

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

Carrera de **PSICOLOGÍA**

“PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA Y ESTRÉS
ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE
SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA PRIVADA DEL DISTRITO
VENTANILLA-CALLAO, 2021”

Tesis para optar el título profesional de:

Licenciado en Psicología

Autores:

Julia Encarnacion Lopez

Eddy Omar Huertas Inga

Asesor:

Mg. Eduardo Manuel Yépez Oliva

<https://orcid.org/0000-0001-6778-9104>

Lima - Perú

JURADO EVALUADOR

Jurado 1 Presidente(a)	Johnny Erick Enciso Rios	40419265
	Nombre y Apellidos	Nº DNI

Jurado 2	Ysis Judih Roa Meggo	40174394
	Nombre y Apellidos	Nº DNI

Jurado 3	Shirley Fiorella Simbrón Espejo	40775963
	Nombre y Apellidos	Nº DNI

DEDICATORIA

A Dios: por sus promesas inquebrantables y por su constante amor y misericordia, que nos ha permitido llegar hasta aquí y nos ha dado fuerzas suficientes para seguir adelante siempre.

A nuestros padres, por su amor y paciencia en el transcurso de nuestras vida, amigos y compañeros, por creer en nosotros e impulsarnos a seguir los sueños y metas planteadas.

AGRADECIMIENTO

Damos gracias en primer lugar a nuestros docentes y coordinadores de la carrera de psicología, que nos han acompañado en todo el proceso de enseñanza.

Agradecemos particularmente a nuestros asesores que muestran vocación por la enseñanza y el aprendizaje; estas personas no solo inculcaron aprendizaje académico si no valores éticos referidos a nuestra carrera.

Gracias también a la Institución Educativa Privada y a la Directora por la aceptación y autorización para desarrollar nuestro trabajo de investigación y lograr un resultado óptimo.

Tabla de contenido

JURADO EVALUADOR	2
DEDICATORIA	3
AGRADECIMIENTO	4
TABLA DE CONTENIDO	5
ÍNDICE DE TABLAS	6
ÍNDICE DE FIGURAS	8
RESUMEN	9
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	10
1.1. Realidad problemática	10
1.2. Formulación del problema	12
1.3. Objetivos	12
1.4. Hipótesis	13
1.5. Antecedentes de investigación	14
1.6. Marco teórico	19
1.7. Justificación	25
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA	26
2.1. Enfoque de estudio	26
2.2. Población y muestra	27
2.3. Técnicas e instrumento de recolección de datos	29
2.4. Procedimientos de recolección de datos	31
2.5. Análisis de datos	32
2.6. Aspectos éticos	33
CAPÍTULO III: RESULTADOS	35
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	43
REFERENCIAS	52
ANEXOS	60

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Frecuencia de la muestra	28
Tabla 2. Relación entre la procrastinación académica y el estrés académico	35
Tabla 3. Relación entre la procrastinación académica y las dimensiones del estrés académico.	35
Tabla 4. Relación entre el estrés académico y las dimensiones de la procrastinación académica.	36
Tabla 5. Análisis comparativo de la procrastinación académica y sus dimensiones según sexo.	37
Tabla 6. Análisis comparativo de la procrastinación académica y sus dimensiones según grado escolar.	37
Tabla 7. Análisis comparativo del estrés académico y sus dimensiones según sexo.	38
Tabla 8. Análisis comparativo del estrés académico y sus dimensiones según grado escolar.	39
Tabla 9. Descripción de los niveles de la procrastinación académica.	40
Tabla 10. Descripción de los niveles de las dimensiones de la procrastinación académica.	41
Tabla 11. Descripción de los niveles del estrés académico.	41
Tabla 12. Descripción de los niveles de las dimensiones del estrés académico.	42
Tabla 13. Índices de ajuste del Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala de Procrastinación Académica – EPA	68
Tabla 14. Confiabilidad por Alfa de Cronbach de la Escala de la Procrastinación Académica (EPA)	69
Tabla 15. Índices de ajuste del Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala de Estrés Académico (EEA-SC18)	70
Tabla 16. Confiabilidad por Alfa de Cronbach de la Escala de Estrés Académico (EEA-SC18).	71

Tabla 17. Prueba de normalidad de Shapiro Wilk de las variables de estudio y sus dimensiones.	73
Tabla 18. Prueba de normalidad de Shapiro Wilk de las variables de estudio y sus dimensiones según sexo.	73
Tabla 19. Prueba de normalidad de Shapiro Wilk de las variables de estudio y sus dimensiones según grado escolar.	74

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Análisis Factorial Confirmatorio de la Procrastinación académica.	69
Figura 2. Análisis Factorial Confirmatorio del Estrés académico	71

RESUMEN

El propósito principal de esta investigación fue determinar la relación entre la procrastinación académica y el estrés académico en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Privada del distrito de Ventanilla – Callao, 2021. La muestra estuvo compuesta por 262 estudiantes del nivel secundario de ambos sexos, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional, el tipo de estudio fue descriptivo comparativo, con un diseño no experimental de corte transversal y con un enfoque cuantitativo. Los resultados evidenciaron una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la procrastinación académica y el estrés académico, además de un tamaño de efecto grande ($Rho=.538$; $p =.00$; $r^2=.29$). Por otro lado, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas para la procrastinación académica, según sexo ($p>.05$) y grado escolar ($p>.05$). Asimismo, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas para el estrés académico según grado escolar ($p>.05$), pero si hubo diferencias estadísticamente significativas según sexo ($p<.05$), donde las mujeres presentaron mayores niveles de estrés. En relación a los niveles encontrados, la procrastinación académica tuvo una prevalencia del 73.3% en el nivel muy alto. En cuanto al estrés académico, las prevalencias también se posicionaron en el nivel muy alto, donde las mujeres alcanzaron un 48.8% y los hombres un 32.8%.

PALABRAS CLAVES: Procrastinación académica estrés académico, correlación, diferencia estadísticamente significativa.

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.1. Realidad problemática

La pandemia por el Covid-19 ha traído muchos desmanes al mundo, entre ellos, crisis en la salud mental. Los encierros domiciliarios y el distanciamiento social, como medidas para frenar los contagios masivos, fueron políticas de salud adoptadas por las diferentes autoridades en el planeta. En el ámbito escolar, se optó por la realización de las clases virtuales para seguir con la educación; sin embargo, ello trajo consigo retrocesos, consecuencias psicológicas adversas e inadecuados hábitos educativos.

La procrastinación, más que una mala gestión del tiempo, Pychyl (2016), indica que trata de un mal manejo de nuestras emociones e impulsos, por lo que define a la procrastinación como la decisión que toma una persona de evitar realizar algo por más que sea consciente que la situación se empeorará a largo plazo. Además, afirma que actualmente esta problemática es la más peligrosa a nivel educativo ya que afecta en su mayoría a los jóvenes.

Según Steel (2007) la procrastinación se hace frecuente en la vida diaria de los adolescentes, siendo una manera de falla autorreguladora que aún no se llega a comprender. Esto se convierte en una de las causas que afecta de forma negativa el área escolar, puesto que muchos de los estudiantes prefieren aplazar sus actividades escolares para realizar otras que les generen mayor interés como los paseos, fiestas, juegos, etc. (Contreras, et al., 2011). Según Cuzcano (2017) solo en el Perú, se evidencian altas cifras de procrastinación académica, llegando a superar más del 60% entre los estudiantes. Asimismo, en Lima Metropolitana, se evidencian cifras que superan el 20% de procrastinación muy alta, los cuales conllevaban a los retrasos de las tareas y preparación para los exámenes (Querevalú y Echabaudes, 2020 y Álvarez, 2010).

Otro de los problemas que aquejan al adolescente de hoy en día es el estrés académico, según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2016) el estrés académico es una respuesta de activación emocional, conductual, cognitiva y fisiológica frente a estímulos y eventos académicos. Así mismo Del Barrio (2003), refiere que aquellos escolares sometidos a estrés presentan problemas psicológicos como depresión, ansiedad y problemas de aprendizaje, incluso, pueden padecer alteraciones físicas como afecciones cutáneas y gastrointestinales.

El Ministerio de Salud (MINSA, 2017) en un estudio sobre los factores psicosociales que provocan estrés en adolescentes, determinó que las causas principales son la delincuencia, el narcotráfico y los problemas de salud. De igual forma, el MINSA en colaboración con El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2020) concluyeron que en el Perú, 3 de cada 10 niños y adolescentes presenta riesgo de salud mental, agregando que las familias frecuentemente experimentan estrés por factores asociados a la pandemia. En el contexto actual, los adolescentes experimentan dificultades para adaptarse a la nueva forma de estudiar y como señaló El Comercio (2021), uno de los desencadenantes del estrés son las clases virtuales, que vienen afectando el rendimiento escolar, debido al incremento de tareas asignadas.

El Centro Manuel Escudero (2018) indica que los estudiantes son más propensos a padecer de estrés y presentar graves problemas de salud cuando aplazan una tarea relevante por alguna distracción. De igual forma, es en esta etapa de vida donde se inicia la procrastinación y se instaura en la etapa adulta, provocando un pésimo desempeño en el ámbito académico y laboral (Álvarez, 2010).

Teniendo en consideración la revisión de la literatura previa, así como los reportes de la directora, los tutores, docentes y algunos padres de familia de la presencia de ambas problemáticas en la Institución Educativa del presente estudio, nace la necesidad de determinar la relación que existe entre la procrastinación académica y el estrés académico en los estudiantes de secundaria; ya que, si este problema perdura, no solo afectaría a los adolescentes en el ámbito escolar, si no que podría extenderse a otras áreas de la vida y afectar la etapa adulta.

1.2. Formulación del problema

¿Qué relación existe entre la procrastinación académica y el estrés académico en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Privada del distrito de Ventanilla-Callao, 2021?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Determinar la relación entre la procrastinación académica y el estrés académico en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Privada del distrito de Ventanilla-Callao, 2021.

1.3.2. Objetivos específicos

OE1: Determinar la relación entre la procrastinación académica y las dimensiones de estrés académico en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Privada del distrito de Ventanilla-Callao, 2021.

OE2: Determinar la relación entre el estrés académico y las dimensiones de procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Privada del distrito de Ventanilla-Callao, 2021.

OE3: Comparar diferencias entre la procrastinación académica y sus dimensiones según sexo y grado escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada del distrito de Ventanilla-Callao, 2021.

OE4: Comparar diferencias entre estrés académico y sus dimensiones según sexo y grado escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada del distrito de Ventanilla-Callao, 2021.

OE5: Describir los niveles de la procrastinación académica y el estrés académico de manera general y dimensiones en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada del distrito de Ventanilla-Callao, 2021.

1.4. Hipótesis

1.4.1. Hipótesis general

La procrastinación académica se correlaciona de manera positiva y estadísticamente significativa con el estrés académico en estudiantes de una Institución Educativa Privada del distrito de Ventanilla-Callao, 2021.

1.4.2. Hipótesis específicas

HE1: La procrastinación académica se correlaciona de manera positiva y estadísticamente significativa con las dimensiones del estrés académico en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Privada del distrito de Ventanilla-Callao, 2021.

HE2: El estrés académico se correlaciona de manera positiva y estadísticamente significativa con las dimensiones de la procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Privada del distrito de Ventanilla-Callao, 2021.

HE3: Existen diferencias estadísticamente significativas entre la procrastinación académica y sus dimensiones, según sexo y grado escolar en estudiantes de secundaria de una institución Educativa Privada del distrito de Ventanilla-Callao, 2021.

HE4: Existen diferencias estadísticamente significativas entre el estrés académico y sus dimensiones, según sexo y grado escolar en estudiantes de secundaria de una institución Educativa Privada del distrito de Ventanilla-Callao, 2021.

1.5. Antecedentes de investigación

1.5.1. Antecedentes internacionales

En Pakistán, Ashraf, Malik y Musharraf (2019), en su artículo publicado en una revista de ciencias de la salud, tuvo como objetivo principal determinar el efecto de la procrastinación académica sobre el estrés académico de 400 jóvenes (200 hombres y 200 mujeres) de entre 18 y 25 años provenientes de distintas universidades gubernamentales y privadas. Los resultados indicaron que existe una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la procrastinación académica y el estrés académico ($r = .33$; $p \leq .01$). En cuanto al género, se evidenció que existen diferencias estadísticamente significativas ($p = .00$) en la procrastinación académica, donde los hombres obtuvieron puntajes más altos en comparación a las mujeres, ello con un tamaño de efecto pequeño (Cohens'd = .30); sin embargo, ante el estrés académico no se evidenció diferencias estadísticamente significativas ($p = .21$). Además, constataron que la procrastinación académica podría predecir positivamente el estrés académico, sugiriendo que la procrastinación aumenta el estrés.

En la India, Nayak (2019), en su artículo de investigación tuvo el objetivo de determinar la correlación entre la procrastinación y el estrés académico, así como describir la prevalencia de los niveles de dichas variables de 201 universitarios de pre grado, cuyas edades oscilaron entre los 18 años a 22 años aproximadamente, de los cuales 180 fueron

mujeres y 21 varones. Los hallazgos indicaron que existe una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la procrastinación y el estrés académico ($r = .185$; $p = .009$). En cuanto a niveles de la procrastinación, se observó niveles más altos en estudiantes de primer año ($M=90.33$; $DE=1.27$) y tercer año ($M=90.58$; $DE=1.22$), sin embargo, para el estrés académico, solo los alumnos de primer año reportaron niveles bajos ($M=67$), en comparación a los otros grados.

