

# FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

Carrera de Psicología

## “ESTRÉS ACADÉMICO Y PROCRASTINACIÓN EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE CAJAMARCA, 2024”

Tesis para optar el título profesional de:

Licenciada en Psicología

Autora:

Leidy Thalia Chavez Rojas

Asesor:

Mg. Eduardo Alonso Farfán Cedrón

<https://orcid.org/0000-0003-2271-201X>

Cajamarca-Perú

**JURADO EVALUADOR**

Jurado 1 Presidente(a)	<b>JANETH IMELDA SUAREZ PASCO</b>
	Nombre y Apellidos

Jurado 2	<b>ERICA ROJANA GONZALEZ PONCE DE LEON</b>
	Nombre y Apellidos

Jurado 3	<b>EDUARDO ALONSO FARFAN CEDRON</b>
	Nombre y Apellidos

## Informe de Similitud



Página 2 de 63 - Descripción general de integridad

Identificador de la entrega trn:oid::1:3352635945

### 19% Similitud general




El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

#### Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía
- ▶ Texto citado
- ▶ Texto mencionado
- ▶ Coincidencias menores (menos de 8 palabras)

---

#### Fuentes principales

- 18%  Fuentes de Internet
  - 4%  Publicaciones
  - 8%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)
-

## DEDICATORIA

A Dios por guiar mis pasos y permitirme culminar con éxito mi carrera, brindándome sabiduría, fortaleza y salud durante mi formación académica.

A mi amada madre Esmérita, mi adorado padre Santos por su apoyo y amor incondicional, para el cumplimiento de mis objetivos.

## AGRADECIMIENTO

A la Universidad Privada del Norte, la cual me brindo la oportunidad de cumplir mis metas académicas.

Así mismo a los docentes de la escuela académico profesional de Psicología por introducirme en un mundo de conocimientos mediante mi formación académica y mi fortalecimiento constante en la práctica.

A mi familia, y a todos por el apoyo y motivación en la realización y culminación de la presente investigación.

## ÍNDICE

Dedicatoria .....	4
Agradecimiento .....	5
Índice de tablas .....	7
Resumen .....	8
Abstract.....	9
Capítulo: Introducción .....	10
Capítulo II: Metodología .....	23
Capítulo III: Resultados .....	29
Capítulo IV: Discusión .....	32
Conclusiones.....	43
Referencias bibliográficas .....	44
Anexos.....	49

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Normalidad de las variables .....	29
Tabla 2: Matriz de correlación entre las variables.....	29
Tabla 3: Distribución de frecuencia de estrés académico según el sexo .....	30
Tabla 4: Distribución de frecuencia de procrastinación según el sexo .....	30
Tabla 5: Matriz de correlación entre las dimensiones del estrés académico y procrastinación .....	31

## RESUMEN

La presente tesis tuvo como objetivo general determinar la relación entre el estrés académico y la procrastinación en estudiantes de una universidad pública de Cajamarca. Se utilizó una metodología básica con un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental y correlacional. La muestra estuvo compuesta por 192 estudiantes, a quienes se les aplicaron dos instrumentos: el Inventario SISCO para medir el estrés académico y la Escala de Procrastinación Académica (EPA). Los resultados revelaron una correlación positiva entre el estrés relacionado con los estudios y la tendencia a procrastinar, indicando que un alto grado de estrés académico es común entre los estudiantes de esta institución. Además, se encontró que muchos estudiantes presentan niveles elevados de estrés académico y procrastinación, con un coeficiente  $r=0.392$ . En conclusión, los hallazgos sugieren que existe una relación positiva entre el estrés académico y la procrastinación, lo que implica que a medida que aumentan los niveles de estrés, también lo hace la tendencia a procrastinar.

**Palabras claves:** estrés, procrastinación, estudiantes universitarios

## ABSTRACT

The overall objective of this thesis was to determine the relationship between academic stress and procrastination among students at a public university in Cajamarca. A basic methodology with a quantitative approach was used, with a non-experimental and correlational design. The sample consisted of 192 students, who were given two instruments: the SISCO Inventory to measure academic stress and the Academic Procrastination Scale (APS). The results revealed a positive correlation between study-related stress and the tendency to procrastinate, indicating that a high degree of academic stress is common among students at this institution. In addition, it was found that many students have high levels of academic stress and procrastination, with a coefficient of  $r=0.392$ . In conclusion, the findings suggest that there is a positive relationship between academic stress and procrastination, implying that as stress levels increase, so does the tendency to procrastinate.

**Keywords:** stress, procrastination, university students

## CAPITULO I: INTRODUCCIÓN

### 1.1 Realidad problemática

El estrés constituye una respuesta psicofisiológica natural ante diversas demandas del entorno, siendo una experiencia universal que todos los individuos han vivido en algún momento de su existencia. No obstante, con frecuencia este fenómeno pasa inadvertido, pese a su capacidad para generar repercusiones significativas en múltiples dimensiones del funcionamiento humano, entre ellas la personal, social, laboral y académica. Esta problemática no solo compromete el equilibrio emocional y la salud mental de las personas, sino que además incide directamente en el ámbito educativo, afectando el desempeño escolar de niños y adolescentes. El impacto del estrés en este contexto se manifiesta en la reducción de la concentración, la disminución de la motivación intrínseca y el debilitamiento de las habilidades socioemocionales, lo que obstaculiza el desarrollo integral de las capacidades cognitivas, afectivas y actitudinales necesarias para alcanzar un rendimiento académico óptimo (UNICEF, 2021).

A nivel mundial, los estudios señalan que entre 50 % y 70 % de estudiantes universitarios muestran un comportamiento procrastinador regularmente, lo que genera estrés académico significativo (Pychyl & Sirois, 2016). El incremento de demandas académicas, la presión social, las expectativas de rendimiento y la adaptación a la vida universitaria contribuyen a la aparición de estrés (Sirois & Tosti, 2020). Los efectos combinados de estos fenómenos pueden ir desde la falta de motivación hasta la ansiedad severa, lo que impacta negativamente en la salud psicológica de los estudiantes. Asimismo, un informe de la American Psychological Association (APA) evidencia que los estudiantes universitarios se encuentran en niveles de estrés superiores al promedio de la población general, lo que también aumenta los riesgos de caer en la procrastinación como una forma de evasión del estrés (APA, 2020).

En Latinoamérica, se ha identificado que la procrastinación es una conducta prevalente en estudiantes universitarios, afectando su rendimiento y aumentando el estrés. Un estudio en Colombia evidenció que 60 % de los estudiantes universitarios presenta altos niveles de procrastinación académica, lo que se asocia con estrés académico severo, ansiedad y depresión (Pérez-Serrano et al., 2021). De manera similar, en México, se ha

documentado que la procrastinación, junto con una pobre gestión del tiempo, es uno de los factores más reportados en estudiantes con elevados niveles de estrés académico (Martínez-Fernández et al., 2022).

