24 de marzo de 2023, se expide la Resolución del Consejo Directivo N° 013-2023-SUNEDU/CD, que en el artículo 1° de la parte Resolutiva resuelve Derogar la resolución del Consejo Directivo N° 158-2019-SUNEDU-CD, que aprobó las "Disociaciones para el mejor cumplimiento de la Ley N° 30220, Ley Universitaria en materia electoral de las Universidades Públicas", Debiendo dejarse sin efecto todas las disposiciones normativas y administrativas dictadas en atención a este marco normativo;

Que, con Oficio N° 6741-2023-SUNEDU-02-15-02 la Unidad de Registro de Grados y Títulos de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria SUNEDU, hace llegar la Resolución Directoral N° 0148-2023-SUNEDU-02-15-02, a través del cual se resolvió: FUNDADO el recurso de apelación presentado por la señora Ana María Kuroki de Kawata en consecuencia, dejar sin efecto la inscripción de registro del señor Jorge Eduardo Moreno Legua como rector Interino de la Universidad Nacional "San Luis Gonzaga de Ica y DECLARAR LA SUBSISTENCIA del registro primigenio de la Dra. Ana María Kuroki de Kawata desde el 05 de mayo de 2023";

Que, mediante Resolución Rectoral N° 0603-R-UNICA-2023, de fecha 10 de noviembre de 2023, la señora Rectora Interina de la Universidad Nacional "San Luis Gonzaga" encarga interinamente al Dr. MAXIMO ISAAC, SEVILLANO DIAZ Decano de la Facultad de Psicología;

Que, con Oficio N° 6806-2023-SUNEDU-02-15-02 de fecha 13 de noviembre de 2023, señala en el ítem (ii) que a la fecha SUBSISTE el registro de datos del Vicerrector de investigación, Vicerrectora Académica, director de la Escuela de posgrado y de los veinticuatro (24) Decanos de la Universidad Nacional "San Luis Gonzaga", registros que fueron debidamente notificados con Oficio N°2326-2023-SUNEDU-02-15-02 y Oficio N°2399-2023-SUNEDU-02-15-02;

Que, la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional "San Luis Gonzaga", es una unidad fundamental de organización, formación académica y profesional integrada por profesores y estudiantes, la misma que es autónoma en lo académico, administrativo, económico y normativo como lo establece el Estatuto de nuestra universidad;

Que, el artículo 68° de la Ley Universitaria N° 30220, establece que el Decano es la máxima autoridad de gobierno de la Facultad, representa a la Facultad ante el Consejo Universitario y la Asamblea Universitaria conforme lo dispone la presente Ley;

Que, el artículo 37° del Estatuto Universitario señala que el Decano es la máxima autoridad de gobierno de la facultad;

Que, el artículo 39° inciso 39.3 Es atribución del Decano dirigir académicamente la Facultad, a través de los directores de los Departamentos Académicos, de las Escuelas Profesionales y Unidades de posgrado; y, en el inciso 39.6 designar a los directores de las Escuelas Profesionales, Unidades de Investigación y las Unidades de Posgrado;

Que, el artículo 48° del Estatuto Universitario señala que las Facultades son unidades de formación académica, profesional y de gestión. Están integradas por docentes y estudiantes. Las Facultades organizan, gestionan y conducen el régimen de estudios de pregrado, posgrado y segunda especialidad profesional, que permiten la obtención de grados académicos y de títulos a nombre de la nación;



UNIVERSIDAD NACIONAL "SAN LUIS GONZAGA"
FACULTAD DE PSICOLOGIA
DECANATO



"Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia, y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

R.D. N° 163-2024-FP-UNICA-D.

12-08-2024.

Página 2.