En México, Barraza y Barraza (2019) en su investigación, cuyo propósito fue determinar la relación existente entre la procrastinación académica y el estrés académico en una muestra de 300 estudiantes (44.8% varones y 55.2% mujeres) con una edad promedio de 16 años, indicaron diversos niveles de relación entre las dimensiones de las variables mencionadas. Así, la postergación de actividades correlacionó de manera positiva y estadísticamente significativa con los estresores ($r = .228$; $p < .01$) y los síntomas del estrés ($r = .257$; $p \leq .01$). Sin embargo, se evidenció una correlación nula entre la autorregulación académica con los estresores ($r = -.025$) y síntomas del estrés ($r = .004$). Vale decir, que, al realizar un análisis entre las variables de manera general, se evidenció que no se correlacionaron de manera estadísticamente significativa ($p = .161$).

En Indonesia, A'yunina & Abdurrohim (2019) en su artículo publicado por la Universidad Islámica Sultan Agung, tuvo como propósito determinar la relación entre el estrés académico y la procrastinación académica mediante el control de la motivación de logro de 266 estudiantes. Los resultados determinaron una relación positiva y estadísticamente significativa entre el estrés académico y la procrastinación académica ($r = .394$; $p \leq .01$), significando que, a mayor estrés académico experimentado, mayor será la procrastinación académica.

De la misma forma, en Indonesia, Sagita, Daharnis & Syahniar (2017) en su artículo publicado por la Universidad Estatal de Surabaya, tuvo como propósito determinar la correlación entre la procrastinación académica y el estrés académico, así como describir los niveles de dichas variables de 236 estudiantes. El enfoque de este estudio, fue de corte cuantitativo, tipo descriptivo correlacional. Los resultados indicaron una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la procrastinación académica y el estrés académico estudiantil ($r = .629$; $p \leq .05$) con un tamaño del efecto de $r^2 = .395$; indicando que el 39.5% de los casos de estrés académico es explicado por la procrastinación académica y el porcentaje restante, es debido a otras variables. En cuanto a los niveles de la procrastinación académica, se determinó la prevalencia de casos en el nivel moderado (44.5%) siendo su contraparte, el nivel muy alto (0.8%). De la misma forma, en el estrés académico, la prevalencia estuvo en el nivel moderado (51.3%) con su contraparte, el nivel muy alto (2.5%).

1.5.2. Antecedentes nacionales

En Ayacucho, Pauccara (2021), en su tesis de maestría, tuvo el objetivo de determinar la relación entre la procrastinación académica y el estrés académico de 112 estudiantes de secundaria (54.5% hombres y 45.5% mujeres) con edades entre 11 a 18 años de una institución educativa pública. La investigación fue de diseño no experimental y alcance correlacional, así como el muestreo fue no probabilístico por conveniencia. Los hallazgos determinaron una correlación nula y estadísticamente no significativa entre la procrastinación académica y el estrés académico ($\rho = .059$; $p = .54$); de la misma forma para la procrastinación académica y las dimensiones del estrés académico, es decir para los estímulos estresantes ($\rho = -.042$; $p = .66$) y los síntomas del estrés ($\rho = -.105$; $p = .27$). Los niveles reportados de la procrastinación académica indicaron cierta homogeneidad, así el

nivel alto con un 38.4%, el nivel medio con un 36.6% y el nivel bajo con un 25%. Para el estrés académico, la prevalencia estuvo en el nivel medio con un 42%, seguido del nivel alto con un 30.4%, y el nivel bajo con un 27.7%.

En Huancavelica, Alvares y Cerrón (2020) en su tesis de licenciatura, tuvo el propósito de determinar la relación entre el estrés académico y procrastinación académica de 193 estudiantes. Esta investigación fue de diseño no experimental, corte transaccional, tipo aplicado y nivel descriptivo correlacional. Los hallazgos indicaron una correlación positiva y estadísticamente significativa entre el estrés académico y la procrastinación académica ($r=.649$; $p < .000$), dando a conocer que a medida que suben los niveles del estrés académico, se incrementa la procrastinación. Los reportes del estrés académico indicaron una prevalencia en el nivel medio (64.8%), seguido del nivel bajo (33.2%) y el nivel alto (2.1%). Por otro lado, en la procrastinación, prevaleció el nivel medio (90.2%), seguido del nivel alto (8.3%), finalizando con el nivel bajo (1.6%).

Manrique, Millones y Manrique (2019) en su artículo publicado en una revista hispana, tuvo como objetivo determinar la correlación entre las dimensiones del estrés académico y procrastinación académica de 628 estudiantes universitarios de tres universidades de Lima Metropolitana, cuyas edades oscilaron entre 19 a 34 años; utilizando una técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia. Los hallazgos indicaron que los estímulos estresores se correlacionan de manera positiva y estadísticamente significativa con la procrastinación ($r=.15$; $p \leq .01$); asimismo, con los síntomas del estrés ($r=.25$; $p \leq .01$). Además, este estudio comprobó que existen diferencias estadísticamente significativas según sexo para la variable estrés académico, precisando que las mujeres puntúan más alto que los varones ante los estímulos estresores ($p < .004$) y síntomas del estrés ($p < .001$).

En Arequipa, Amado y Condori (2017) en su tesis de licenciatura, tuvo el objetivo principal de determinar la relación entre el estrés académico y la procrastinación académica de 159 estudiantes de entre 13 a 18 años, de los cuales el 48.4% fueron varones y el 51.6% mujeres. Dicho estudio fue de diseño no experimental, transversal y correlacional. Entre los resultados se obtuvo una correlación estadísticamente significativa entre el estrés académico y la procrastinación académica ($r=.291$; $p \leq .05$). En cuanto a los niveles de estrés académico, hubo una prevalencia en el nivel moderado (78%), seguido por el nivel profundo (11.9%) y el nivel leve (10.1%). En tanto, a la procrastinación académica, la prevalencia estuvo en el nivel moderado (84.9%), seguido por el nivel alto (12.6%), finalmente el nivel bajo (2.5%). Por otro lado, para el estrés académico se halló diferencias estadísticamente significativas según sexo ($p=.001$), pero no para los grados escolares ($p=.778$). Sin embargo, ante la procrastinación académica, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas ni para sexo ($p=.334$) ni para grados escolares ($p=.161$).

En Lima, Medrano (2017) en su tesis de maestría, tuvo el propósito de determinar la relación entre la procrastinación académica y el estrés académico de 112 estudiantes, de los cuales el 38.7% fueron varones y el 61.3% mujeres. La investigación fue de enfoque cuantitativo, diseño no experimental, transversal y de alcance correlacional, así como no probabilístico. Los resultados indicaron que existe una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la procrastinación académica y el estrés académico ($r=.353$; $p = .000$). Asimismo, en una vista más detallada, se identificó una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la procrastinación académica de mujeres con el estrés académico ($r=.395$; $p = .001$), de la misma forma con el género masculino ($r=.259$); pero estadísticamente no significativo ($p = .094$). Los niveles de la procrastinación académica apuntaron una prevalencia en el nivel medio con un 66.7%, seguido del nivel bajo con un

17.1% y el nivel alto con un 16.2%. De la misma forma para el estrés académico, la prevalencia fue en el nivel medio con un 66.7%, seguido del nivel alto con un 18% y el nivel bajo con un 15.3% de la muestra.

1.6. Marco teórico

Procrastinación académica

Conforme a Álvarez (2010), la diferencia entre procrastinación y procrastinación académica sería la siguiente:

- Procrastinación general: referidas a la demora o evitación de una tarea en general que debe ser concluida en un determinado lapso de tiempo.
- Procrastinación académica: es el acto de casi siempre o siempre aplazar y/o postergar una tarea relacionada al área académica que es delegada a un alumno.

Se puede decir que la procrastinación académica es cualquier actividad o tarea postergada que debe realizarse en un tiempo determinado, y el no darle la suficiente importancia va a perjudicar directamente al estudiante interfiriendo en su desarrollo educativo, además de involucrar otras áreas.

Por su parte Busko (1998) manifiesta que la palabra procrastinación se presenta desde mucho antes en el periodo egipcio, la cual está dividida en dos: la pereza y la evasión. La primera hace referencia al instante en el que se realiza una actividad y la segunda se refiere a la ausencia en sus quehaceres.

Rojas (2020) señala que la procrastinación es contraproducente, puesto que habitualmente las personas aplazan tareas que deben considerarse importantes y las reemplazan por actividades que les resultan más placenteras.

Ackerman y Gross (2007), refieren que la procrastinación académica va a depender de diversos factores relacionados al ámbito educativo, como la percepción que tiene el estudiante sobre la información presentada, el tipo de metodología y como el docente las emplea; sin embargo, si el estudiante tiene una apreciación negativa frente a estos factores, preferirá realizar actividades que llamen más la atención. De igual forma Steel (2007), declara que la procrastinación es una postergación intencionada, es decir por más que la persona sepa sobre las posibles consecuencias negativas decidará postergarlas, debiéndose a dos razones: el miedo a equivocarse o la repulsión a las tareas.

Tomando en cuenta los enfoques que definen la procrastinación, se han considerado las siguientes:

Desde un enfoque psicodinámico, la procrastinación estaría relacionada a la evitación de tareas específicas; según Freud, quién explica cómo se presenta la angustia al eludir una tarea, esta se presenta como una señal para el yo, en respuesta a una situación de peligro, que cuando es descubierta, el yo utiliza mecanismos de defensa que en ocasiones es evitar una tarea (Freud, 1926; citado por Ferrari et al., 1995).

Según Skinner, citado por Álvarez, (2010). Desde su enfoque conductual, refiere que toda conducta es reforzada si perdura en el tiempo, ello quiere decir que estas conductas se van a mantener conforme a los resultados obtenidos. Por este motivo, se daría la procrastinación, puesto que se estaría reforzando conductas inadecuadas de posposición, además que en muchas ocasiones estas personas han salido airoso de situaciones complejas, lo que les ha permitido proseguir con estas acciones.

Conforme a Ellis y Knaus (1977), desde su perspectiva cognitiva conductual, se puede interpretar a la procrastinación como toda creencia irracional sobre lo que significa culminar con una tarea, en otras palabras, por lo general las personas se trazan objetivos o

metas irreales que están por encima de sus capacidades y que en diversos casos los conllevan al fracaso. Es por ello que al darse cuenta de la situación en la que se encuentran optan por postergar el inicio de una actividad, hasta que no se sientan seguros de concluirlos de manera satisfactoria, evadiendo así su responsabilidad.

De acuerdo a Spada, Hiou y Nikcevic (2006) manifiestan que en la procrastinación se diferencian dos tipos: la primera es el aplazamiento de tareas preliminarmente iniciadas, esto se debe a que por lo general el estudiante no comprende el tema o se le dificulta desarrollarlo, por lo que decide realizarlo después; otro motivo es que el estudiante sea perfeccionista, por lo cual querrá realizar un trabajo excepcional y considerará que instruyéndose mucho más podrá lograrlo, haciendo que la actividad se postergue. El segundo tipo es aplazamiento de toma de decisiones para iniciar la actividad, este tiene relación con el miedo a fracasar, la interpretación negativa que se le da a una situación determinada puede conllevar a agrandar el peligro con referencia a una actividad o hacer suposiciones catastróficas.

Conforme a Ferrari, Johnson y McCown (1995) indican que la procrastinación es el acto de aplazar una labor en su fase inicial o antes de concluirla, en su mayoría pueden tratarse de actividades que sean consideradas innecesarias pero que pueden estar asociadas a un estado de ansiedad. Así mismo clasifican la procrastinación de la siguiente manera:

- **Crónica:** Se da cuando la procrastinación afecta en todas las áreas de la persona, en otras palabras, ya no solo interfiere con las actividades educativas, sino también en aspectos personales o familiares.
- **Situacional:** Se da forma eventual y pueden darse en episodios de depresión o rechazo a aquellas actividades que se relacionen con esta situación.

De acuerdo a Hsin Chun Chu y Nam (2005) diferencian dos tipos de procrastinadores:

- Pasivo o tradicional: Es aquella persona que se considera incapaz de iniciar una actividad y concluir la en un tiempo determinado. Son personas indecisas, pesimistas y que no confían en poder obtener buenos resultados.
- Activo: Es aquella persona que posterga de forma intencional una actividad hasta antes de cumplirse la fecha límite de presentación, ello con el objetivo de sentir la adrenalina de culminar la tarea en el tiempo restante. Este tipo de personas suelen trabajar bajo presión y en muchas ocasiones resultan vencedores frente a situaciones complejas, reforzándose así su conducta procrastinadora.

Estrés académico

Conforme a Mayor, Moya y Puente (2003), señalan que el estrés se vincula con los cambios ocurridos en el entorno de una persona, siendo estos favorables o desfavorables, pero que forman parte de la vida cotidiana, en otras palabras, el estrés se manifiesta de manera constante en todas las áreas de nuestra vida.

Lazarus (1984) citado por Cassaretto, Chau, Oblitas y Valdez (2014) señalan que el estrés se produce entre la relación individuo – ambiente, ello quiere decir que no existen situaciones específicas que se consideren realmente estresantes, por el contrario, la persona responderá conforme al significado o estimación que le dé a la situación.

Si se lleva el término de estrés al ámbito educativo, se puede denominar como estrés académico, y de acuerdo a Berrío y Mazo (2011) este vendría a ser una respuesta en el que se involucran los aspectos fisiológicos, emocionales, cognitivos y conductuales, acompañados por una serie de reacciones como la angustia, tensión y frustración frente a un

estímulo o acontecimiento académico al que se le dé una estimación negativa o estresora. Sin embargo, Barraza (2005) indica que el estrés académico se da cuando los estudiantes perciben las diferentes exigencias, que pueden ser internas o externas y estas afectan directamente en su desempeño escolar.