Para entender mejor la situación, es crucial considerar cómo los desafíos estructurales del sistema educativo en Latinoamérica agravan el estrés académico y, en consecuencia, la procrastinación. En varios países de la región, las universidades imponen una carga académica intensa, con numerosos exámenes, trabajos y proyectos que superan las capacidades de los estudiantes para gestionarlos de manera eficaz. Este exceso de tareas, combinado con la falta de una adecuada formación en habilidades de gestión del tiempo y organización, contribuye a generar un alto nivel de estrés (Alarcón, 2020). En Perú, una investigación reciente encontró que la procrastinación académica es una estrategia de afrontamiento común ante el estrés académico, con más del 50 % de los estudiantes manifestando comportamientos procrastinadores, lo cual deteriora su salud mental y rendimiento académico (Rodríguez & Gutiérrez, 2023).

El Ministerio de Educación (MINEDU) ha señalado que un porcentaje significativo de la población enfrenta problemas de salud mental, con un enfoque particular en los estudiantes. En áreas urbanas, se estima que alrededor del 50% de las personas experimentan algún tipo de dificultad relacionada con su bienestar emocional. Entre los estudiantes universitarios, aproximadamente el 85% reporta problemas de salud mental, siendo la ansiedad, el estrés y la violencia los trastornos más comunes, con prevalencias del 82%, 79% y 52%, respectivamente. Es relevante mencionar que muchos estudiantes atribuyen su estrés a las altas demandas académicas, especialmente durante los ciclos intermedios y finales, donde la presión por cumplir con las tareas y alcanzar buenas calificaciones se vuelve intensa. (Cassaretto et al., 2021).

Considerando la información, estadísticas con que se cuenta y la realidad que se evidencia, el estrés impacta de manera significativa no solo en el entorno educativo, sino también en la vida personal, social y familiar de los individuos, lo que puede dar lugar a conflictos en sus relaciones interpersonales. Entre 2020 y 2022, el mundo enfrentó una crisis que obligó a una transición hacia la educación en línea, convirtiéndose en un elemento crucial para el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, el aislamiento resultante tuvo repercusiones en diversas áreas de la vida de las personas, particularmente

en lo académico y personal, lo que a menudo llevó a la procrastinación en la entrega y defensa de trabajos escolares.

Por ende, el Ministerio de Educación ha resaltado en diversos informes la necesidad de implementar métodos que ayuden a los estudiantes a gestionar su tiempo y a desarrollar competencias socioemocionales, con el objetivo de disminuir la procrastinación y el estrés. A través del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC) y la Dirección de Tutoría y Orientación Educativa (DITOE), se han llevado a cabo talleres y formaciones centradas en la reducción del estrés y el manejo de la procrastinación, buscando así mejorar el desempeño académico de los estudiantes. Estos documentos indican que uno de los factores principales que incrementan la procrastinación es la falta de organización y la carga excesiva de tareas, lo que frecuentemente crea un ciclo de ansiedad y estrés (Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo [PRONABEC], 2021).

Por su parte, el Ministerio de Salud (MINSa) ha llevado a cabo diversas iniciativas para abordar la salud mental entre los estudiantes universitarios, subrayando el impacto del estrés académico como un factor crítico que puede contribuir al surgimiento de problemas de salud mental, incluyendo ansiedad y depresión. En un informe reciente de 2023, el MINSa destacó un aumento en la demanda de servicios psicológicos por parte de estudiantes que enfrentan niveles elevados de estrés y procrastinación, fenómenos que se relacionan con la competitividad del entorno académico y la presión social. Para contrarrestar esta situación, el MINSa ha implementado programas como la "Línea 113", un servicio que brinda apoyo psicológico enfocado en la gestión del estrés y la prevención de la procrastinación, facilitando así el acceso a recursos emocionales y psicológicos para aquellos jóvenes que se encuentran en situaciones vulnerables (Ministerio de Salud [MINSa], 2023).

La persistencia de esta problemática podría llevar a graves repercusiones en los estudiantes, tales como el abandono escolar, la reprobación de materias, y el desarrollo de trastornos emocionales como ansiedad y depresión. Por lo tanto, el estudio en cuestión se propone investigar si hay una conexión significativa entre el estrés académico y la procrastinación entre los universitarios en una institución pública en Cajamarca. Entender esta relación es crucial para crear intervenciones y estrategias que ayuden a reducir los

efectos adversos que ambos factores pueden tener sobre los estudiantes, contribuyendo así a prevenir la deserción escolar, el bajo rendimiento académico y problemas emocionales como la ansiedad y la depresión.

Es fundamental llevar a cabo un análisis de los antecedentes de investigación a nivel global. En un estudio realizado en India por Kumar y Kumar (2023), se llevó a cabo una investigación correlacional con una muestra de 400 estudiantes universitarios, utilizando herramientas como el Cuestionario de Estrés Académico (CEA) y la Escala de Procrastinación Académica (EPA). Los resultados mostraron que un 75% de los participantes experimentaron niveles elevados de estrés, y la mitad de ellos admitió que este estrés contribuía a que procrastinaran en aproximadamente el 60% de sus tareas. La relación entre las variables analizadas resultó ser positiva, con un coeficiente de correlación de  $r=0.58$ , y un 70% de los estudiantes que reportaron altos niveles de estrés también mencionaron tener dificultades para cumplir con los plazos establecidos.

En China; Zhang, Y., & Zhou, W. (2023), se llevó a cabo una investigación correlacional con 600 estudiantes universitarios, donde se aplicaron dos instrumentos: el Inventario de Estrés Académico (ISA) y el Cuestionario de Procrastinación Académica (QPA). Los hallazgos indicaron que un 72% de los participantes experimentaron niveles elevados de estrés, mientras que un 65% reconoció que solían procrastinar con frecuencia. Esta procrastinación se asoció con un aumento en los niveles de estrés en el 70% de los casos analizados. Además, se observó una correlación positiva significativa entre ambas variables, con un coeficiente de correlación de  $r=0.61$

En un estudio realizado en Malasia, Sari y Ghazali (2022) llevaron a cabo una investigación descriptiva con 300 estudiantes universitarios, utilizando herramientas como el Cuestionario de Estrés Académico de Kuala Lumpur (CESK) y el Inventario de Procrastinación Académica (IPA). Los hallazgos revelaron que el 70% de los participantes experimentó altos niveles de estrés, mientras que el 60% reconoció que procrastinaba. Además, se observó que la procrastinación se presentaba en un 50% de los casos cuando los estudiantes estaban bajo presión. La relación entre el estrés y la procrastinación fue significativa, con un coeficiente de correlación de  $r=0.60$

En un estudio realizado en Estados Unidos por Artino y Jones en 2021, se llevó a cabo una investigación descriptiva con una muestra de 500 estudiantes universitarios. Para ello, se emplearon el Inventario de Estrés Académico (ISEA) y el Cuestionario de Procrastinación Académica (CPA). Los resultados revelaron que el 68% de los encuestados experimentaron niveles elevados de estrés, y de este grupo, el 45% indicó que dicho estrés impactaba negativamente en su desempeño académico. Además, se encontró una correlación notable entre el estrés y la procrastinación, con un coeficiente de correlación de  $r=0.54$ . Entre los estudiantes que reportaron altos niveles de estrés, el 50% también admitió procrastinar en más del 40% de sus tareas académicas.