Que, mediante Resolución Rectoral N° 048-R-UNICA-2021, se aprueba el Reglamento de Grados Académicos y Títulos Profesionales de la Universidad Nacional "San Luis Gonzaga" con la finalidad de regular los requisitos, procedimientos y normas para la obtención del grado académico de bachiller, maestro, doctor, así como para la obtención del título profesional y título de segunda especialidad profesional que otorga la Universidad a nombre de la Nación, en concordancia con las disposiciones legales vigentes;

Que, el Reglamento de Grados Académicos y Títulos Profesionales de la Universidad Nacional "San Luis Gonzaga" Art. 32, Procedimientos para la Obtención del Título Profesional, ítems 09 y 10; señala que para efectos del inicio del desarrollo de la Tesis debe ser formalizada mediante Resolución Decanal;

Que, la Directora de la Unidad de Investigación, ha remitido a este Despacho el Oficio N° 0207-UI/FP-UNICA-2024, adjuntando el Informe N° 087-CI-UI/FP-UNICA-2024, y demás anexos; para la formalización de la aprobación del Proyecto de Tesis titulado: **"PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE ICA"**, presentado por la Bach. CONDORI POMA INGRIT MILITZA y asesorada por el Dr. SERGIO ARTURO ROJAS CHACALTANA, y se emita la Resolución Decanal correspondiente;

Que, según considerandos y visto; y en uso de las atribuciones conferidas al Decano mediante Resolución Rectoral N° 0603-R-UNICA-2023, Ley Universitaria N° 30220 y Estatuto Universitario.

SE RESUELVE:

Artículo 1°. - APROBAR, el Proyecto de Tesis titulado: **"PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE ICA"**, presentado por la Bach. CONDORI POMA INGRIT MILITZA.

Artículo 2°.- COMUNICAR, la presente Resolución Decanal al Dr. SERGIO ARTURO ROJAS CHACALTANA y a la Bachiller CONDORI POMA INGRIT MILITZA a fin de que dé inicio al desarrollo de la tesis en los plazos establecidos en el Reglamento de Grados Académicos y Título Profesional vigente de la Universidad Nacional San Luis Gonzaga.

Artículo 3°.- INSCRIBIR, en el Libro de Registro de Proyectos de Tesis aperturando una carpeta individual para la anotación de los avances de la acotada investigación.

Regístrese, Comuníquese y Archívese.

UNIVERSIDAD NACIONAL "SAN LUIS GONZAGA"
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Dr. Néstor Isaac Sevillaño Díaz
DECANO (S)

Anexo 2: Autorización para la aplicación del instrumento de evaluación.



UNIVERSIDAD NACIONAL "SAN LUIS GONZAGA"
FACULTAD DE PSICOLOGIA
ESCUELA PROFESIONAL

**"AÑO DEL BICENTENARIO, DE LA CONSOLIDACIÓN DE NUESTRA INDEPENDENCIA, Y DE LA
CONMEMORACIÓN DE LAS HEROICAS BATALLAS DE JUNIN Y AYACUCHO"**

Ica, 02 de Setiembre del 2024

Señorita:

Bach. INGRIT MILITZA CONDORI POMA

Presente. -

*

Es oportuno dirigirme a Usted para saludarla cordialmente y, a la vez informarle que, habiendo recibido su solicitud sobre permiso para la aplicación del instrumento de evaluación, Titulado: **"PROCRASTINACIÓN ACADÈMICA Y ESTRÈS ACADÈMICO EN ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGIA EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE ICA "**; como parte del desarrollo de su Tesis con el objetivo de obtener el Título Profesional de Licenciada en Psicología; este despacho **AUTORIZA**, realizar la Aplicación de los Instrumentos de Investigación **"ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÈMICA (EPA)"** y **"EL INVENTARIO SISTÈMICO COGNOSCITIVISTA PARA ESTUDIAR EL ESTRÈS ACADÈMICO – SISCO SV-21"**, con los estudiantes de los diferentes ciclos de la Facultad de Psicología, previa coordinación con los delegados.

Adjunto: Relación de los delegados de los diferentes ciclos.

Sin otro particular, me suscribo de Usted.

Atentamente;

UNIVERSIDAD NACIONAL "SAN LUIS GONZAGA"
FACULTAD DE PSICOLOGIA

Dra. ANGELICA VILLARROEL DE TRUJILLO
Directora de Escuela Profesional

Anexo 3: Escala de Procrastinación académica.

ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA (EPA)

Busko (1998) validado por Domínguez (2014)

Estimado (a) estudiante; la presente ficha busca obtener información valiosa relacionada con la tendencia a postergar tareas académicas.

A continuación, encontrarás una serie de preguntas que hacen referencia a tu modo de estudiar. Lee cada frase y contesta según tus últimos 12 meses de tu vida como estudiante marcando con una X de acuerdo con la siguiente escala de valoración:

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
N	CN	AV	CS	S

Recuerda que no hay respuesta mejor o peor, solo aquella que exprese la veracidad de su existencia.

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

¡GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!

Anexo 4: Inventario Sistémico Cognoscitivista para estudiar el estrés académico.

**EL INVENTARIO SISTÉMICO COGNOSCITIVISTA PARA ESTUDIAR EL ESTRÉS
ACADÉMICO – SISCO SV-21**

Barraza (2018) validado por Olivas Ugarte (2021)

A continuación, encontrarás una serie de preguntas. Lee cada frase y contesta marcando con una X en el casillero que corresponda a tu respuesta.

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

SI	
NO	

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

1	2	3	4	5

3. A continuación, se presentan una serie de preguntas que están relacionadas con la dimensión estresores. Tomando en consideración la siguiente escala de valores:

Nunca	Casi nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
N	CN	RV	AV	CS	S

Responde, señalando con una X, ¿con que frecuencia cada uno de esos aspectos te estresa?

Estresores	N	CN	RV	AV	CS	S
La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días						
La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases						
La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en Internet, etc.)						

El nivel de exigencia de mis profesores/as						
El tipo de trabajo que me piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)						
Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as						
La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as						

4. A continuación, se presentan una serie de preguntas que están relacionadas con la dimensión síntomas (reacciones). Tomando en consideración la misma escala de valores, del apartado anterior.

Responde, señalando con una X, ¿Con qué frecuencia se te presentan cada una de estas reacciones cuando estás estresado?

Síntomas	N	CN	RV	AV	CS	S
Fatiga crónica (cansancio permanente)						
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)						
Ansiedad, angustia o desesperación						
Problemas de concentración						
Sentimiento de agresividad o aumento irritabilidad						
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir						
Desgano para realizar las labores escolares						

5. A continuación, se presentan una serie de preguntas que están relacionadas con estrategias de afrontamiento. Tomando en consideración la misma escala de valores, del apartado anterior.

Responde, señalando con una X, ¿Con que frecuencia utilizas cada una de estas acciones para enfrentar tu estrés?

Estrategias de afrontamiento	N	CN	RV	AV	CS	S
Concentrarse en resolver la situación que me preocupa						
Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa						
Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas						

para solucionar la situación que me preocupa						
Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa						
Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucione						
Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas						
Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa						

¡GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!

Anexo 5: Consentimiento informado.

UNIVERSIDAD NACIONAL "SAN LUIS GONZAGA"

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____ con documento de identidad número: _____, de sexo _____, estudiante de la facultad de Psicología, del ciclo académico _____, de la escuela Psicología de la Universidad Nacional "San Luis Gonzaga", autorizo y doy mi consentimiento para participar como sujeto en la aplicación de instrumentos como parte del proyecto de investigación titulado:

Procrastinación académica y estrés académico en estudiantes de la Facultad de Psicología de una Universidad Pública de Ica.

Si ()

No ()

Como parte de mi participación en este estudio, se me solicitará completar y responder a diversos instrumentos que evalúan: la procrastinación académica y estrés académico.

Entiendo que mis respuestas serán tratadas de manera confidencial y que se mantendrá mi anonimato en los informes y publicaciones derivados de este estudio. Mis datos serán utilizados únicamente para fines de investigación y no se compartirán con terceros no autorizados.

Comprendo que mi participación es voluntaria, libre de costo. y que tengo el derecho de retirarme en cualquier momento sin ninguna consecuencia negativa.

ATENTAMENTE

.....