Existen diferentes autores y teorías en las que se ha podido contemplar la evolución del estrés, no obstante, para esta investigación, específicamente se fundamenta la teoría de Lazarus y Folkman (1984), quienes desarrollaron el “Modelo transaccional del estrés”. Esta teoría nos permite entender cómo es que la percepción que tenemos de la realidad puede influir en nuestro sentir y actuar. Este modelo hace alusión a dos elementos importantes: La evaluación cognitiva y las estrategias de afrontamiento.

Según los autores citados líneas arriba, la evaluación cognitiva es el análisis que realiza una persona sobre una situación en la que se encuentra, es decir, si la persona determina que esta situación es estresante, se esforzará para tenerla bajo control, por lo que llevará a cabo estrategias de afrontamiento.

En la evaluación cognitiva se han considerado dos momentos; la evaluación primaria, que consiste en la reflexión de la persona sobre si es relevante o no lo que le está sucediendo, y si estima que es irrelevante dejará de prestarle atención; por lo contrario, si considera que es una situación relevante, tratará de definir si es positiva o negativa, si toma en cuenta que es negativa, lo más probable es que llegue a la conclusión de que se trata de una situación demandante o que implique desafíos, por lo que procederá a realizar una evaluación secundaria, de modo que evaluará los recursos que tiene a su disposición (personales, físicos, sociales y ambientales) para dar una respuesta a la situación. Sin embargo, se debe tener en cuenta que la persona va a sufrir mayor estrés cuando considere que no cuenta con los recursos necesarios para afrontar una situación amenazante. Por otro lado, se define las

estrategias de afrontamiento como al esfuerzo consciente o inconsciente que realiza una persona para manejar las demandas que provienen del interior o exterior, siendo estos, esfuerzos conductuales o cognitivos. Además de ello manifiestan que existen dos tipos de respuestas: Las que se centran en el problema, son aquellas que pretenden erradicar el origen del estrés, en otras palabras, intentan resolver la situación problemática; y las que se centran en la emoción, son aquellas que procuran disminuir el malestar que les provoca la situación.

En el modelo de Lazarus y Folkman (1984), también se mencionan un conjunto de elementos que intervienen en el proceso del estrés.

- Los estímulos: Referidos a los sucesos o circunstancias habituales a los que una persona se encuentra expuesta.
- Las respuestas: Vendrían a ser las reacciones adecuadas o inadecuadas frente a un estímulo.
- Los mediadores: La persona le da una valoración amenazante al estímulo, y considera que sus recursos son escasos.

Dahab et al. (2013) señalan que el estrés se basa en dos factores, en primer lugar, se encuentran, los estímulos, en el que la persona anticipadamente lo considera como estresor, habiendo realizado una valoración de este, además que estos estímulos estresores son aquellos sucesos cotidianos que están evaluados como situaciones amenazantes o desafiantes, y que pueden ser manejadas o no por la persona; en segundo lugar, las respuestas, que son las reacciones adecuadas o inadecuadas en relación al estímulo, estas pueden ser físicas, emocionales o comportamentales.

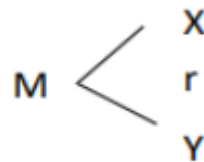
1.7. Justificación

La presente investigación, se justifica por diversos motivos. Por conveniencia, se podrá conocer el comportamiento de la procrastinación académica y estrés académico en sus diferentes formas, esto es correlación, diferencias estadísticas y niveles, los cuales podrían haberse afectados por la pandemia del Covid-19. A nivel de relevancia social, este estudio contribuirá a la comunidad educativa para emplear estrategias de intervención de forma articulada, como actividades de promoción que ayuden a reducir los factores de riesgo y así mejorar la situación de los educandos, es decir estrategias para afrontar el estrés y la disminución de las conductas procrastinadoras; además aportará a investigaciones futuras para un cruce de información en espacios y tiempos futuros. A nivel práctico, con los resultados obtenidos, se podrá intervenir adecuadamente, ya sea a través de talleres o programas que coadyuven a reducir la prevalencia de las variables estudiadas, esto dirigido por la institución educativa o la Unidad de Gestión Local (UGEL). A nivel teórico, se podrá conocer los niveles de las variables, así como las diferencias estadísticas y la relación entre ambas; además, a través del coeficiente de determinación, se conocerá el grado en que una variable es explicada por la otra. También, podrá dar luces de los problemas que podrían devenir por una posible prevalencia alta de las variables de estudio, tales como la ansiedad y depresión estudiantil, ya que el estrés como tal, es un factor clave para su desarrollo. A nivel metodológico, coadyuvará a centrar las futuras investigaciones de forma adecuada, dirigiendo sus objetivos de manera sustentada en base a los resultados de esta investigación.

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

2.1. Enfoque de estudio

Esta investigación perteneció al enfoque cuantitativo, puesto que los resultados obtenidos fueron medidos por medio de recolección de datos. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014) lo definen como un conjunto de procesos secuenciales y probatorios. Siendo también de tipo básica, ya que su objetivo principal fue crear mayor conocimiento (Espinoza, 2005). Conforme a Hernández, Fernández y Baptista (2014) la presente investigación correspondió al diseño no experimental y de corte transversal, ya que ambas variables fueron observadas en su estado natural y medidas en una sola ocasión. Por último, perteneció al tipo descriptivo comparativo conforme a Abreu (2012) este se encarga de determinar comparaciones entre grupos y establecer las diferencias.



Leyenda del diseño:

M= Estudiantes de secundaria de una institución educativa privada del distrito de Ventanilla-Callao, 2021.

X= Procrastinación académica

Y= Estrés académico

r= Relación entre las variables

2.2. Población y muestra

2.2.1. Población

Conforme a Hernández et al. (2014) la población es la cantidad total de individuos que comparten particularidades semejantes, considerándose este como el objeto de estudio para dar comienzo con la investigación.

Para determinar la cantidad de la población en cuestión, se consideró los datos brindados por la Unidad de Estadística Educativa – Escala Minedu (Escale, 2021). Por tal motivo para esta investigación la población estuvo compuesta por 464 estudiantes de 1ro a 5to grado del nivel secundario.

2.2.2. Muestra

Según Hernández y Mendoza (2018) la muestra es una fracción simbólica del total de la población. Para esta investigación el total de la muestra estuvo conformada por 262 estudiantes del nivel secundario de ambos sexos. Para identificar la magnitud de la muestra se utilizó la siguiente fórmula:

$$n = \frac{Nz^2pq}{(N - 1)e^2 + z^2pq}$$

Leyenda:

Tamaño de muestra (n) = x

Población general (N) = 464

Proporción de éxito (p) = 0.50

Proporción de fracaso (q) = 0.50

Error de muestreo (e) = 0.04

Nivel de Confianza (z) = 1.96

$$n = \frac{464 * 1.96^2 (0.50 * 0.50)}{(464 - 1) 0.04^2 + 1.96^2 (0.50 * 0.50)}$$

$$n = \frac{464 * 3.8416 (0.25)}{(463) 0.0016 + 3.8416 (0.25)}$$

$$n = \frac{445.44}{1.7012}$$

$$n = 262$$

Asimismo, la muestra estuvo conformada por 137 varones y 125 mujeres, la frecuencia y distribución de la misma se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 1

Frecuencia de la muestra

Grado escolar	Masculino		Femenino	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Primer grado	22	59.50%	15	40.50%
Segundo grado	27	47.40%	30	52.60%
Tercer grado	21	60%	14	40%
Cuarto grado	29	46.80%	33	53.20%
Quinto grado	38	53.50%	33	46.50%
Total	137		125	

Fuente: Elaboración propia.

2.2.3. Muestreo

Para la presente investigación se trabajó con un muestreo no probabilístico por conveniencia, siendo un método de selección dirigido por las características de la investigación y no exactamente por un criterio estadístico generalizado (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), ya que se tomó en cuenta a los estudiantes de mayor acceso o cercanía.

2.3. Técnica e instrumento de recolección de datos

2.3.1. Técnica de recolección de datos

La técnica empleada fue la encuesta, ya que se formularon preguntas ya establecidas a los participantes de esta investigación (Palella y Martins, 2006), realizándose a través de test estandarizados midiendo las variables: Procrastinación académica y Estrés académico.

2.3.2. Instrumentos de recolección de datos

Escala de la Procrastinación Académica (EPA)

Para recolectar información sobre la variable procrastinación, se utilizó la Escala de Procrastinación Académica (EPA), creado por Busko (1998) y adaptado por Rojas (2019), siendo su propósito medir los niveles de procrastinación académica en estudiantes de secundaria. El test está compuesto por 10 ítems en escala tipo Likert del 1 al 5, donde 1 = nunca, 2 = casi nunca, 3 = a veces, 4 = casi siempre y 5 = siempre. Asimismo, tiene dos dimensiones: autorregulación académica (ítems 2, 5, 7, 10, 11, 12, 13, 14) y postergación de actividades (ítems 8, 9).

Validez y confiabilidad

Para determinar la validez del instrumento, se hizo a través de la validez de contenido y la validez de constructo. La validez de contenido, se determinó por el criterio de jueces expertos, siendo en total 8 los profesionales quienes a través de la V de Aiken con los indicadores de pertinencia, relevancia y claridad aprobaron los ítems del instrumento. La validez de constructo se realizó a través del Análisis Factorial Confirmatorio cuyos índices de ajuste fueron óptimos ($\chi^2/df=1.76$; GFI=.985; RMSEA=.032; SRMR=.031; CFI=.985; TLI=.975).

La confiabilidad por consistencia interna se realizó por medio de 2 coeficientes. Por medio del Alfa de Cronbach, las dimensiones de Autorregulación y postergación alcanzaron valores de $\alpha=.77$ y $\alpha=.704$ respectivamente. Por otro lado, el Omega de McDonald alcanzó un $\Omega=.776$ para la dimensión Autorregulación y $\Omega=.705$ para Postergación; alcanzando valores óptimos (Palella y Martins, 2012 y Ventura y Caycho, 2017). Vale decir que no hubo un Alfa de Cronbach y Omega de McDonald para la escala global.

Escala de Estrés Académico

Para medir la variable estrés académico, se utilizó la a Escala de Estrés Académico (EEA-SC18) creado por Silva (2018), con la finalidad de identificar los niveles de estrés académico en estudiantes del nivel secundario. El test está compuesto por 20 ítems en escala tipo Likert del 1 al 5, donde 1 = nunca, 2 = casi nunca, 3 = a veces, 4 = casi siempre y 5 = siempre. Cuenta con dos dimensiones; estímulo estresor (ítems 1,4,5,10,15,16,19,20) y reacción al estímulo (ítems 2,3,6,7,8,9,11,12,13,14,17,18)

Validez y confiabilidad

El instrumento tuvo evidencias de validez por contenido y constructo. La validez de contenido fue dado a través de 10 jueces expertos quienes, por medio de los criterios de pertinencia, relevancia y claridad, es decir la V de Aiken, se validaron los ítems. La validez de constructo fue por el Análisis Factorial Confirmatorio cuyos índices de ajuste fueron óptimos (CFI=.918; RMSEA=.049; SRMR=041)

La confiabilidad por consistencia interna mediante el Coeficiente de Alfa de Cronbach, en las dimensiones fueron los siguientes: Estímulos estresores con un $\alpha=.77$ y Reacción al estímulo con un $\alpha=.81$. En cuanto a la escala general, alcanzó un $\alpha=.88$. Por otro lado, a través del Coeficiente de Omega de McDonald, los valores para la dimensión Estímulos estresores fue de $\Omega=.78$, Reacción al estímulo un $\Omega=.75$ y la escala general un $\Omega=.90$, siendo todos los valores óptimos (Palella y Martins, 2012 y Ventura y Caycho, 2017).

2.4. Procedimientos de recolección de datos

Una vez establecida la estructura de esta investigación y determinar su viabilidad, se procedió a pedir permiso a los autores de los instrumentos de evaluación, respetando así la autoría de los mismos. Vale decir que las propiedades psicométricas de dichos instrumentos fueron óptimas. Después se coordinó con la directora de la Institución Educativa Privada, las fechas en la que se iba a tomar las encuestas de manera virtual a los alumnos de 1ro a 5to de secundaria, a través de un formulario de Google. Es preciso indicar que dentro de la encuesta estuvo el asentimiento informado (Permiso y aceptación para participar en el estudio) previo a ello se envió el consentimiento informado a los apoderados. Antes de la recogida de datos, hubo una coordinación interna con los tutores de todos los grados y secciones vía Google Meet para sensibilizar la importancia de esta investigación para la

institución, así como despejar dudas con respecto a las preguntas de los instrumentos de evaluación y así disminuir el sesgo al momento de la realización de la encuesta. Una vez concluida dicha recolección, respetando el tamaño de la muestra, se procedió a codificar las variables sociodemográficas, así como cada ítem de las encuestas en el procesador de datos de Microsoft Excel 2016, para que posteriormente sean procesados y analizados con los softwares estadísticos SPSS v.25 y JAMOVI y así obtener los resultados de esta investigación.

2.5. Análisis de datos

Se inició con el análisis de la normalidad inferencial de las variables y sus dimensiones tomando en cuenta la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk (Pedrosa et al, 2014). Este análisis ayudó a determinar el uso de estadísticos no paramétricos, es decir el coeficiente de correlación de Spearman (ρ) que determinó la correlación de las variables y dimensiones. Asimismo, se pudo comprobar las hipótesis de investigación con la significancia estadística ($p \leq .05$). Este análisis fue acompañado con el tamaño del efecto de r^2 (coeficiente de determinación).

Seguido, se ejecutó un nuevo análisis de la normalidad inferencial de las variables y sus dimensiones, teniendo en cuenta la variable de agrupación sexo. Las significancias estadísticas indicaron el uso de estadísticos paramétricos como la T de Student ($p \geq .05$) y no paramétricos como la U de Mann Whitney ($p \leq .05$). Con el uso de estos estadísticos se pudo determinar las diferencias estadísticamente significativas según sexo. Además, se tomó a la Cohen's d como estadístico descriptivo que determinó el tamaño del efecto.