Mientras tanto a nivel nacional; en Trujillo, Martínez, L., & Paredes, J. (2023). Se llevó a cabo una investigación descriptiva con 300 estudiantes universitarios, donde se aplicaron dos cuestionarios: uno para medir el estrés académico y otro para evaluar la procrastinación. Los hallazgos indicaron que un notable 78% de los encuestados reportó niveles elevados de estrés, mientras que el 66% admitió que solía procrastinar, especialmente en tareas consideradas esenciales. Además, se observó una correlación positiva entre ambas variables, con un coeficiente de correlación de  $r=0.62$ . De los estudiantes que presentaron altos niveles de estrés, un 65% señaló que procrastinaba en más del 50% de sus tareas académicas.

En Lima; Rivas, J., & Vásquez, E. (2022). En su estudio descriptivo que se llevó a cabo con 250 estudiantes universitarios utilizando herramientas como un cuestionario sobre estrés académico y una escala para medir la procrastinación. Los hallazgos revelaron que un 65% de los participantes experimentaron niveles elevados de estrés, y de estos, el 58% indicó que dicho estrés afectaba su desempeño académico. Además, un 55% admitió que postergaban al menos la mitad de sus tareas. Se observó una correlación notable entre el estrés y la procrastinación, con un coeficiente de correlación de  $r=0.59$ .

En Arequipa; Cruz, A., & Salazar, M. (2021). En su estudio de tipo correlacional con 180 estudiantes universitarios, utilizaron como instrumento el Cuestionario de Estrés Académico y el Cuestionario de Procrastinación Académica. Se mostró que el 74% de los participantes presentaron altos niveles de estrés, y el 62% admitió procrastinar en al menos el 40% de sus tareas. La correlación entre las variables fue significativa ( $p < 0.05$ ),

con el 60% de los estudiantes con estrés alto indicando que la procrastinación era un problema recurrente.

En Cusco; Rondón, S., & Huerta, R. (2021). En su estudio analizó a 150 estudiantes, utilizando el Inventario de Estrés Académico y la Escala de Procrastinación Académica. Se encontró que el 66% reportó altos niveles de estrés, y la correlación entre el estrés y la procrastinación fue significativa ( $p < 0.01$ ). Un 60% de los estudiantes que experimentaron estrés alto manifestaron ansiedad ante exámenes, lo que incrementó la procrastinación en un 55% de ellos.

Del mismo modo, a nivel local; Alvarado, P., & Jara, S. (2023). En estudio correlacional incluyó a 80 estudiantes universitarios, utilizando el Cuestionario de Estrés Académico y el Cuestionario de Procrastinación Académica. Se encontró que el 71% reportó altos niveles de estrés, y un 58% de estos estudiantes indicó que la procrastinación afectaba su rendimiento académico. La correlación fue significativa ( $p < 0.05$ ), con el 65% de los estudiantes que experimentaron estrés alto tendiendo a procrastinar en más del 40% de sus tareas.

En cuanto a, Chávez, M., & Soto, J. (2022). En su estudio de tipo descriptivo con 120 estudiantes universitarios, se utilizaron el Inventario de Estrés Académico y el Cuestionario de Procrastinación Académica. Se encontró que el 75% de los participantes reportaron altos niveles de estrés, de los cuales el 65% reconoció que el estrés afectaba su rendimiento académico y que procrastinaban en un 55% de sus tareas. La correlación entre estrés y procrastinación fue significativa ( $r = 0.65$ ).

Por otro lado; Ríos, T., & Espinoza, D. (2021). En una investigación correlacional realizada con un grupo de 100 estudiantes universitarios, se emplearon herramientas como un cuestionario sobre el estrés académico y una escala para medir la procrastinación. Los resultados indicaron que el 72% de los participantes experimentaba niveles elevados de estrés, y se observó una relación significativa entre el estrés y la procrastinación ( $r = 0.58$ ). Además, el 66% de los estudiantes mencionó que la ansiedad

asociada a sus tareas influía en su tendencia a procrastinar, lo que repercutía negativamente en su rendimiento académico.

En el marco teórico, el estrés académico es reconocido como un fenómeno de gran interés en la psicología educativa y la investigación sobre salud mental estudiantil. Barraza Macías (2006) lo concibe como un proceso sistémico, adaptativo y de naturaleza esencialmente psicológica, que surge cuando el estudiante interpreta que las exigencias del contexto escolar superan sus recursos personales para enfrentarlas. No se trata de un evento aislado ni estrictamente biológico, sino de una dinámica compleja en la que intervienen de forma simultánea la percepción individual, las demandas externas y los recursos de afrontamiento disponibles. En la práctica, un estudiante universitario puede experimentar este proceso, por ejemplo, cuando debe preparar múltiples evaluaciones en un tiempo limitado, sin contar con estrategias de estudio eficaces, lo que activa una respuesta de tensión que impacta en su rendimiento y bienestar.

La conceptualización propuesta por Barraza se sustenta en dos marcos teóricos complementarios. Por un lado, la Teoría General de Sistemas plantea que el ser humano funciona como un sistema abierto en constante interacción con su medio ambiente, lo que implica que cualquier demanda intensa o persistente puede generar un desequilibrio interno. Por otro lado, la Teoría Transaccional del Estrés y Afrontamiento de Lazarus y Folkman subraya el papel de la evaluación cognitiva, entendida como el proceso mediante el cual el individuo valora la relevancia y la amenaza potencial de la situación, así como su capacidad para afrontarla. Esta doble perspectiva permite entender que el estrés académico no es un fenómeno inevitable, sino el resultado de una interacción dinámica en la que el significado que el estudiante otorga a las demandas académicas es determinante (Muñoz, 2022).