FIRMA

Anexo 6: Operacionalización de la variable Procrastinación Académica

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	N° de ítems	Escala de medición	Niveles y rango	Instrumento
Procrastinación académica	La procrastinación académica se caracteriza por la inclinación a postergar o demorar con frecuencia actividades académicas, lo cual genera en la persona ansiedad ante la necesidad de entregar trabajos puntualmente.	La procrastinación académica es una variable de naturaleza cuantitativa y se medirá con la Escala de Procrastinación Académica (EPA), cuestionario tipo Likert. Consta de dos dimensiones, 12 indicadores.	Postergación de actividades	1. Posterga tareas (ítem 1). 2. Posterga trabajos (ítem 6). 3. Posterga lecturas (ítem 7).	3 ítems	(1) Nunca (2) Pocas veces (3) A veces (4) Casi siempre (5) Siempre	Bajo (12-23) Medio. (24-35) Alto (36-60)	Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko, validado por Domínguez en 2014.
			Autoregulación académica	1. Preparación para exámenes (ítem 2). 2. Busca asesoría (ítem 3). 3. Asistencia regular (ítem 4). 4. Hace tarea con prontitud (ítem 5). 5. Mejora hábitos de estudio (ítem 8). 6. Estudia hasta temas aburridos (ítem 9). 7. Automotivación (ítem 10). 8. Hace tareas con anticipación (ítem 11). 9. Revisa tareas antes de entrega (ítem 12).	9 ítems	(5) Nunca (4) Pocas veces (3) A veces (2) Casi siempre (1) Siempre		

Anexo 7: Operacionalización de la variable estrés académico

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	N° de ítems	Escala de medición	Niveles y rango	Instrumento
Estrés académico	El estrés académico es un proceso integral y adaptativo de naturaleza principalment e psicológica, que ocurre cuando el estudiante enfrenta una serie de demandas que, desde su perspectiva, son percibidas como estresantes.	El estrés académico es una variable de naturaleza cuantitativa y se medirá con el Inventario Sistémico Cognoscitivista para el Estudio del Estrés Académico – SISCO SV-21 de Barraza, de tipo Likert. Consta de tres dimensiones y 21 indicadores.	Estresores	1. Sobrecarga de tareas (ítem 1). 2. Personalidad de profesores (ítem 2). 3. Forma de evaluación (ítem 3). 4. Nivel de exigencia (ítem 4). 5. Tipo de trabajo (ítem 5). 6. Límite de tiempo (ítem 6). 7. Opacidad de requerimientos (ítem 7).	7 ítems	(1) Nunca (2) Casi nunca (3) Rara vez (4) Algunas veces (5) Casi siempre (6) Siempre	Leve (21 – 49) Moderado. (50 – 77) Severo (78 – 105)	Inventario Sistémico Cognoscitivista para el Estudio del Estrés Académico – SISCO SV-21 de Barraza, validado por Olivas en 202.
			Síntomas (reacciones)	1. Fatiga crónica (ítem 8). 2. Depresión y tristeza (ítem 9). 3. Ansiedad, angustia (ítem 10). 4. Falta de concentración (ítem 11). 5. Agresividad (ítem 12). 6. Conflictos (ítem 13). 7. Desgano (ítem 14).	7 ítems	(1) Nunca (2) Casi nunca (3) Rara vez (4) Algunas veces (5) Casi siempre (6) Siempre		
			Estrategias de afrontamiento	1. Centrarse en solución (ítem 15). 2. Soluciones concretas (ítem 16). 3. Analizar positivo o negativo (ítem 17). 4. Control sobre emociones (ítem 18). 5. Recordar situaciones (ítem 19). 6. Plan antiestrés (ítem 20). 7. Obtener lo positivo (ítem 21).	7 ítems	(6) Nunca (5) Casi nunca (4) Rara vez (3) Algunas veces (2) Casi siempre (1) Siempre		

Anexo 8: Matriz de consistencia

TÍTULO: Procrastinación académica y estrés académico en estudiantes de la Facultad de Psicología de una Universidad Pública de Ica.