Luego, se realizó el último análisis de la normalidad inferencial de las variables y sus dimensiones, teniendo en cuenta la variable de agrupación grado escolar. Las significancias

estadísticas oscilaron entre $p \leq .05$ y $p \geq .05$ indicando el uso de estadísticos paramétricos y no paramétricos; sin embargo, debido a que la variable sociodemográfica grado escolar tuvo 5 grupos diferentes y los valores p no fueron constantes por variable o dimensión, se tomó en cuenta el estadístico no paramétrico denominado H de Kruskal Wallis. Este estadístico ayudó a determinar las diferencias estadísticamente significativas según grado escolar. Vale decir que este último análisis, tomo al estadístico descriptivo de ω^2 (Omega al cuadrado) como tamaño del efecto.

Finalmente, para determinar los niveles de las variables y sus dimensiones, es decir la frecuencia y los porcentajes, se procedió a usar los baremos propuestos en las investigaciones respetivas de los instrumentos de evaluación.

2.6. Aspectos éticos

Con respecto a las consideraciones éticas, se ha tomado en cuenta cualquier tipo de copia o plagio y con el propósito de salvaguardar el derecho de pertenencia intelectual, citando a cada uno de los autores de las investigaciones utilizadas. De la misma forma, para la recopilación de los datos requeridos se solicitó la autorización al personal correspondiente de la institución educativa, al igual que a los estudiantes que formaron parte de esta investigación, lo que se puede evidenciar en el apartado de anexos.

La presente investigación se basó en los siguientes aspectos bioéticos (Acevedo, 2002):

- Principio de beneficencia: Cada estudiante estuvo informado sobre el proceso de evaluación y toda información brindada se mantuvo en calidad de reserva, ya que solo se utilizó para el fin de esta investigación.

- Principio de autonomía: Se consideró cualquier decisión contraria por parte del estudiante con respecto a su participación en la investigación.

- Principio de no maleficencia: Se respetó la integridad de cada participante.

- Principio de justicia: Todos los estudiantes que han participado en esta investigación han sido tratados por igual y sin ningún tipo de discriminación.

Para concluir, es preciso indicar que la presente investigación no manipuló ni falseó ningún dato recolectado, por lo que la veracidad e integridad de los resultados obtenidos se mantuvieron intactos.

CAPÍTULO III: RESULTADOS

Tabla 2

Relación entre la procrastinación académica y el estrés académico.

		Estrés Académico
Procrastinación Académica	Rho	.538**
	Sig. (bilateral)	.00
	r ²	.29
	n	262

Nota: Rho: Coeficiente de correlación de Spearman; Sig: Significancia estadística o valor p; r²: Tamaño del efecto; n: Tamaño de la muestra

En la tabla 2, se observa una correlación positiva media (Rho=.538) (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) y estadísticamente significativa (p=.00) entre la procrastinación académica y el estrés académico. Asimismo, un tamaño del efecto grande (r²=.29) (Cohen, 1988). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula, indicando que la procrastinación académica se correlaciona de manera positiva y estadísticamente significativa con el estrés académico.

Tabla 3

Relación entre la procrastinación académica y las dimensiones del estrés académico.

		Estrés Académico	
		Estímulos estresores	Reacción al estímulo
Procrastinación Académica	Rho	.494**	.541**
	Sig. (bilateral)	.00	.00
	r ²	.24	.29
	n	262	262

Nota: Rho: Coeficiente de correlación de Spearman; Sig: Significancia estadística o valor p; r²: Tamaño del efecto; n: Tamaño de la muestra

En la tabla 3, se observa una correlación positiva débil, estadísticamente significativa y con un tamaño de efecto moderado ($Rho=.494$; $p<.05$; $r^2=.24$) entre la procrastinación académica y estímulos estresores; asimismo una correlación positiva media, estadísticamente significativa y tamaño del efecto grande entre la procrastinación académica y reacción al estímulo ($Rho=.541$; $p<.05$; $r^2=.29$) (Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Cohen, 1988). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula, indicando que la procrastinación académica se correlaciona de manera positiva y estadísticamente significativa con las dimensiones del estrés académico.

Tabla 4

Relación entre el estrés académico y las dimensiones de la procrastinación académica.

		Procrastinación Académica	
		Autorregulación académica	Postergación de actividades
Estrés Académico	Rho	.383**	.614**
	Sig. (bilateral)	.00	.00
	r ²	.15	.38
	n	262	262

Nota: Rho: Coeficiente de correlación de Spearman; Sig: Significancia estadística o valor p; r²: Tamaño del efecto; n: Tamaño de la muestra

En la tabla 4, se observa una correlación positiva débil, estadísticamente significativa y con un tamaño de efecto moderado ($Rho=.383$; $p<.05$; $r^2=.15$) entre el estrés académico y autorregulación académica; asimismo una correlación positiva media, estadísticamente significativa y tamaño del efecto grande entre el estrés académico y postergación de actividades ($Rho=.614$; $p<.05$; $r^2=.38$) (Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Cohen, 1988). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula, indicando que el estrés académico se

correlaciona de manera positiva y estadísticamente significativa con las dimensiones de la procrastinación académica.

Tabla 5

Análisis comparativo de la procrastinación académica y sus dimensiones según sexo.

Dimensiones / Variables	Masculino	Femenino	Estadístico	p	d
	(n=137)	(n=125)			
	M(DE)	M(DE)			
Autorregulación académica	28.3 (5.7)	29.5 (4.6)	t(260)=-1.807	.072	.223
Postergación de actividades	5.8 (2.0)	5.9 (2.0)	U=8378.000	.760	.023
Procrastinación académica	34.1 (6.5)	35.3 (5.2)	t(260)=-1.639	.102	.203

Nota: n: Tamaño de la muestra; M=media; DE: desviación estándar; t: t de student; U: U de mann Whitney; p: significancia estadística; d: d de cohen (tamaño del efecto)

En la tabla 5, a través de los estadísticos de la T de Student y la U de Mann Whitney, se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas según sexo para la Procrastinación académica y sus dimensiones ($p > .05$), además de tamaño del efecto pequeño para Autorregulación académica ($d = .223$) y Procrastinación académica ($d = .203$) y un tamaño del efecto trivial para la postergación de actividades ($d = .023$) (Cohen, 1988). Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula, indicando que no existen diferencias estadísticamente significativas según sexo entre la Procrastinación académica y sus dimensiones.

Tabla 6

Análisis comparativo de la procrastinación académica y sus dimensiones según grado escolar.

Dimensiones / Variables	Grado escolar	K-W				
		n	M(DE)	h(4)	p	ω^2
Autorregulación académica	Primer grado	37	29.8(6.9)	5.618	0.298	0.002
	Segundo grado	57	28.3(5.8)			

	Tercer grado	35	28.0(5.2)			
	Cuarto grado	62	29.6(4.3)			
	Quinto grado	71	28.6(4.2)			
	Primer grado	37	6.0(2.4)			
	Segundo grado	57	6.0(2.0)			
Postergación de actividades	Tercer grado	35	6.0(2.0)	5.889	0.23	0.007
	Cuarto grado	62	5.3(2.0)			
	Quinto grado	71	6.0(1.7)			
	Primer grado	37	35.8(8.4)			
	Segundo grado	57	34.3(6.4)			
Procrastinación Académica	Tercer grado	35	33.4(6.3)	3.532	0.241	0.007
	Cuarto grado	62	35.0(4.8)			
	Quinto grado	71	34.6(4.8)			

Nota: n: Tamaño de la muestra; M=media; DE: desviación estándar; K-W: Kruskal Wallis; p: significancia estadística; w^2 : Omega cuadrado (tamaño del efecto)

En la tabla 6, a través del estadístico de la H de Kruskal Wallis, se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas según grado escolar para la Procrastinación académica y sus dimensiones ($p > .05$), además de tamaños del efecto trivial ($w^2 = < .20$) (Cohen, 1988); asimismo se evidencian puntuaciones promedias homogéneas para cada uno de los grados escolares tanto en la escala global como en sus dimensiones. Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula, indicando que no existen diferencias estadísticamente significativas según grado escolar entre la Procrastinación académica y sus dimensiones.

Tabla 7

Análisis comparativo del estrés académico y sus dimensiones según sexo.

	Masculino	Femenino	Estadístico		
Dimensiones / Variables	(<i>n</i> =137)	(<i>n</i> =125)	t(260)	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i> (<i>DE</i>)	<i>M</i> (<i>DE</i>)			
Estímulos estresores	24.9 (6.1)	27.5 (5.2)	-3.744	.00	.463

Reacción al estímulo	36.3 (9.3)	41.4 (8.2)	-4.700	.00	.581
Estrés Académico	61.2 (14.9)	69.0 (12.8)	-4.485	.00	.555

Nota: n: Tamaño de la muestra; M=media; DE: desviación estándar; t: t de student; p: significancia estadística; d: d de cohen (tamaño del efecto)

En la tabla 7, a través del estadístico de la T de Student, se observa que existen diferencias estadísticamente significativas según sexo para el estrés académico y sus dimensiones ($p < .05$). Las mayores diferencias se observan en Reacción al estímulo con un efecto moderado ($d = .581$), habiendo una mayor puntuación en el sexo femenino ($M = 41.4$, $DE = 8.2$) a diferencia del masculino ($M = 36.3$, $DE = 9.3$). Luego, en Estrés Académico con un efecto también moderado ($d = .555$), donde la puntuación del sexo femenino ($M = 69.0$, $DE = 12.8$) también fue mayor al masculino ($M = 61.2$, $DE = 14.9$). Finalmente, con un efecto pequeño ($d = .463$) Estímulos estresores, donde de igual manera el sexo femenino ($M = 27.5$, $DE = 5.2$) fue mayor al masculino ($M = 24.9$, $DE = 6.1$) (Cohen, 1988). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula, indicando que existen diferencias estadísticamente significativas según sexo entre el Estrés académico y sus dimensiones.

Tabla 8

Análisis comparativo del estrés académico y sus dimensiones según grado escolar.

Dimensiones / Variables	Grado escolar	n	M(DE)	K-W		
				h(4)	p	w ²
Estímulos estresores	Primer grado	37	27(7.7)	4.897	.298	.006
	Segundo grado	57	25.9(5.7)			
	Tercer grado	35	27.1(5.4)			
	Cuarto grado	62	25.7(5.4)			
	Quinto grado	71	26(5.3)			
Reacción al estímulo	Primer grado	37	40.3(12.4)	5.613	.23	.003
	Segundo grado	57	38.2(9.9)			

	Tercer grado	35	40.3(8.5)			
	Cuarto grado	62	37.6(7.5)			
	Quinto grado	71	38.7(8.2)			
	Primer grado	37	67.2(19.7)			
	Segundo grado	57	64.1(15.0)			
Estrés Académico	Tercer grado	35	67.4(13.4)	5.483	.241	.004
	Cuarto grado	62	63.2(12.4)			
	Quinto grado	71	64.6(13.0)			

Nota: n: Tamaño de la muestra; M=media; DE: desviación estándar; K-W: Kruskal Wallis; p: significancia estadística; w^2 : Omega cuadrado (tamaño del efecto)

En la tabla 8, a través del estadístico de la H de Kruskal Wallis, se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas según grado escolar para el estrés académico y sus dimensiones ($p > .05$), además de tamaños del efecto trivial ($w^2 = < .20$) (Cohen, 1988); asimismo se evidencian puntuaciones promedias homogéneas para cada uno de los grados escolares tanto en la escala global como en sus dimensiones. Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula, indicando que no existen diferencias estadísticamente significativas según grado escolar entre el Estrés académico y sus dimensiones.

Tabla 9

Descripción de los niveles de la procrastinación académica.

Variable	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Procrastinación académica	Bajo	6	2.3%
	Promedio	11	4.2%
	Alto	53	20.2%
	Muy alto	192	73.3%
	Total	262	100%

En la tabla 9 se observan los niveles de la Procrastinación académica, donde se enmarca una diferencia significativa en el nivel muy alto, ocupando el 73.3% de los casos; por lo contrario, se tiene al nivel bajo con un 2.3% de la muestra.

Tabla 10

Descripción de los niveles de las dimensiones de la procrastinación académica.

Niveles	Dimensiones			
	Autorregulación académica		Postergación de actividades	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	4	1.5%	75	28.6%
Promedio	11	4.2%	90	34.4%
Alto	50	19.1%	83	31.7%
Muy alto	197	75.2%	14	5.3%
Total	262	100%	262	100%

En la tabla 10 se observan los niveles de las dimensiones de la procrastinación académica, en donde Autorregulación académica resalta por presentar un mayor porcentaje en el nivel Muy alto con un 75.2% de los casos. Por lo contrario, en la dimensión Postergación de actividades el nivel Muy alto, ocupa la incidencia menor con un 5.3% de la muestra.

Tabla 11

Descripción de los niveles del estrés académico.

Variable	Niveles	Masculino		Femenino	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Estrés académico	Muy bajo	11	8.0%	3	2.4%
	Bajo	11	8.0%	10	8.0%
	Promedio	35	25.5%	16	12.8%
	Alto	35	25.5%	35	28.0%

Muy alto	45	32.8%	61	48.8%
Total	137	100%	125	100%

En la tabla 11 se observan los niveles del Estrés académico, donde hay una tendencia alta tanto en hombres como mujeres, así más del 55% de hombres y 75% de mujeres presentan niveles altos y muy altos.

Tabla 12

Descripción de los niveles de las dimensiones del estrés académico.