Barraza (2006), estructura tres dimensiones esenciales, la primera, denominada estresores académicos, agrupa las demandas específicas que el estudiante identifica como generadoras de tensión, tales como la sobrecarga de tareas, la presión de evaluaciones, la complejidad de los contenidos, la gestión del tiempo y la interacción interpersonal en el contexto escolar. La identificación de estos estresores resulta fundamental, ya que

constituye el punto de partida para comprender el origen y la naturaleza del estrés experimentado.

La segunda dimensión corresponde a la sintomatología asociada al estrés, la cual refleja las manifestaciones derivadas del desequilibrio sistémico. Barraza las organiza en tres categorías: reacciones físicas, que incluyen cefaleas, fatiga, tensión muscular y alteraciones del sueño; reacciones psicológicas, como ansiedad, irritabilidad, falta de concentración y sentimientos de desmotivación; y reacciones conductuales, que se expresan en conductas de aislamiento, disminución del rendimiento académico o abandono de actividades relevantes. Estas manifestaciones no actúan de forma aislada, sino que tienden a retroalimentarse, intensificando el impacto negativo sobre el bienestar integral del estudiante.

La tercera dimensión se centra en las estrategias de afrontamiento, entendidas como el conjunto de recursos, acciones y procedimientos que el estudiante emplea para manejar las demandas académicas. Entre estas se incluyen estrategias cognitivas, como la planificación del tiempo y la reorganización de prioridades; estrategias conductuales, como la búsqueda de apoyo social y la adopción de rutinas de estudio más eficientes; y estrategias emocionales, como la práctica de técnicas de relajación y la regulación de estados afectivos. La evaluación de esta dimensión no solo permite identificar la capacidad adaptativa del alumno, sino también diseñar intervenciones personalizadas que fortalezcan sus habilidades de afrontamiento.

En cuanto a la procrastinación es comprendida a través de la teoría de la dilación temporal, que sostiene que las personas tienden a priorizar gratificaciones inmediatas sobre recompensas futuras. Este comportamiento implica una sustitución de las tareas importantes por actividades que pueden parecer más placenteras pero que son, en última instancia, irrelevantes para el cumplimiento de las obligaciones académicas (Steel, 2007). Este fenómeno tiene implicaciones significativas en el rendimiento académico, ya que la acumulación de tareas no completadas puede llevar a una creciente presión y estrés. La falta de una planificación adecuada y el aplazamiento de las tareas contribuyen a una sobrecarga académica, reduciendo el tiempo disponible para completar las actividades pendientes y generando un ciclo de estrés que afecta el bienestar del estudiante (Sirois, Melia-Gordon, & Pychyl, 2013).

La procrastinación es un comportamiento que se ha intentado explicar desde distintos enfoques teóricos, ya que no se limita a un simple “dejar las cosas para después”, sino que involucra factores de motivación, percepción del tiempo y autorregulación personal. Una de las explicaciones más reconocidas es la Teoría Temporal de la Motivación (TTM) propuesta por Steel y König (2006). Este modelo plantea que las personas suelen priorizar recompensas inmediatas sobre beneficios que perciben como lejanos, lo cual hace que postergar se convierta en una decisión aparentemente más atractiva en el corto plazo. En este sentido, cuando un estudiante siente que el resultado positivo de cumplir una tarea está muy distante, es más probable que retrase su ejecución, incluso sabiendo que eso traerá consecuencias negativas.

Otra mirada interesante es la que ofrece Bandura (1997) con su teoría sobre la autoeficacia, dentro del marco del aprendizaje social. Desde esta perspectiva, el hecho de procrastinar no depende únicamente de cómo se percibe el tiempo, sino también de la confianza que cada persona tiene en sus propias capacidades. Cuando un individuo se percibe a sí mismo como poco competente para resolver una tarea exigente, es más fácil que opte por evitarla y posponerla. Esto significa que la procrastinación no siempre responde a la pereza, sino muchas veces a la inseguridad y la falta de confianza para afrontar un reto.

En línea con estas teorías, uno de los aspectos más visibles de la procrastinación es la dimensión postergación de actividades. Este comportamiento se refleja cuando alguien deja de lado tareas importantes para dedicarse a otras que resultan más fáciles o agradables. Como señala Schouwenburg (2004), esta situación evidencia un desajuste entre lo que una persona planea y lo que finalmente realiza, generando un ciclo de retrasos que se asocia con sentimientos de culpa y estrés. En la vida académica, esto suele ocurrir cuando los estudiantes retrasan la preparación para los exámenes o la entrega de proyectos, comprometiendo directamente su rendimiento.

Del mismo modo, la procrastinación guarda una relación estrecha con la dimensión autorregulación académica, entendida como la capacidad de organizarse,

monitorear el propio proceso de aprendizaje y sostener la motivación frente a las exigencias. Zimmerman (2000) sostiene que los estudiantes con altos niveles de autorregulación logran establecer estrategias y controlar sus emociones para alcanzar metas. Sin embargo, cuando estas habilidades no se desarrollan adecuadamente, aumenta la posibilidad de caer en la procrastinación. De esta manera, queda claro que este fenómeno no es solo un problema de tiempo, sino sobre todo una dificultad para gestionar la propia conducta y mantenerse constante en el cumplimiento de responsabilidades académicas.

La procrastinación no es simplemente dejar las cosas para después, sino un comportamiento complejo en el que intervienen la forma en que percibimos el tiempo, la confianza en nuestras propias capacidades y la habilidad para organizarnos. Las teorías actuales coinciden en que tendemos a buscar recompensas inmediatas y a evitar aquellas tareas que nos generan incomodidad o que creemos que superan nuestras capacidades (Steel & König, 2006; Bandura, 1997). Este hábito, que a primera vista parece inofensivo, puede convertirse en un obstáculo serio para el desempeño académico, pues conduce a la postergación constante de actividades importantes y refleja fallas en la autorregulación. En otras palabras, procrastinar no solo se trata de mala gestión del tiempo, sino de una dificultad para mantener el control sobre la propia conducta y sostener la motivación frente a los retos que enfrentamos día a día (Zimmerman, 2000).

Por consiguiente, el estrés académico y la procrastinación académica puede entenderse como un proceso dinámico en el que ambas variables se retroalimentan mutuamente. El estrés académico se define como “el conjunto de reacciones físicas y mentales que experimenta el estudiante cuando percibe que las demandas académicas superan sus recursos personales” (Barraza, 2006, p. 25), y suele manifestarse con mayor intensidad en contextos de alta exigencia académica. Cuando las tareas son percibidas como excesivamente complejas o cuando se acumulan múltiples responsabilidades en periodos cortos, es común que el estudiante experimente ansiedad, frustración e incluso inseguridad frente a su capacidad para cumplir con los requerimientos (Steel y König (2006)). Ante este escenario, algunos optan por postergar el inicio o la finalización de las actividades, como una manera de evitar temporalmente el malestar emocional. Sin

embargo, esta evitación, que se traduce en procrastinación académica, brinda un alivio inmediato, pero termina generando consecuencias negativas, ya que reduce el tiempo disponible y aumenta la presión por cumplir con los plazos establecidos.