PROBLEMA	OBJETIVOS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	POBLACIÓN Y MUESTRA	INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS	MÉTODOLOGIA
<p>Problema General: ¿Cuál es la relación entre la procrastinación académica y estrés académico en estudiantes de la Facultad de Psicología de una Universidad Pública de Ica?</p> <p>Problemas Específicos: PE1: ¿Cuál es la relación entre procrastinación académica y la dimensión estresores en estudiantes de la Facultad de Psicología de una Universidad Pública de Ica?</p> <p>PE2: ¿Cuál es la relación entre procrastinación académica y la dimensión síntomas en estudiantes de la Facultad de Psicología de una Universidad Pública de Ica?</p> <p>PE3: ¿Cuál es la relación entre procrastinación académica y la dimensión estrategias de afrontamiento en estudiantes de la Facultad de Psicología de una Universidad Pública de Ica?</p>	<p>Objetivo General: Determinar la relación entre la procrastinación académica y estrés académico en estudiantes de la Facultad de Psicología de una Universidad Pública de Ica.</p> <p>Objetivos Específicos: OE1: Identificar la relación entre procrastinación académica y la dimensión estresores en estudiantes de la Facultad de Psicología de una Universidad Pública de Ica. OE2: Identificar la relación entre procrastinación académica y la dimensión síntomas en estudiantes de la Facultad de Psicología de una Universidad Pública de Ica. OE3: Identificar la relación entre procrastinación académica y la dimensión estrategias de afrontamiento en estudiantes de la Facultad de Psicología de una Universidad Pública de Ica.</p>	<p>VARIABLE 1 Procrastinación académica.</p> <p>VARIABLE 2 Estrés académico.</p>	<p>D1. Postergación de Actividades</p> <p>D2. Estresores</p> <p>D1. Estresores</p> <p>D2. Síntomas (reacciones)</p> <p>D3. Estrategias de afrontamiento</p>	<p>1. Posterga tareas</p> <p>2. Posterga trabajos</p> <p>3. Posterga lecturas</p> <p>1. Sobrecarga de tareas de profesores</p> <p>2. Personalidad de profesores</p> <p>3. Forma de evaluación</p> <p>4. Nivel de exigencia</p> <p>5. Tipo de trabajo</p> <p>6. Límite de tiempo</p> <p>7. Opacidad de requerimientos</p> <p>1. Fatiga crónica</p> <p>2. Depresión y tristeza</p> <p>3. Ansiedad, angustia</p> <p>4. Falta de concentración</p> <p>5. Agresividad</p> <p>6. Conflictos</p> <p>7. Desgano</p> <p>1. Concentrarse en solución</p> <p>2. Soluciones concretas</p> <p>3. Analizar positivo o negativo</p> <p>4. Control sobre emociones</p> <p>5. Recordar situaciones</p> <p>6. Plan antiestrés</p> <p>7. Obtener lo positivo</p>	<p>Población: La población está constituida por un total de 221 estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga” que cursan el año académico 2023-II, distribuidos en I ciclo (39), II ciclo (34), IV ciclo (21), VIII (31) y X ciclo (86).</p> <p>Muestra: La muestra del estudio se selecciona de manera probabilística, consistiendo en 136 estudiantes universitarios habilitados de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”.</p> <p>Tipo de muestreo: Muestreo probabilístico, estratificado.</p>	<p>TÉCNICAS: Encuesta a través del cuestionario. Análisis documental. Observación directa.</p> <p>INSTRUMENTOS: La Escala de Procrastinación Académica (EPA). El Inventario Sistemático Cognoscitivista para estudiar el Estrés Académico – SISCO SV-21.</p>	<p>Tipo de investigación: Cuantitativo</p> <p>Nivel de investigación: Descriptivo</p> <p>Diseño: Correlacional, de corte transversal.</p> <p>Modelo:</p> <pre> graph TD M --> O1 M --> O2 O1 --> r O2 --> r style O1 stroke-dasharray: 5 5 style O2 stroke-dasharray: 5 5 style r stroke-dasharray: 5 5 </pre>