Dimensiones	Niveles	Masculino		Femenino	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Estímulos estresores	Muy bajo	13	9.5%	8	6.4%
	Bajo	23	16.8%	12	9.6%
	Promedio	42	30.7%	30	24.0%
	Alto	30	21.9%	38	30.4%
	Muy alto	29	21.2%	37	29.6%
	Total	137	100%	125	100%
Reacción al estímulo	Muy bajo	10	7.3%	3	2.4%
	Bajo	9	6.6%	7	5.6%
	Promedio	30	21.9%	16	12.8%
	Alto	41	29.9%	24	19.2%
	Muy alto	47	34.3%	75	60.0%
	Total	137	100%	125	100%

En la tabla 12 se observan los niveles de las dimensiones del Estrés académico, donde hay una tendencia alta tanto en hombres como mujeres. En la dimensión Estímulos estresores, los niveles altos y muy altos en los hombres ocupan un 43.1% y en las mujeres un 60%; asimismo, en la dimensión Reacción al estímulo los hombres con un 64.2% y las mujeres con un 79.2%.

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación tuvo como objetivo principal identificar la relación existente entre la procrastinación académica y el estrés académico en alumnos de secundaria de una institución educativa privada del distrito de Ventanilla. La iniciativa se dio, producto de los reportes manifestados en la comunidad educativa. Los tutores, principalmente, vieron cambios en relación a los tiempos de educación presencial, ya que ellos, como intermediarios entre los docentes y los alumnos, tuvieron que hacer un seguimiento más extensivo debido al poco compromiso de los estudiantes para cumplir con sus responsabilidades escolares, a ello aunado, reportes de estrés.

Los primeros resultados indicaron una relación positiva media (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) y estadísticamente significativa entre la procrastinación académica y el estrés académico, así como un tamaño del efecto grande ($Rho=.538$; $p=.00$; $r^2=.29$). Esto es, a medida que se incrementa la postergación de tareas o se aplacen para otro momento (Álvarez, 2010), también se incrementará la angustia, tensión y frustración frente a los acontecimientos académicos (Berrío y Mazo, 2011). Así también, el tamaño de efecto reportado, indicaría que el 29% de los casos estrés académico sería explicado por la procrastinación académica (Cohen, 1988) y el porcentaje restante, por otros factores. Estos hallazgos convergen con los reportes de Ashraf, Malik & Musharraf (2019), Nayak (2019), A'yunina & Abdurrohim (2019), Sagita, Daharnis & Syahniar (2017), Alvares y Cerrón (2020), Amado y Condori (2017) y Medrano (2017).

Estos investigadores, si bien es cierto, reportaron correlaciones positivas y estadísticamente significativas, la fuerza de esas correlaciones variaron de investigación en investigación. En el caso, de Alvares y Cerrón (2020) y Sagita, Daharnis & Syahniar (2017), las fuerzas de sus correlaciones reportadas fueron mayores ($r = .649$ y $r = .629$

respectivamente) entre todas las bibliografías consultadas, incluso mayor a lo hallado en este estudio. En el caso de Ashraf, Malik y Musharraf (2019), Nayak (2019), A'yunina & Abdurrohman (2019), Amado y Condori (2017) y Medrano (2017), reportaron correlaciones positivas débiles ($r = .330$, $r = .185$, $r = .394$, $r = .291$, $r = .353$ respectivamente). Por otro lado, los estudios que divergen, son las de Pauccara (2021) y Barraza y Barraza (2019), quienes reportaron una inexistente correlación entre la procrastinación académica y el estrés académico ($Rho \leq .1$; $p \geq .05$).

Las diferencias en las fuerzas de las correlaciones, puede haberse debido a diferentes factores, entre ellos, los contextos socioculturales propios de las investigaciones revisadas, por ejemplo, países de oriente y oriente medio como Indonesia y Pakistán en comparación a realidades americanas como México o Perú, los cuales difieren en su desarrollo cognoscitivo, por ende, diferentes formas de interactuar con su medio (Mota de Cabrera y Villalobos, 2007) producto de la historia de cada región. Asimismo, la forma de recolección de datos, es decir presencial o virtual, ya que ambas son producentes o contraproducentes a la vez, así a un alumno puede desarrollar mejor una actividad estando en casa o estando en las aulas (Morín, 2021). Finalmente, la edad también marca diferencias, Khan, Arif, Noor & Muneer (2014), indican que, a mayor edad, menor serán los niveles de procrastinación, por ende, el estrés.

El primer objetivo específico fue determinar la relación entre la procrastinación académica y las dimensiones de estrés académico. Los resultados indicaron una correlación positiva media y estadísticamente significativa entre la procrastinación académica y la dimensión reacción al estímulo, así como un tamaño del efecto grande ($Rho = .541$; $p = .00$; $r^2 = .29$). Indicando que a medida que se postergan o se aplazan las tareas académicas, los alumnos experimentarán reacciones físicas, psicológicas y comportamentales adversas

(Silva, 2018), tal así que el 29% de dichas reacciones, estarían precedidas por la procrastinación académica. Asimismo, se observó una correlación positiva débil y estadísticamente significativa entre la procrastinación académica y la dimensión estímulos estresores, además de un tamaño del efecto moderado ($Rho=.494$; $p=.00$; $r^2=.24$). Ello indicaría que, a medida que se postergan o se aplazan las responsabilidades académicas, se percibirá como amenazante todo lo relacionado al cumplimiento educativo, viéndose como sobrecargas (Silva, 2018), específicamente el 24% de dichas percepciones erradas, sería explicado por la procrastinación académica.

Los hallazgos descritos se asemejan al estudio de Manrique, Millones y Manrique (2019), quienes reportaron correlaciones estadísticamente significativas, pero en menor nivel; así la procrastinación académica tuvo una correlación positiva muy débil con los estímulos estresores ($r = .15$; $p \leq .01$) y correlación positiva débil con los síntomas del estrés ($r = .25$; $p \leq .01$). Asimismo, en el estudio de Barraza y Barraza (2019), se reportaron correlaciones específicas, es decir la dimensión postergación de actividades de la procrastinación académica correlacionó de manera positiva y estadísticamente significativa con las dimensiones estresores ($r = .228$; $p < .01$) y síntomas del estrés ($r = .257$; $p \leq .01$). Por otro lado, se vio diferencias con los resultados de Pauccara (2021), quien reportó una correlación nula y estadísticamente no significativa entre la procrastinación y los estímulos estresantes ($Rho=-.042$; $p = .66$), así como ante los síntomas del estrés ($Rho=-.105$; $p = .27$), vale decir que la autora, trabajó con alumnos de una institución educativa pública, y como menciona Freire (2019) las exigencias académicas serían un factor clave para entender diferentes realidades, por ende distintos reportes en las investigaciones.

El segundo objetivo específico fue determinar la relación entre las dimensiones del estrés y la procrastinación académica. Los resultados arrojaron una correlación positiva

media y estadísticamente significativa entre el estrés académico y la postergación de actividades, así como un tamaño del efecto grande ($Rho=.614$; $p=.00$; $r^2=.38$), dando a relucir que a medida que la tensión, angustia y frustración académica suba, también lo hará la postergación de actividades. Siendo más específicos se afirmaría que el 38% de casos que reportan postergación de actividades, serán precedidos por dicha angustia, tensión o frustración académica. Del mismo modo, hubo una correlación positiva débil entre el estrés académico y la autorregulación académica, con un tamaño del efecto moderado ($Rho=.383$; $p<.05$; $r^2=.15$). Esto es, mientras el estrés académico este presente, habrá una falla en la autorregulación del comportamiento relacionado a trazar o fijar objetivos académicos (Domínguez, Villegas y Centeno, 2014), además se afirma que el 15% de esta falla autorreguladora, podría deberse al estrés académico.

El tercer objetivo fue comparar las diferencias entre la procrastinación académica y sus dimensiones según sexo y grado escolar. Los hallazgos indicaron que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la procrastinación académica y sus dimensiones según sexo ($p >.05$), así como grado escolar ($p >.05$). Estos hallazgos son análogos a los reportados por Amado y Condori (2017), quienes, de igual forma, no hallaron diferencias estadísticamente significativas para el sexo ($p = .334$) y los grados escolares ($p = .161$). Sin embargo, los resultados obtenidos por Ashraf, Malik y Musharraf (2019) indicarían lo contrario, ya que estos autores precisaron diferencias estadísticamente significativas y con un tamaño del efecto pequeño según sexo ($p = .00$; Cohens´d = .30) para la procrastinación, precisando que los hombres en comparación a las mujeres, tendrían puntajes más altos, esto en el ámbito universitario; de la misma forma, Khan, Arif, Noor & Muneer (2014) quienes reportaron las mismas diferencias.

El cuarto objetivo fue comparar las diferencias entre el estrés académico y sus dimensiones según sexo y grado escolar. Los resultados demostraron diferencias estadísticamente significativas para el estrés y sus dimensiones según sexo ($p < .05$), pero no para el grado escolar ($p > .05$). En este sentido, según la variable sexo, las mujeres ($M=69.0$) presentaron niveles más altos en comparación a los hombres ($M=61.2$) en la escala general del estrés, esto con un tamaño de efecto moderado (Cohen's $d=.555$); así también en sus dimensiones, estímulos estresores (Femenino $M=27.5$ vs. Masculino $M=24.9$), con un tamaño del efecto pequeño (Cohen's $d=.463$) y reacción al estímulo (Femenino $M=41.4$ vs. Masculino $M=36.3$), con un tamaño del efecto moderado (Cohen's $d=.581$). Estas diferencias son explicadas a nivel fisiológico, ya que diversos estudios indican que el cerebro de la mujer es más sensible al estrés por una alta recepción hormonal, específicamente la CFR (Factor de liberación de Corticotropina) y los estrógenos (Duval, González, y Rabia, 2010).

Los resultados de este estudio, comparte semejanzas con el reporte de Manrique, Millones y Manrique (2019) quienes hallaron diferencias estadísticamente significativas en su muestra universitaria, donde las mujeres puntuaban más alto que los varones, tanto en la dimensión de estímulos estresores ($p < .004$) como síntomas o reacciones al estrés ($p < .001$). Asimismo, Amado y Condori (2017) reportaron diferencias estadísticamente significativas según sexo ($p=.001$), pero no detallaron, si eran hombres o mujeres quienes puntuaban más alto, también hicieron un análisis según grado escolar, compartiendo semejanzas con nuestro estudio, ya que no encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p=.778$). Por otro lado, en el estudio Ashraf, Malik y Musharraf (2019) se presentaron discrepancias, ya que no evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en el estrés según sexo ($p = .21$).

Finalmente, el quinto objetivo fue describir los niveles de las variables de este estudio y sus dimensiones. Los resultados de la procrastinación académica indicaron una prevalencia en el nivel muy alto (73.3%), continuando el nivel alto (20.2%), nivel promedio (4.2%) y nivel bajo (2.3%). En comparación a la bibliografía revisada, no se apreciaron tales niveles; en el caso de Daharnis & Syahniar (2017), Alvares y Cerrón (2020), Amado y Condori (2017) y Medrano (2017), la mayor incidencia estuvo en el nivel promedio, así reportaron porcentajes de 44.5%, 90.2%, 84.9% y 66.7% respectivamente, siendo el nivel muy alto, la menor incidencia, incluso por debajo del 17%. Sin embargo, el estudio de Pauccara (2017) reportó niveles homogéneos en todos los niveles.

En cuanto a las dimensiones de la procrastinación, para la autorregulación académica, al igual que en los niveles generales, la prevalencia estuvo en el nivel muy alto (75.2%), seguido del nivel alto (19.2%), nivel promedio (4.2%) y nivel bajo (1.5%); sin embargo, para la postergación de actividades, las cifras variaron, ya que la prevalencia se dio en el nivel promedio (34.4%), seguido del alto (31.7%), bajo (28.6%) y muy alto (5.3%). La alta incidencia vista tanto de manera general, como en dimensiones en esta investigación, se puede explicar en parte por la modalidad educativa, el tipo de colegio y el involucramiento de los padres. Asimismo, los baremos creados para categorizar a la población, fueron hechos antes de la pandemia, cuya realidad es diferente a la actual donde el tiempo de uso de las herramientas tecnológicas, llámese celular, conlleva a malos hábitos, como pasar más tiempo en las redes sociales, retrasando aún más las actividades escolares (Sahin, 2014).

En relación al estrés académico, los niveles fueron reportados individualmente por sexo. Tanto en los varones como en las mujeres la prevalencia estuvo en el nivel muy alto, esto es 32.8% y 48.8% respectivamente. Seguido, el nivel alto, en varones con un 25.5% y mujeres con un 28%, luego, el nivel promedio, los varones un 25.5% y las mujeres un 12%,

después, el nivel bajo, los varones un 8% y las mujeres de la misma forma, un 8%. Finalmente, en el nivel muy bajo, los varones un 8% y las mujeres un 2.4%. Estos niveles reportados, fueron diferentes a los revisados, en el caso de Sagita, Daharnis & Syahniar (2017), Alvares y Cerrón (2020), Amado y Condori (2017) y Medrano (2017), la mayor incidencia estuvo en el nivel promedio, incluso en uno los reportes, la cifra ascendió al 78% de los casos, por su contraparte, el nivel alto o muy alto, con menos del 20% en todas las investigaciones.