Por otro lado, la procrastinación académica no solo surge como respuesta al estrés, sino que también puede actuar como un factor que lo agrava. Cuando el estudiante posterga repetidamente sus obligaciones, las tareas se acumulan y el margen para realizarlas disminuye, lo que incrementa la sensación de falta de control y eleva los niveles de tensión (Steel & Klingsieck, 2016). Este patrón de conducta genera un círculo vicioso: el estrés inicial favorece la procrastinación como estrategia de escape y, a su vez, la procrastinación intensifica el estrés al aumentar la carga académica en menos tiempo (Sirois & Pychyl, 2013). Con el tiempo, este ciclo no solo afecta el rendimiento académico, sino que también puede impactar el bienestar psicológico del estudiante, aumentando el riesgo de agotamiento emocional. Por ello, la literatura reciente coincide en que cualquier intervención que busque mejorar el desempeño estudiantil debe abordar de manera conjunta el manejo del estrés y la reducción de la procrastinación, fomentando habilidades como la autorregulación, la gestión eficaz del tiempo y estrategias de afrontamiento adaptativo que permitan romper con este patrón perjudicial.

A partir de lo expuesto, surge la interrogante: ¿existe relación entre el estrés académico y la procrastinación en estudiantes universitarios? Esta cuestión es relevante en el ámbito educativo y psicológico, pues ambas variables inciden en el rendimiento y bienestar estudiantil. El propósito de la investigación es determinar la relación del estrés académico y la procrastinación entre los universitarios. Al concluir el estudio, los hallazgos ofrecerán datos significativos que serán valiosos para futuras investigaciones, aportando evidencia para el diseño de estrategias de apoyo académico que permitan prevenir sus efectos negativos en la formación universitaria, enfatizando que el estrés académico es un aspecto que no debe ser ignorado y que requiere la atención adecuada.

## **1.2. Formulación del problema**

¿Existe relación entre el estrés académico y procrastinación en estudiantes de una universidad pública de Cajamarca, 2024?

## **1.3. Objetivos**

### **1.3.1 Objetivo general**

Determinar la relación entre el estrés académico y la procrastinación en estudiantes de una universidad pública de Cajamarca, 2024

### **1.3.2. Objetivos específicos**

Determinar el nivel de estrés académico en estudiantes de una universidad pública de Cajamarca, 2024

Determinar el nivel de procrastinación en estudiantes de una universidad pública de Cajamarca, 2024

Determinar la correlación entre las dimensiones del estrés académico y las dimensiones de la procrastinación, en estudiantes de una universidad pública ubicada en Cajamarca, 2024

## **1.4. Hipótesis**

### **1.4.1 Hipótesis general**

Existe relación significativa entre estrés académico y procrastinación en estudiantes de una universidad pública de Cajamarca, 2024.

### **1.4.2 Hipótesis específicas**

A medida que aumenta el estrés académico también aumenta la autorregulación académica, postergación de actividades en estudiantes de una universidad pública de Cajamarca, 2024.

A medida que aumenta la procrastinación también aumenta los estresores síntomas y estrategias de afrontamiento en estudiantes de una universidad pública de Cajamarca, 2024.

### **1.5. Justificación**

En el marco de la región de Cajamarca, resulta indispensable analizar cómo estos factores interactúan e inciden en el bienestar psicológico y académico de los jóvenes universitarios. Las condiciones estructurales, como la limitada disponibilidad de recursos educativos, la precariedad económica y las desigualdades en el acceso a servicios de orientación y salud mental, constituyen elementos que pueden aumentar la susceptibilidad al estrés académico y a conductas de procrastinación. A ello se suman las presiones sociales y culturales propias del contexto local, las cuales pueden influir en la forma en que los estudiantes interpretan las demandas académicas, regulan sus emociones y desarrollan estrategias de afrontamiento frente a los retos del aprendizaje superior.

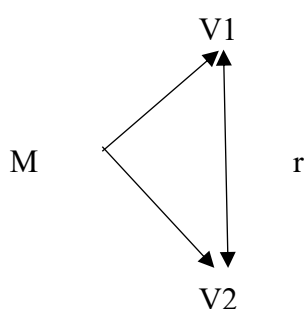
Del mismo modo, la evaluación de los factores asociados al estrés y la procrastinación en este entorno geográfico y cultural aporta información esencial para el diseño de intervenciones psicoeducativas contextualizadas. Al identificar las causas subyacentes y las manifestaciones particulares de ambas problemáticas, las instituciones educativas, los profesionales de la salud mental y los responsables de políticas públicas podrán implementar programas de apoyo emocional y académico que respondan de manera precisa a las necesidades de los estudiantes cajamarquinos. Estas iniciativas no solo promoverán el bienestar psicológico, sino que también optimizarán las condiciones para un aprendizaje significativo, fortaleciendo la autogestión, la motivación y el compromiso académico de los jóvenes.

Por consiguiente, la investigación del estrés y la procrastinación en estudiantes universitarios de Cajamarca no solo amplía la base empírica sobre el comportamiento académico en contextos específicos, sino que también genera un impacto social y educativo tangible. La comprensión de estas dinámicas posibilita la creación de estrategias de acompañamiento más sensibles a la realidad local, contribuyendo a la consolidación de entornos académicos saludables, equitativos y resilientes. Este enfoque contextualizado, sustentado en la investigación psicológica y educativa, resulta fundamental para abordar de manera integral los desafíos que enfrentan los estudiantes universitarios y para fortalecer su desarrollo personal y profesional dentro de un marco de bienestar y productividad.

## CAPITULO II: METODOLOGÍA

La presente investigación se clasifica como básica, pues tiene como finalidad ampliar el conocimiento teórico acerca del estrés académico y la procrastinación en estudiantes de educación superior, sin buscar una aplicación práctica inmediata. Se adopta un enfoque cuantitativo, que se caracteriza por el uso de datos numéricos y el empleo de técnicas estadísticas para verificar la hipótesis de forma objetiva. Este tipo de estudio es relevante en el ámbito educativo, ya que contribuye a comprender fenómenos que inciden de manera directa en el rendimiento académico y en el bienestar emocional del estudiantado (Hernández & Mendoza, 2018).

En relación con el diseño metodológico, se opta por un modelo no experimental, en el cual las variables se observan tal como ocurren en su contexto real, sin manipulación del investigador. El alcance es correlacional, orientado a determinar y describir el grado de asociación entre ambas variables en un momento específico, utilizando un diseño transversal que implica la recolección de datos en un único periodo de tiempo. Para establecer la relación se aplicará un coeficiente de correlación sobre una sola muestra, empleando dos instrumentos psicométricos para medir cada variable, evaluadas mediante dos escalas psicométricas. El diseño se representa en el siguiente esquema: (Creswell & Creswell, 2021).



Donde:

M: Muestra

V1: Estrés académico

V2: Procrastinación

r: Relación

La investigación tuvo como población objetivo 382 estudiantes de la carrera de Derecho, información recopilada del sistema de matrícula de la universidad; por ende, se optó por un muestreo probabilístico aleatorio simple. Este diseño fue seleccionado por su propiedad esencial de otorgar igual probabilidad de selección a cada unidad (estudiante) del marco muestral, lo que reduce el sesgo de selección y facilita el uso directo de fórmulas estadísticas estándar para el cálculo del tamaño muestral y del error de estimación (Thomas, 2023). El tamaño muestral se determinó con base en parámetros convencionales para estudios educativos: nivel de confianza 95% ( $Z = 1.96$ ), error máximo admisible  $E = 0.05$  (5%) y proporción  $p$  y  $q = 0.5$ . Utilizando la fórmula para población finita:

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot q}{E^2(N - 1) + Z^2 \cdot p \cdot q}$$
$$n = \frac{382 \cdot (1.96)^2 \cdot (0.5) \cdot (0.5)}{(0.05)^2(382 - 1) + (1.96)^2 \cdot (0.5) \cdot (0.5)} = 191.8 \approx 192$$

Por consiguiente, la muestra estuvo conformada por 192 estudiantes de una universidad pública de la ciudad de Cajamarca.

La selección de los participantes se orientó a asegurar que los hallazgos obtenidos fueran pertinentes y reflejaran adecuadamente a la población de estudio. Para ello, se definieron criterios específicos que permitieron identificar a quienes reunían características esenciales para el desarrollo de la investigación. Entre estos criterios se consideraron: la participación voluntaria, tener entre 18 y 26 años y estar matriculados en programas académicos que comprendieran del segundo al décimo semestre. Asimismo, se excluyó a los estudiantes que no completaron el cuestionario en su totalidad, con el propósito de garantizar la validez y confiabilidad de los datos recolectados.

La metodología adoptada para la obtención de datos será la encuesta, considerada una herramienta valiosa para recopilar información precisa y cuantificable respecto a las variables estudiadas. Este método posibilita el análisis de distintos aspectos relacionados con fenómenos psicológicos y educativos mediante cuestionarios estructurados, lo que contribuye a obtener resultados confiables y pertinentes para los objetivos del estudio

(Urbano & Yuni, 2014). El proceso dará inicio con la elaboración del consentimiento informado, asegurando que los participantes comprendan claramente el propósito del estudio, los procedimientos a seguir y sus derechos, en particular lo referente a la confidencialidad y al manejo ético de la información recabada.

Para la realización de este estudio, se utilizaron dos herramientas clave: la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y el Inventario de Estrés Académico (SISCO). La EPA, desarrollada por Debrah Ann Busko en 1998 y posteriormente adaptada al español por Domínguez en 2014, está diseñada para medir la procrastinación académica en jóvenes y estudiantes universitarios. Esta escala se divide en dos componentes principales: la autorregulación académica y la postergación de tareas. Consta de 12 preguntas que se responden utilizando una escala de Likert, donde las respuestas varían desde "nunca" (5 puntos) hasta "siempre" (1 punto). Es relevante mencionar que algunas de las preguntas, específicamente los números 1, 6 y 7, tienen una puntuación inversa; por lo tanto, "nunca" otorga 1 punto y "siempre" 5 puntos. La adaptación de esta escala al contexto peruano fue llevada a cabo por Domínguez y sus colegas en 2014, quienes realizaron ajustes para asegurar su pertinencia cultural y contextual.

El análisis de la validez del instrumento fue llevado a cabo por Domínguez y colaboradores en 2014, quienes utilizaron métodos de Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio para determinar la validez del constructo de la EPA. Los resultados mostraron un índice KMO de .806, lo que sugiere que la muestra era adecuada para el análisis factorial. Para optimizar la calidad del instrumento, se decidió eliminar dos ítems, quedando una versión final compuesta por 12 ítems. La fiabilidad del instrumento se evaluó a través del Coeficiente Alfa de Cronbach, que alcanzó un valor de .78, indicando una consistencia interna aceptable y validando su uso en la evaluación de la procrastinación académica.

El Inventario de Estrés Académico (SISCO), creado por Arturo Barraza Macías en México en 2008 y actualizado en 2018, se ha convertido en un recurso significativo para medir el estrés entre estudiantes de diversas etapas educativas, incluyendo educación media, superior y posgrado. Su propósito principal es identificar los factores que contribuyen al estrés en los estudiantes a lo largo de su formación académica, analizando

tres dimensiones esenciales: los estresores, los síntomas y las estrategias de afrontamiento.

El SISCO utiliza una escala de tipo Likert con cinco categorías (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre) para medir las respuestas de los encuestados. Este enfoque permite una evaluación precisa de la frecuencia e intensidad de las experiencias relacionadas con el estrés académico. La efectividad del SISCO se ha confirmado a través de un análisis factorial que mostró un valor KMO de 0.89, lo que sugiere que los datos son altamente adecuados para este tipo de análisis y que la estructura factorial es sólida. La fiabilidad del instrumento se ha determinado utilizando el Coeficiente Alfa de Cronbach, que alcanzó un valor de 0.85, indicando una buena consistencia interna y una alta fiabilidad en las respuestas obtenidas.

La recolección de datos para esta investigación se desarrolló siguiendo un procedimiento riguroso y planificado. Inicialmente, se detallará el enfoque metodológico empleado, el cual incluye la selección y ajuste de técnicas e instrumentos diseñados para evaluar las variables centrales: estrés académico y procrastinación. Para este fin, se utilizarán la Escala de Problemas Académicos (EPA) y el Inventario de Estrés Académico (SISCO), adaptados para su aplicación en entornos virtuales. Esta adecuación se llevará a cabo mediante cuestionarios elaborados en Google Forms, lo que permitirá un acceso sencillo y una obtención eficiente de la información. El proceso comenzará con la redacción del consentimiento informado, asegurando que los participantes comprendan el propósito de la investigación, los procedimientos que se aplicarán y sus derechos, especialmente en lo relacionado con la confidencialidad y el uso de los datos obtenidos.