En cuanto a las dimensiones, para reacción al estímulo, tanto en varones como en mujeres hubo prevalencias altas, así los varones en el nivel muy alto un 34.4% y las mujeres un 60%. En el nivel alto, los varones, un 29.9% y las mujeres un 19%, en el nivel promedio, los varones un 21.9% y las mujeres un 12.8%, en el nivel bajo, los varones un 6.6% y las mujeres un 5.6%. Finalmente, en el nivel muy bajo, los varones un 7.3% y las mujeres un 2.4%. En relación a estímulos estresores, los niveles variaron, tal así que la prevalencia en los varones estuvo en el nivel promedio con un 30.7% y en las mujeres el nivel alto con un 30.4%. Por otro lado, la menor prevalencia en los varones estuvo en el nivel muy bajo con un 9.5% y en las mujeres en el mismo nivel con un 6.4%. A modo de valorar las cifras presentadas, se ve una alta prevalencia en reacciones físicas, psicológicas y conductuales adversas, así como una inadecuada percepción de las tareas, exámenes, etc. Esos niveles altos de estrés podrían ser explicado también por el creciente uso de los teléfonos inteligentes para las clases virtuales, ya que como afirma Kang & Park (2018) y Akinci (2021) tiene un impacto negativo en los niveles generales del estrés.

Una de las limitaciones de este estudio, se dio en relación a la aplicación de los instrumentos de evaluación, siendo esto de manera virtual por la coyuntura del Covid-19. Los resultados obtenidos, corrieron riesgos de sesgo, pues pese al esfuerzo de capacitar a los

tutores de las diferentes aulas, cuando se recogió la data a través del Excel, se vieron patrones en las respuestas de los alumnos, mostrando una inadecuada resolución, así también por el tiempo de culminación, siendo esta de manera muy rápida, descartando esas respuestas para la investigación. Así también, el muestreo fue no probabilístico, indicando menor validez externa, es decir menor valor al tratar de generalizar resultados para toda la población estudiantil.

El aporte práctico de esta investigación, va en sentido, de al haber identificado los niveles presentes en las variables, específicamente el nivel muy alto en estudiantes de 1ro a 5to de secundaria, la Institución Educativa podrá intervenir oportunamente a través de talleres o programas que ayuden a reducir dichos niveles alarmantes, así como un reporte a la UGEL para que tenga de conocimiento la situación de los estudiantes dentro de su jurisdicción. El aporte teórico habrá servido para conocer el comportamiento de las variables, esto es, los niveles, los cuales son alarmantes, las diferencias estadísticas, donde solo se halló en el estrés académico según sexo y la correlación, el cual fue positiva media. Estos hallazgos habrán ayudado a entender mejor las variables de este estudio y su implicancia en la muestra estudiantil, además, servirán como marco referencial para futuras investigaciones. El aporte metodológico, ayudará a guiar a futuros estudios en relación a la formulación de sus objetivos e hipótesis, así también, debido a la confiabilidad y validez de los instrumentos, podrán ser tomados como referencia para futuros usos.

4.2. Conclusiones

Se determinó que existe una relación positiva media y estadísticamente significativa entre la procrastinación académica y el estrés académico, es decir a mayor postergación de actividades, así como una deficiente autorregulación académica, mayor será el estrés experimentado en el ámbito académico. También, se determinó una relación positiva débil

y estadísticamente significativa entre la procrastinación académica y estímulos estresores, así como una relación positiva media y estadísticamente significativa entre la procrastinación académica y reacción al estímulo; asimismo se determinó una relación positiva débil y estadísticamente significativa entre el estrés académico y autorregulación académica, así como una relación positiva media y estadísticamente significativa entre el estrés académico y postergación de actividades. Por otro parte, no se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre la procrastinación académica y dimensiones según sexo y grado escolar; de igual manera entre el estrés académico y sus dimensiones para grado escolar; sin embargo si hubo diferencias estadísticamente significativas según sexo, siendo las mujeres, las que presentaron mayor prevalencia en comparación a los varones. Para finalizar, aproximadamente 7 de cada 10 estudiantes presentaron niveles muy altos de procrastinación académica, es decir tienden a postergar sus actividades y tener poco autocontrol. Por otro lado, aproximadamente, en los hombres 5 de cada 10 estudiantes y en las mujeres, 6 de cada 10 estudiantes, experimentan un estrés académico muy alto, es decir, angustia, tensión o frustración frente a acontecimientos académicos.

REFERENCIAS

- Acevedo, I. (2002). Aspectos éticos en la investigación científica. *Revista Ciencia y enfermería*, 8 (1), 15-18.
- A'yunina, H., & Abdurrohím, A. (2019). Hubungan antara stres akademik dan motivasi berprestasi dengan prokrastinasi akademik pada mahasiswa universitas islam sultan agung semarang. *Prosiding Konferensi Ilmiah Mahasiswa Unissula (KIMU) Klaster Humanoira*, 889-897.
<http://jurnal.unissula.ac.id/index.php/kimuhum/article/download/8209/3774>
- Ackerman, D. y Gross, B. (2007). I can start that JME manuscript next week, can't I? The task characteristics behind why faculty procrastinate. *Journal of Marketing education*, 29(2), 97-110.
- Akinci, T. (2021). Determination of Predictive Relationships Between Problematic Smartphone use, Self-Regulation, Academic Procrastination and Academic Stress Through Modelling. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 35-53.
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Persona*, 13, 159-177
- Alvares, K. y Cerrón, N. (2020). *Estrés académico y procrastinación en estudiantes de quinto de secundaria de instituciones educativas con jornada escolar completa de la provincia de Lircay-Huancavelica*. [Tesis de licenciatura, Universidad Continental].
Repositorio institucional UP.
https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/8378/3/IV_FHU_501_TE_Alvarez_Cerron_2021.pdf

- Amado, J. y Condori, D. (2019). *Estrés académico y procrastinación académica en estudiantes del tercero, cuarto y quinto de secundaria de una institución educativa particular de Arequipa – 2017*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín]. Repositorio institucional UN. <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/9958/PSamraja.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ashraf M., Malik J. & Musharraf S. (2019). Academic Stress Predicted by Academic Procrastination among Young Adults: Moderating Role of Peer Influence Resistance. *J Liaquat Uni Med Health Sci*, 18(01), 65-70. <http://doi: 10.22442/jlumhs.191810603>
- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. *Revista INED*, 4, 15-20.
- Barraza, A., y Barraza, S. (2019). Procrastinación y estrés Análisis de su relación en alumnos de educación media superior. *Revista de Investigación Educativa*, 28, 132–151. <http://dx.doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2602>
- Berrío, N. y Mazo, R. (Julio/Diciembre, 2011). Estrés Académico. *Revista de psicología de la Universidad de Antioquía*, 3(2), 65-82.
- Busko, D. (1998). Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model. [Tesis de Maestría, Universidad de Guelph]. https://atrium.lib.uoguelph.ca/xmlui/bitstream/handle/10214/20169/Busko_Debora_hA_MA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cassaretto, M., Chau, C. Oblitas, O. y Valdez, N. (2014, 29 de agosto). Salud, estrés y factores psicológicos. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/blog/estres/2014/07/29/salud-estres-yfactores-psicologicos/>

Centro Manuel Escudero: Psicología clínica y Psiquiatría (2018, 25 de setiembre). *¿Qué es la procrastinación y cómo superarla?*. <https://www.manuelescudero.com/que-es-la-procrastinacion-y-como-superarla/>

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2 ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Contreras-Pulache, H., Mori-Quispe, E., Lam-Figueroa, N., Hinojosa-Camposano, W., Rojas-Bolivar, D., Espinoza-Lecca, E., Torrejon-Reyes, E. y Conspira-Cross, C. (2011). Procrastinación en el estudio: exploración del fenómeno en adolescentes escolarizados. Lima Metropolitana, Perú. *Revista Peruana de Epidemiología*, 15 (3), 1-5. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2031/203122771007.pdf>

Cuzcano, A. (2017). *La procrastinación en el ámbito educativo. Lectura del curso Psicología Educativa*. Universidad Marcelino Champagnat

Del Barrio, V. G. (2003) Estrés y salud, en Q.J. Ortigosa, S. M. Quiles y C. F. Méndez (eds.), *Manual de psicología de la salud con niños, adolescentes y familia*. Pirámide, 47- 69.

Domínguez, S. Villegas G. y Centeno S. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304.

Duval, F., González, F., y Rabia, H. (2010). Neurobiología del estrés. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 48(4), 307-318. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272010000500006>

El Comercio (2021, 14 de julio). *Estrés y ansiedad por cuarentena: la inestabilidad emocional en niños y adolescentes*. <https://elcomercio.pe/corresponsales->

escolares/historias/estres-y-ansiedad-por-cuarentena-la-inestabilidad-emocional-en-
ninos-y-adolescentes-noticia/

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

Espinoza, S. (2005). *Metodología de la Investigación Científica*. Andrade.

Ferrari, J., Johnson, J. y McCown, W. (1995). *Procrastination and task avoidance*. Plenum Press.

Ferrari, J. R. (1995). Perfectionism cognitions with nonclinical and clinical samples. *Journal of Social Behavior and Personality*, 10, 143-156.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2021). *Estado Mundial de la Infancia de UNICEF destaca el modelo peruano de atención comunitaria a la salud mental*.
<https://www.unicef.org/peru/comunicados-prensa/estado-mundial-de-la-infancia-unicef-destaca-modelo-peruano-atencion-comunitaria-salud-mental>

Freire, P. (2019, 20 de agosto). Educación pública versus educación privada.
<https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/columnas/educacion-publica-versus-educacion-privada>

Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. y Black, W. (1999). *Análisis Multivariante*. (5.^a ed.). Prentice Hall.

Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6.^a ed.). McGraw-Hill/Interamericana editores, S.A. de C.V.

- Hsin Chun Chu y Nam. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 245-264.
- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1–55.
- Kang, K., & Park, S. (2018). The mediating effect of self-efficacy on the relationship between university life stress and smartphone overuse. *Journal of the Korea Academia-Industrial cooperation Society*, 19(2), 210-218.
- Khan, M., Arif H., Noor S. & Muneer S. (2014). Academic procrastination among male and female university and college students. *FWU J Soc Sci.*, 8(2), 65-70.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer Publishing Company.
- Manrique, D., Millones, R. y Manrique, O. (2019). El Inventario de Estrés Académico psicométricas SISCO: Análisis de sus propiedades en una muestra peruana. *Ansiedad y estrés* 25(1), 2-34. doi: 10.1016/j.anyes.2019.03.00
- Mayor, L., Moya, J. y Puente, A. (2003). *Cognición y aprendizaje. Fundamentos psicológicos*. (2^a ed.). Pirámide.
- Medrano, A. (2017). *Procrastinación académica y estrés académico en estudiantes de una Universidad Pública de Lima, 2017*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo] Repositorio institucional UP.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/22195/Medrano_MML.pdf?sequence=1

Ministerio de Salud del Perú (2017). *Documento técnico: Situación de salud de los adolescente y jóvenes en el Perú*. Lima, Perú.
<http://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/4143.pdf>

Morín, M. (2021, 01 de marzo). *Exámenes presenciales vs online ¿Cuál es mejor?*
<https://isic.es/blog/examenes-presenciales-vs-examenes-online/>

Mota de Cabrera, C. y Villalobos, J. (2007). El aspecto socio-cultural del pensamiento y del lenguaje: visión Vygotskyana. *Educere Revista Venezolana de Educación*, 11(38), 411-418.

Nayak, S. (2019). Impact of Procrastination and Time-Management on Academic Stress among Undergraduate Nursing Students: A Cross Sectional Study. *International Journal of Caring Sciences*, 12(3), 1480-1486.

Organización Mundial de la Salud. (2016). *Estadísticas sanitarias mundiales*. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44858/1/9789243564449_spa.pdf?ua=1

Querevalú, F. y Echabaudes, R. (2020). Procrastinación académica y ansiedad frente a los exámenes en estudiantes de 3° a 5° del nivel secundario en colegios de Lima. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 13(1), 79-87.
https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/rc_salud/article/view/1350

Palella, S. y Martins, F. (2012). *Metodología de la investigación cuantitativa*. (3.^a ed.). Caracas: FEDUPEL. <https://issuu.com/originaledy/docs/metodologc3ada-de-lainvestigacic3b>

- Paucara, Y. (2021). *Procrastinación académica y estrés académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública del distrito de Puquio, Ayacucho*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo] Repositorio institucional UP. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/67807/Paucara_CY-SD.pdf?sequence=1
- Pedrosa, I., Juarros, J., Robles, A., Basteiro, J. y García, E. (2014). Pruebas de bondad de ajuste en distribuciones simétricas, ¿Qué estadístico utilizar? *Universitas Psychologica*, 14(1), 245-253.
- Rojas, L. (2020). Propiedades psicométricas de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas del Distrito de Puente Piedra, 2019. [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/41769/Rojas_RLA.pdf?sequence=5
- Sagita, D., Daharnis & Syahniar (2017). Hubungan Self Efficacy, Motivasi Berprestasi, Prokratstinasi Akademik, dan Stres Akademik Mahasiswa. *Jurnal Bikotetik (Bimbingan Dan Konseling: Teori Dan Praktik)*, 1(2), 43-52. <https://doi.org/10.26740/bikotetik.v1n2.p43-52>.
- Sahin, Y. (2014). Comparison of users' adoption and use cases of Facebook and their academic procrastination. *Digital Education Review*, 25, 127–138.
- Silva, S. (2018). Construcción de la Escala de estrés académico para estudiantes de tercero a quinto de secundaria en instituciones educativas públicas-Carmen de La Legua. Callao, 2018. (Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo). https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/29853/Silva_PSC.pdf?sequence=1

- Spada, M., Hiou, K. y Nikcevic. (2006). Metacognitions, emotions and procrastination. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 319-326.
- Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Valle, M. (2017). Procrastinación académica en estudiantes de Secundaria de la Institución Educativa N°126 “Javier Pérez de Cuéllar”, Lima. [Tesis de Licenciatura, Universidad Inca Garcilaso De La Vega].
<http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/1671/TRAB.SUF.PR OF.%20MARIBEL%20LIZ%20VALLE%20RAMOS.pdf?sequence=2>
- Ventura, L. y Caycho, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627.
- Abreu J. (2012). Hipotesis, metodo & diseño de investigacion. *Daema: international journal of good conscience*, 7(2), 187-197.