Seguidamente, se recopilarán datos sociodemográficos relevantes para contextualizar los resultados y garantizar la representatividad de la muestra. Los cuestionarios fueron diseñados para captar tanto las variables principales de estrés académico y procrastinación como información adicional que pudiera influir en los resultados. Los instrumentos fueron revisados cuidadosamente mediante la modalidad de criterio de jueces para asegurar su validez y fiabilidad. Una vez revisados y aprobados, los cuestionarios se distribuyeron a través de un enlace enviado por correo institucional a

los estudiantes seleccionados. Este método de difusión virtual facilitó la participación y permitió alcanzar una mayor cantidad de estudiantes en un formato accesible.

En cuanto al análisis de los datos, se emplearán técnicas estadísticas descriptivas y analíticas. Primero, se lleva a cabo un análisis descriptivo de los datos. Esta etapa incluyó la generación de estadísticas descriptivas, como medias, medianas, modas, desviaciones estándar y rangos, para proporcionar un perfil general de la muestra. Este análisis permitió evaluar la distribución de las variables sociodemográficas y las puntuaciones obtenidas en los cuestionarios. Además, se examina las frecuencias y proporciones de las respuestas para comprender mejor las características de los participantes y las tendencias generales en los datos.

Posteriormente, se llevaron a cabo análisis estadísticos para investigar cómo se relacionan las variables de interés, en particular el estrés académico y la procrastinación. Para ello, se empleará el coeficiente de correlación de Pearson, una herramienta estadística que mide tanto la intensidad como la dirección de la relación lineal entre dos variables numéricas. Este coeficiente produce un valor que oscila entre -1 y 1: valores cercanos a 1 indican una fuerte correlación positiva, valores próximos a -1 reflejan una fuerte correlación negativa, y valores alrededor de 0 sugieren la ausencia de correlación. La aplicación de este coeficiente es fundamental para identificar si existe una conexión significativa entre el estrés y la procrastinación, lo que puede facilitar una mejor comprensión de cómo estos elementos interactúan en el ámbito académico.

El análisis de datos se llevó a cabo utilizando software estadístico especializado, específicamente Microsoft Excel y JAMOVI 2.6.44. Microsoft Excel se utiliza para la organización y limpieza de los datos, permitiendo una manipulación inicial de la información antes de realizar un análisis más avanzado. JAMOVI 2.6.44 por su parte, es fundamental para llevar a cabo las pruebas estadísticas inferenciales, incluyendo análisis de correlación. Este software ofrece herramientas sólidas que facilitan la ejecución de pruebas estadísticas complejas y la interpretación de los resultados de manera efectiva.

En relación con los estándares éticos, se tomaron en cuenta los lineamientos establecidos por la Asociación de Psicólogos Americanos (APA), priorizando el principio

de beneficencia, que implica asegurar la protección de la privacidad y la confidencialidad de los participantes. Debido a que, es fundamental que los psicólogos mantengan la información sensible obtenida durante la investigación en un marco de seguridad. En este análisis, se implementaron métodos que garantizan el anonimato de los participantes, utilizando herramientas que no permiten rastrear a los individuos a partir de la información recopilada.

El principio de no maleficencia también se tuvo en cuenta, lo cual implica evitar causar daño a los participantes. En concordancia con la APA (2010), se proporcionó a los estudiantes un consentimiento informado detallado, explicando claramente los objetivos del estudio, los procedimientos involucrados y los derechos de los participantes. Este enfoque asegura que los estudiantes comprendan plenamente la naturaleza de su participación y que no se vean afectados negativamente por su participación en la investigación.

Además, se respetó el principio de justicia, el cual establece que todos los participantes deben ser tratados de manera equitativa. Este principio exige que la investigación se realice de manera que todos los individuos en la muestra sean tratados con imparcialidad y se les brinde la misma oportunidad de participar, sin discriminación alguna. También se consideró el principio de autonomía, que reconoce el derecho de los participantes a la privacidad y autodeterminación. La APA (2010) subraya la importancia de la protección contra la divulgación indebida de información confidencial, evitando el mal uso o tergiversación de los datos. En este estudio, se tomó especial cuidado en la divulgación de los datos de la tesis para salvaguardar la confidencialidad de los implicados y evitar la exposición de información sensible que pudiera comprometer su bienestar.

Asimismo, el cumplimiento del Código Deontológico de Psicólogos del Perú (2015) en los artículos 79-87 refuerza estos principios éticos, asegurando que se mantengan los consentimientos informados y se salvaguarde la confidencialidad en todas las fases del estudio. El respeto por estos principios éticos y normativas proporciona una base sólida para la integridad y validez de la investigación, garantizando que se protejan los derechos y la dignidad de los participantes en todo momento (Amaya et al., 2007).

### CAPITULO III: RESULTADOS

**Tabla 1. Normalidad de las variables**

Variables	Procrastinación	Estrés
N	192	192
Media	39.0	82.6
Desviación estándar	6.96	20.2
W de Shapiro-Wilk	0.970	0.979
Valor p de Shapiro-Wilk	< .001	0.005

Los resultados de la evaluación de normalidad para las variables indican un valor de p en la prueba de Shapiro-Wilk de 0.001 para la variable de procrastinación y 0.005 para la variable de estrés. Estos valores son inferiores al umbral de 0.05, lo que sugiere que los datos no se distribuyen normalmente. Por lo tanto, se opta por utilizar un análisis no paramétrico para verificar la hipótesis, específicamente el coeficiente Rho de Spearman.

**Tabla 2. Matriz de correlación entre las variables**

		Procrastinación
Estrés académico	Rho de Spearman	0.392
	gl	190
	valor p	< .001

En relación con la tabla 2, se aprecia que el valor Rho de Spearman de 0.392, este hallazgo sugiere que hay una correlación positiva entre las variables de estrés académico y procrastinación.

**Tabla 3. Distribución de la frecuencia del estrés académico según el sexo**

Niveles de estrés	Masculino		Femenino		Total	
	N	%	N	%	N	%
Bajo	15	8	11	6	26	14
Medio	25	13	33	17	58	30
Alto	62	32	46	24	108	56
Total	102	53	90	47	192	100

La tabla 3, considerando a la población total de 192 estudiantes (100%), se observa que 26 (14%) se encuentran en el nivel bajo, 58 (30%) en el nivel medio y 108 (56%) en el nivel alto de estrés académico.