ANEXOS

Anexo N° 1. Matriz de consistencia

Título: Procrastinación académica y estrés académico en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Privada del distrito Ventanilla-Callao, 2021					
Formulación del problema	Objetivos de la investigación	Formulación de hipótesis	Variables		
<p>Problema general:</p> <p>¿Qué relación existe entre el estrés académico y la procrastinación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Privada del distrito de Ventanilla-Callao, 2021?</p>	<p>Objetivo general:</p> <p>Determinar la relación entre la procrastinación académica y el estrés académico en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Privada del distrito de Ventanilla-Callao, 2021.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>OE1: Determinar la relación entre la procrastinación académica y las dimensiones de estrés académico en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Privada del distrito de Ventanilla-Callao, 2021.</p> <p>OE2: Determinar la relación entre el estrés académico y las dimensiones de procrastinación</p>	<p>Hipótesis general:</p> <p>La procrastinación académica se correlaciona de manera positiva y estadísticamente significativa con el estrés académico en estudiantes de una Institución Educativa Privada del distrito de Ventanilla-Callao, 2021.</p> <p>Hipótesis específicas:</p> <p>H1: La procrastinación académica se correlaciona de manera positiva y estadísticamente significativa con las dimensiones del estrés académico en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Privada del distrito de Ventanilla-Callao, 2021.</p> <p>H2: El estrés académico se correlaciona de manera positiva y estadísticamente significativa con las dimensiones de la</p>	Variable 1: Procrastinación académica		
			Dimensiones	Ítems	Escala de medición
			Dimensión 1: Autorregulación Académica	2.5.7.10.11 12.13.14	Ordinal
			Dimensión 2: Postergación de Actividades	8,9	
			Variable 2: Estrés académico		
			Dimensiones	Ítems	Escala de medición
Dimensión 1: Autorregulación Académica	2.5.7.10.11 12.13.14	Ordinal			

	<p>académica en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Privada del distrito de Ventanilla-Callao, 2021.</p> <p>OE3: Comparar diferencias entre la procrastinación académica y sus dimensiones según sexo y grado escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada del distrito de Ventanilla-Callao, 2021.</p> <p>OE4: Comparar diferencias entre estrés académico y sus dimensiones según sexo y grado escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada del distrito de Ventanilla-Callao, 2021.</p> <p>OE5: Describir los niveles de la procrastinación académica y el estrés académico de manera general y dimensiones en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada del distrito de Ventanilla-Callao, 2021.</p>	<p>procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Privada del distrito de Ventanilla-Callao, 2021.</p> <p>H3: Existen diferencias estadísticamente significativas entre la procrastinación académica y sus dimensiones, según sexo y grado escolar en estudiantes de secundaria de una institución Educativa Privada del distrito de Ventanilla-Callao, 2021.</p> <p>H4: Existen diferencias estadísticamente significativas entre el estrés académico y sus dimensiones, según sexo y grado escolar en estudiantes de secundaria de una institución Educativa Privada del distrito de Ventanilla-Callao, 2021.</p>	<p>Dimensión 2: Postergación de Actividades</p>	<p>8,9</p>	
--	--	--	---	------------	--

Tipo y diseño de investigación	Población y muestra	Técnica e instrumentos	Estadísticos a utilizar
<p>Enfoque: Cuantitativo: Los resultados se medirán por la obtención de datos y análisis de corte matemático (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).</p> <p>Tipo: Es básica porque su objetivo es crear mayores fuentes de conocimiento (Espinoza, 2005).</p> <p>Diseño: Es no experimental y de corte transversal ya que no se manipularán las variables y se recogerá la información en un solo momento (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).</p> <p>Alcance: Es descriptivo correlacional dado que se pretende determinar la relación entre dos variables, así como la incidencia en la población (Hernández y Mendoza, 2018)</p>	<p>Población: Es la cantidad total de individuos que comparten particularidades semejantes, considerándose este como el objeto de estudio para dar comienzo con la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).</p> <p>Muestra: Es una fracción simbólica del total de la población (Hernández y Mendoza, 2018)</p> <p>Muestreo: No probabilístico por conveniencia, siendo un método de selección dirigido por las características de la investigación y no exactamente por un criterio estadístico generalizado (Hernández, Fernández y Baptista, 2014)</p>	<p>Variable 1: Escala de Procrastinación académica (EPA) de Busko (1998), con la adaptación peruana de Luis Rojas Rivera (2020) Escala de estrés académico (EEA-SC18) de Sofía Silva (2018)</p> <p>Variable 2: Escala de estrés académico (EEA-SC18) de Sofía Silva (2018)</p>	<p>Prueba de normalidad de Shapiro Wilk Coeficiente de correlación de Spearman (Rho) Coeficiente de determinación (r^2) T de student (T) U de mann Whitney (U) H de Kruskal Wallis Cohen's d Omega Cuadrado (ω^2) Media (M) Desviación estándar (DE)</p>

Anexo N° 2. Instrumentos de recolección de datos

ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

Sexo: _____

Edad: _____

Grado: _____

Instrucciones

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

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

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

Escala de Estrés Académico

“EEA-SC18”

Silva, 2018

Nombres:..... Edad:

Grado:.....

Sexo: F M

Fecha:

INSTRUCCIONES

Lee cada frase y marca con una “X” la respuesta que crea conveniente.

No hay respuestas buenas ni malas.

Los resultados serán secretos y confidenciales.

Recuerda que todas las frases están relacionadas al ámbito escolar.



	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1. La presión familiar y social influye en mi desarrollo académico.					
2. Cuando tengo muchos trabajos me levanto con dolores de cuello o espalda.					
3. En época de exámenes tengo problemas para dormir.					
4. En el colegio dejan mucha tarea o trabajos de investigación.					
5. Es difícil estudiar para 2 o más exámenes en un sólo día.					
6. Cuando estudio mucho siento dolores de cabeza.					
7. Cuando me dejan muchas tareas me siento cansado.					
8. Cuando tengo que exponer me siento nervioso.					
9. A pesar de tener muchos trabajos por presentar me siento calmado.					
10. Es complicado estudiar para los exámenes cuando tengo tareas por presentar.					
11. Me siento enojado cuando tengo muchas tareas.					
12. Cuando obtengo notas bajas en mis trabajos me siento triste.					
13. He pensado en retirarme del colegio.					
14. Mi alimentación aumenta y/o disminuye cuando estoy preocupado.					
15. Necesito más tiempo para realizar mis tareas.					
16. El tiempo que tengo para presentar mis trabajos es muy corto.					
17. Me cuesta realizar mis trabajos escolares					
18. Prefiero apartarme de mis amigos cuando estoy en exámenes.					
19. Es complicado separar mis horas de estudio con otras actividades como comer, dormir, salir, etc.					
20. Si no estudio como es debido podré repetir el año.					

¡Muchas gracias por tu participación!



Anexo N° 3. Consentimiento y asentimiento

Procrastinación y Estrés Académico en estudiantes de Secundaria de una Institución Educativa Privada del distrito de Ventanilla-Callao, 2021.

 p48494388@sacooliveros.edu.pe (no compartidos) 

[Cambiar de cuenta](#)

***Obligatorio**

Asentimiento informado para participar de la Investigación.

La siguiente Investigación esta a cargo de los estudiantes de Psicología: Julia Encarnación López y Eddy Omar Huertas Inga de la Universidad Privada del Norte. El objetivo del presente estudio es hallar la correlación entre la Procrastinación y Estrés académico en estudiantes de Secundaria de una Institución Educativa Privada del distrito de Ventanilla-Callao, 2021.

La participación en este trabajo de Investigación es voluntaria. En ese sentido, la información que sea obtenida, será de total confidencialidad y con propósitos académicos.
Por favor, responder las preguntas con total sinceridad. **RECUERDA, NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS.** Si respondes con honestidad, entonces tus respuestas son correctas.

Para cualquier duda que pueda tener, escribir y comunicarse a los siguientes correos.
aiiluj9@gmail.com
eddy.echi.echi@gmail.com

¡Agradecemos su gentil participación!

¿Acepta participar de la Investigación? *

SI

NO

[Siguiente](#) [Borrar formulario](#)

Procrastinación y Estrés Académico en estudiantes de Secundaria de una Institución Educativa Privada del Distrito de Ventanilla-Callao, 2021

 p48494388@sacooliveros.edu.pe (no compartidos)
[Cambiar de cuenta](#) 

*Obligatorio

Consentimiento informado a apoderados legales de los estudiantes para participar de la investigación.

La siguiente investigación esta a cargo de los estudiantes de Psicología: Julia Encarnación López y Eddy Omar Huertas Inga de la Universidad Privada del Norte. El objetivo del presente estudio es hallar la correlación entre la Procrastinación y Estrés académico en estudiantes de Secundaria de una Institución Educativa Privada del distrito de Ventanilla-Callao, 2021.

Por ello, solicitamos a ud. la autorización para que su menor hijo(a) pueda participar de la Investigación de manera voluntaria. Mencionarle, que la información obtenida, será de total confidencialidad y con fines estrictamente académicos.

Por favor, esperamos contar con su autorización para la participación de su menor hijo(a).

Para cualquier duda, escribir y comunicarse a los siguientes correos.

aiiluj9@gmail.com

eddy.eohi.eohi@gmail.com

¡Agradecemos su participación!

¿Autoriza a su menor hijo(a) participar de la investigación? *

SI

NO

[Siguiente](#)

[Borrar formulario](#)

Anexo N° 4. Autorización de uso de los instrumentos de evaluación dirigido por los autores.

Escala de Procrastinación Académica (EPA)



julia Encarnación Lopez <ailuj9@gmail.com>
para rojasriv94, Eddy ▾

19 abr 2022, 19:47 ☆ ↶ ⋮

Buen día

Lic. Luis Alberto Rojas Rivera, le enviamos nuestro cordial saludo.

Le escribe Eddy Omar Huertas Inga y Julia Encarnación López, alumnos de psicología de Pre-grado de la Universidad Privada del Norte – Sede Lima Norte, quienes actualmente nos encontramos desarrollando nuestro trabajo de investigación, cuyo objetivo es determinar la relación entre la Procrastinación académica y Estrés académico en estudiantes de secundaria. Vale decir, que este trabajo de investigación tiene fines académicos, sin fines de lucro.

En ese sentido, nos gustaría que nos brinde la autorización para dar uso a la adaptación realizada en su investigación, siendo esta la Escala de Procrastinación académica (EPA) y así llevar a cabo nuestro estudio.

De antemano, le agradecemos por su tiempo y atención.

Atte.

Eddy Omar Huertas Inga

Julia Encarnación López



Luis Rojas Rivera <rojasriv94@gmail.com>
para mi ▾

21 abr 2022, 8:21 ☆ ↶ ⋮

Buenos días alumnas, un cordial saludo de parte mía, es grato saber que el tema de procrastinación aun sigue siendo tema de importancia en las investigaciones, por ende les autorizo el uso de la prueba adaptada por mi persona para los fines académicos que estén necesitando, esperando así obtengan resultados satisfactorios en su investigación, me despido y les deseo muchos éxitos, saludos.

Atte

Lic. Luis Rojas.

Escala de Estrés Académico (EEA-SC18)

Solicito permiso para uso de instrumento de evaluación. **julia Encarnación Lopez** <ailluj9@gmail.com>
para ckristelsp, Eddy ▾19 abr 2022, 19:49   

Buen día

Lic. Sofia Ckristel Silva Prado, le enviamos nuestro cordial saludo.

Le escribe Eddy Omar Huertas Inga y Julia Encarnación López, alumnos de psicología de Pre-grado de la Universidad Privada del Norte – Sede Lima Norte, quienes actualmente nos encontramos desarrollando nuestro trabajo de investigación, cuyo objetivo es determinar la relación entre la Procrastinación académica y Estrés académico en estudiantes de secundaria. Vale decir, que este trabajo de investigación tiene fines académicos, sin fines de lucro.

En ese sentido, nos gustaría que nos brinde la autorización para dar uso al instrumento de evaluación creado por su persona, siendo este la Escala de Estrés Académico (EEA-SC18) y así llevar a cabo nuestro estudio.

De antemano, le agradecemos por su tiempo y atención.

Atte.

Eddy Omar Huertas Inga

Julia Encarnación López

**julia Encarnación Lopez** <ailluj9@gmail.com>
para ckristelsp, Eddy ▾13 may 2022, 21:01   

Anexo N° 5. Evidencias de validez y confiabilidad

Escala de Procrastinación Académica

Validez

Tabla 13

Índices de ajuste del Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala de Procrastinación Académica – EPA

Índices de Ajuste	Valores	Índices óptimos
Ajuste de Parsimonia		
Chi-cuadrado normado	1.19	≤ 5
Ajuste Absoluto		
Índice de bondad de ajuste (GFI)	.969	Cerca de 1
Error de Aproximación Cuadrático Medio (RMSEA)	.027	$\leq .06$
Error Cuadrático Medio Estándar (SRMR)	.042	$\leq .08$
Ajuste Comparativo		
Índice de Ajuste Comparativo (CFI)	.993	$\geq .95$
Índice de Tucker-Lewis (TLI)	.991	$\geq .90$

En la tabla 13, se observan valores obtenidos en el Análisis Factorial Confirmatorio. El valor alcanzado en $\chi^2/df=1.19$, indica un ajuste adecuado (Hair et al., 1999, p.684). Asimismo, un valor GFI=.969, RMSEA=.027 y SRMR=.042 con ajustes óptimos (Hair et al., 1999, p.681; Hu & Bentler, 1999), así como también un CFI=.993 y TLI=.991 aceptables (Hu & Bentler, 1999 y Hair et al., 1999, p.683)

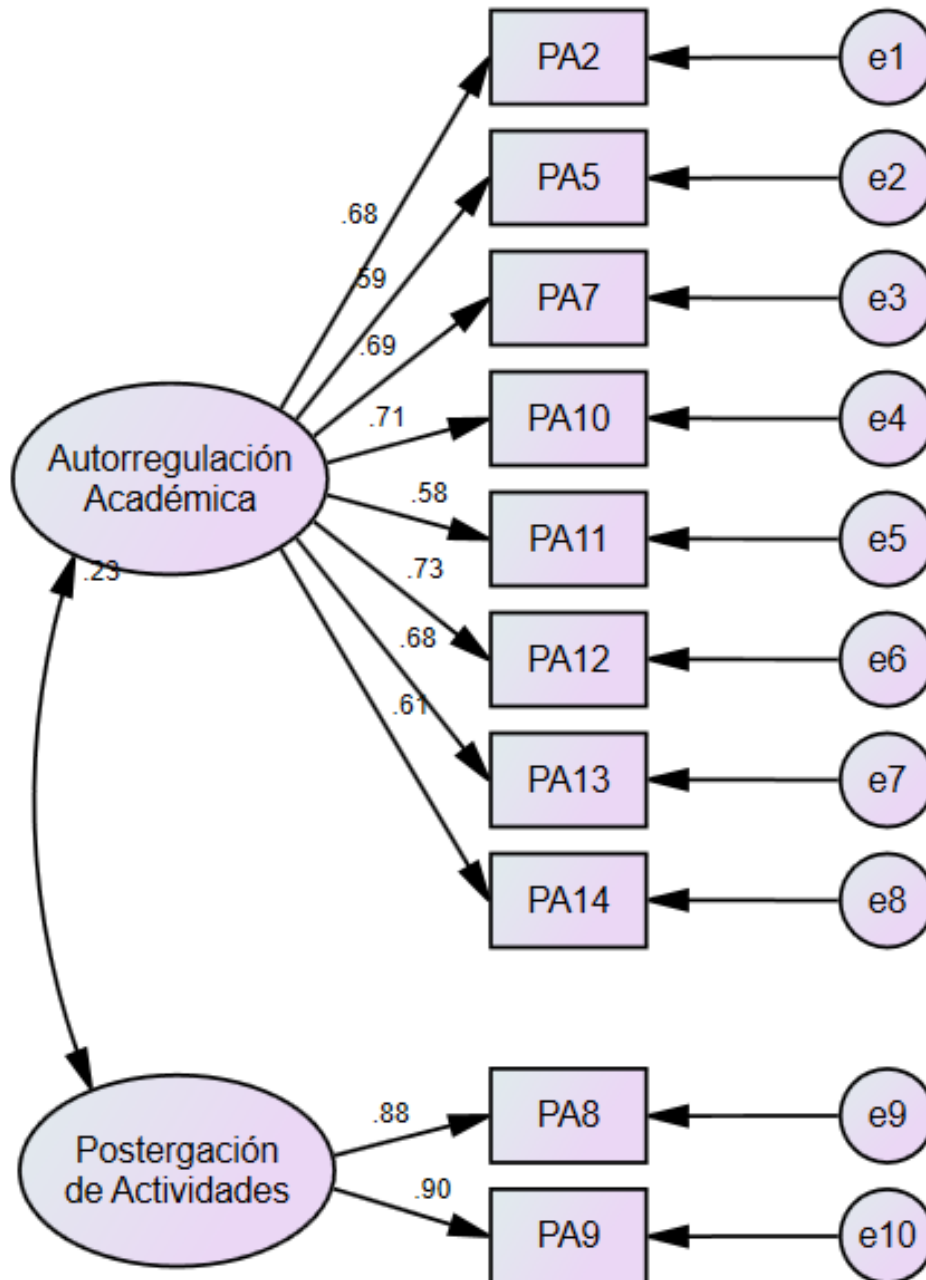


Figura 1: Se presenta un modelo de primer orden o de factores correlacionados. Asimismo, las cargas factoriales de cada ítem y la interrelación entre las dimensiones de la Escala de Procrastinación Académica (EPA).

Confiabilidad

Tabla 14

Confiabilidad por Alfa de Cronbach de la Escala de la Procrastinación Académica (EPA)

Dimensión	Cronbach's α	N° de ítems
Autorregulación académica	.859	8
Postergación de actividades	.884	2
Procrastinación académica - Global	.831	10

En la tabla 14, se observa la confiabilidad por consistencia interna de la EPA a través del Alfa de Cronbach. La dimensión Autorregulación académica ($\alpha=.849$) presentó un valor muy alto, al igual que postergación de actividades ($\alpha=.884$) y escala general de la Procrastinación académica ($\alpha=.831$) (Palella y Martins, 2012).

Escala de Estrés Académico

Validez

Tabla 15

Índices de ajuste del Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala de Estrés Académico (EEA-SC18)

Índices de Ajuste	Valores	Índices óptimos
Ajuste de Parsimonia		
Chi-cuadrado normado	2.42	≤ 5
Ajuste Absoluto		
Índice de bondad de ajuste (GFI)	.855	Cerca de 1
Error de Aproximación Cuadrático Medio (RMSEA)	.074	$\leq .06$
Error Cuadrático Medio Estándar (SRMR)	.052	$\leq .08$
Ajuste Comparativo		
Índice de Ajuste Comparativo (CFI)	.913	$\geq .95$
Índice de Tucker-Lewis (TLI)	.900	$\geq .90$

En la tabla 15, se observan valores obtenidos en el Análisis Factorial Confirmatorio.

El valor alcanzado en $\chi^2/df=2.42$, indica un ajuste adecuado (Hair et al., 1999, p.684). Asimismo, un valor GFI=.855, RMSEA=.074 y SRMR=.052 con ajustes óptimos a excepción del RMSEA (Hair et al., 1999, p.681; Hu & Bentler, 1999), así como también un CFI=.913 observable y TLI=.900 aceptables (Hu & Bentler, 1999 y Hair et al., 1999, p.683)

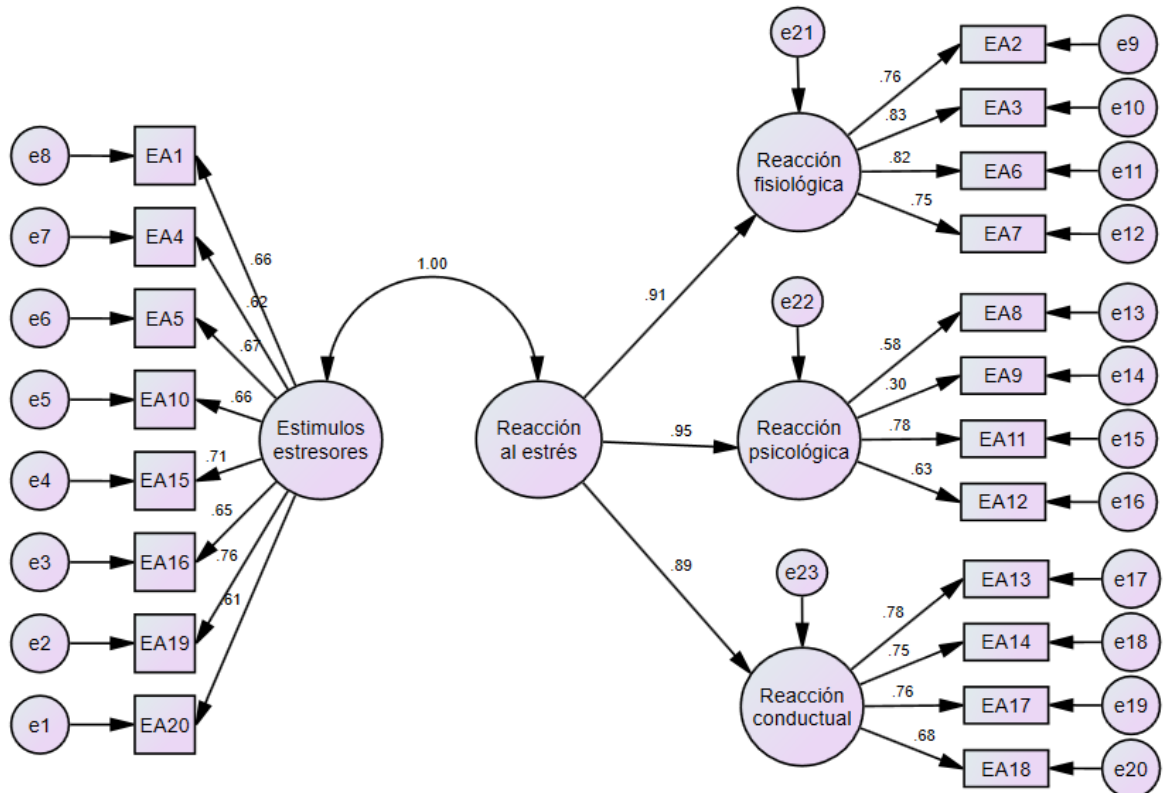


Figura 2: Se presenta un modelo de primer orden o de factores correlacionados. Asimismo, las cargas factoriales de cada ítem y la interrelación entre las dimensiones de la Escala de Estrés Académico (EEA-SC18).

Confiabilidad

Tabla 16

Confiabilidad por Alfa de Cronbach de la Escala de Estrés Académico (EEA-SC18).

Dimensión	Cronbach's α	N° de ítems
Estímulos estresores	.862	8
Reacción al estrés	.910	12
Estrés Académico - Global	.939	20

En la tabla 16, se observa la confiabilidad por consistencia interna de la EPA a través del Alfa de Cronbach. La dimensión Estímulos estresores ($\alpha=.862$) presentó un valor muy alto, al igual que Reacción al estrés ($\alpha=.910$) y escala general de la Estrés académico ($\alpha=.939$) (Palella y Martins, 2012).

Anexo N° 6. Pruebas de normalidad

Tabla 17

Prueba de normalidad de Shapiro Wilk de las variables de estudio y sus dimensiones.

Dimensiones / Variables	Shapiro-Wilk	
	n	Sig.
Estímulos estresores	262	.056
Reacción al estímulo	262	.033
Estrés Académico	262	.142
Autorregulación académica	262	.002
Postergación de actividades	262	.000
Procrastinación Académica	262	.002

Nota: Sig: Significancia estadística o valor p; n: Tamaño de la muestra

En la tabla 17, bajo la prueba de normalidad de shapiro Wilk (Pedrosa et al, 2014), se evidencia una distribución de datos asimétricos ($p < .05$) y simétricos ($p > .05$), según dimensiones y variables, lo cual indica el uso de estadísticos no paramétricos para el coeficiente de correlación.

Tabla 18

Prueba de normalidad de Shapiro Wilk de las variables de estudio y sus dimensiones según sexo.

Dimensiones / Variables	Sexo	Shapiro-Wilk	
		n	Sig.
Estímulos estresores	Masculino	137	.289
	Femenino	125	.140
Reacción al estímulo	Masculino	137	.220
	Femenino	125	.202
Estrés Académico	Masculino	137	.303
	Femenino	125	.360

Autorregulación académica	Masculino	137	.060
	Femenino	125	.036
Postergación de actividades	Masculino	137	.000
	Femenino	125	.000
Procrastinación Académica	Masculino	137	.127
	Femenino	125	.022

Nota: Sig: Significancia estadística o valor p; n: Tamaño de la muestra

En la tabla 18, bajo la prueba de normalidad de Shapiro Wilk (Pedrosa et al, 2014), se evidencia una distribución de datos asimétricos ($p < .05$) y simétricos ($p > .05$) para ambos sexos según dimensiones y variables, lo cual indica el uso de estadísticos paramétricos y no paramétricos, específicamente la T de Student y la U de Mann Whitney correspondientemente.

Tabla 19

Prueba de normalidad de Shapiro Wilk de las variables de estudio y sus dimensiones según grado escolar.

Dimensiones / Variables	Grado escolar	Shapiro-Wilk	
		n	Sig.
Estímulos estresores	Primer grado	37	.031
	Segundo grado	57	.905
	Tercer grado	35	.036
	Cuarto grado	62	.394
	Quinto grado	71	.111
Reacción al estímulo	Primer grado	37	.001
	Segundo grado	57	.219
	Tercer grado	35	.868
Estrés Académico	Cuarto grado	62	.308
	Quinto grado	71	.510
	Primer grado	37	.002

	Segundo grado	57	.781
	Tercer grado	35	.387
	Cuarto grado	62	.453
	Quinto grado	71	.775
<hr/>			
	Primer grado	37	.011
	Segundo grado	57	.193
Autorregulación académica	Tercer grado	35	.059
	Cuarto grado	62	.352
	Quinto grado	71	.581
	Primer grado	37	.054
	Segundo grado	57	.015
Postergación de actividades	Tercer grado	35	.193
	Cuarto grado	62	.004
	Quinto grado	71	.000
	Primer grado	37	.064
	Segundo grado	57	.201
Procrastinación Académica	Tercer grado	35	.012
	Cuarto grado	62	.633
	Quinto grado	71	.423

Nota: Sig: Significancia estadística o valor p; n: Tamaño de la muestra

En la tabla 19, bajo la prueba de normalidad de shapiro Wilk (Pedrosa et al, 2014), se evidencia una distribución de datos asimétricos ($p < .05$) y simétricos ($p > .05$) para los diferentes grados escolares según dimensiones y variables, lo cual indica el uso de estadísticos no paramétricos, específicamente la H de Kruskal Wallis.