**Tabla 4. Distribución de la frecuencia de la procrastinación según el sexo**

Niveles de procrastinación	Masculino		Femenino		Total	
	N	%	N	%	N	%
Bajo	22	11	11	6	33	17
Medio	20	10	28	16	48	26
Alto	65	34	46	23	111	57
Total	107	56	85	44	192	100

La tabla 4, en conjunto, de los 192 estudiantes evaluados (100%), 111 presentan un nivel alto de procrastinación (57%), 48 se encuentran en el nivel medio (26%) y 33 en el nivel bajo (17%).

**Tabla 5. Matriz de correlación entre las dimensiones del estrés académico y procrastinación.**

		Autorregulación	Postergación
Estresores	Rho de Spearman	0.116	0.251
	gl	190	190
	valor p	<.001	<.001
Síntomas	Rho de Spearman	0.331	0.455
	gl	190	190
	valor p	<.001	<.001
Estrategias de afrontamiento	Rho de Spearman	0.243	0.167
	gl	190	190
	valor p	<.001	<.001

La tabla 5, presenta que el coeficiente Rho de Spearman entre estresores y autorregulación académica (0.116) no evidencia una correlación positiva significativa, mientras que el valor obtenido para estresores y postergación de actividades (0.251) indica una correlación positiva débil. Por otra parte, los coeficientes 0.331 y 0.455 entre los síntomas y las dimensiones de la procrastinación reflejan correlaciones positivas claras, y los valores 0.243 y 0.167 entre las estrategias y dichas dimensiones también resultan adecuados para señalar la presencia de correlaciones positivas, aunque de menor intensidad.

## CAPITULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los estudiantes universitarios se enfrentan a una amplia gama de demandas académicas que implican cargas extensas de trabajo, presión constante por alcanzar un rendimiento óptimo, limitaciones de tiempo y la necesidad de adaptarse a entornos formativos en constante transformación. Estas exigencias, al interactuar con factores personales y contextuales, tienden a generar niveles elevados de estrés, lo que en muchos casos propicia la aparición de la procrastinación como una estrategia de afrontamiento disfuncional orientada a evitar de manera temporal el malestar emocional asociado a las responsabilidades académicas. Dicha dinámica establece un vínculo estrecho entre ambas variables, ya que el incremento de la percepción de incapacidad o falta de control frente a las tareas pendientes conduce a su postergación sistemática. Este patrón cíclico deteriora progresivamente el rendimiento académico, la motivación y el bienestar psicológico de los estudiantes (Lazarus y Folkman, 1984; Steel, 2007).

En este sentido, la presente investigación tuvo como propósito examinar la relación existente entre el estrés académico y la procrastinación, evidenciando una correlación positiva de magnitud moderada ( $r = 0.392$ ). Este hallazgo coincide con los resultados obtenidos por Kumar y Kumar (2023), Zhang y Zhou (2023) y Martínez y Paredes (2023), quienes reportaron coeficientes de correlación de 0.58, 0.61 y 0.62, respectivamente, corroborando la existencia de una asociación significativa y estable entre ambas variables en diferentes contextos académicos y culturales. Desde el enfoque teórico propuesto por Barraza (2006), el estrés académico emerge cuando las demandas externas del entorno educativo superan los recursos personales percibidos por el estudiante, provocando un desequilibrio adaptativo que se expresa en manifestaciones fisiológicas, cognitivas, emocionales y conductuales.

Una de esas conductas es precisamente la procrastinación, entendida como el aplazamiento de tareas relevantes en favor de actividades más inmediatas y menos demandantes (Steel, 2007). La Teoría Transaccional de Lazarus y Folkman ayuda a comprender este vínculo al señalar que el estudiante evalúa de manera negativa su capacidad para enfrentar la carga académica, lo que activa ansiedad y desmotivación. Como respuesta, posterga las tareas para reducir momentáneamente la tensión, aunque en

el largo plazo esto intensifica el estrés. Este círculo vicioso se observa con frecuencia en la vida universitaria: un estudiante con varias evaluaciones pendientes prefiere distraerse navegando en redes sociales o posponer la tarea “para después”, lo cual le da un respiro emocional, pero a la vez reduce el tiempo disponible para prepararse. Esa acumulación de responsabilidades incrementa la presión, generando aún más estrés, lo que a su vez lo empuja a seguir procrastinando. Los resultados confirman entonces lo que ya señalaban los modelos teóricos: ambos fenómenos se alimentan mutuamente y afectan de manera directa el rendimiento y el bienestar estudiantil. Así, puede inferirse que ambos fenómenos se retroalimentan: el estrés eleva la tendencia a procrastinar, y la procrastinación, al acumular tareas y reducir el tiempo disponible, incrementa los niveles de estrés, conformando un ciclo difícil de romper.

En relación con el primer objetivo específico, orientado a determinar el nivel de estrés académico, se evidenció que el nivel alto resultó ser el más predominante entre los participantes. Este hallazgo coincide con lo reportado por Martínez y Paredes (2023) en Trujillo, quienes identificaron que el 78 % de los estudiantes presentaban un nivel elevado de estrés, y con lo señalado por Kumar y Kumar (2023) en India, donde el 75 % de los universitarios manifestaron la misma tendencia. Estos resultados reflejan que el estrés académico no depende exclusivamente de factores particulares de un contexto, sino que responde a un fenómeno global vinculado con la estructura misma de los entornos educativos universitarios, caracterizados por una alta competitividad, múltiples exigencias simultáneas, escaso tiempo libre y expectativas de excelencia. Según Barraza (2006), el estrés académico emerge cuando el estudiante percibe que las demandas académicas superan sus capacidades para afrontarlas, generando una respuesta de tensión que puede manifestarse en malestar físico, emocional y cognitivo. En consecuencia, se observa que el estrés se consolida como una respuesta adaptativa frente a contextos de alta presión institucional, la cual, si se prolonga en el tiempo, puede afectar el bienestar y la motivación académica.

Al analizar estos resultados, resulta pertinente recordar la Teoría Cognitiva del Estrés propuesta por Lazarus y Folkman (1986), quienes sostienen que este fenómeno no depende únicamente del número o intensidad de las exigencias, sino de la valoración que el individuo realiza respecto a sus propios recursos para enfrentarlas. Así, el estrés

académico no surge solo de la sobrecarga de tareas o exámenes, sino de la percepción subjetiva de incapacidad, de la anticipación del fracaso o de la inseguridad sobre el desempeño. En muchos casos, el problema radica en la interpretación cognitiva de la situación más que en la situación misma. Por ello, los estudiantes sometidos al mismo contexto pueden experimentar niveles de estrés radicalmente distintos según sus estrategias de afrontamiento, autoeficacia y apoyo percibido. Los altos porcentajes de estrés reportados en diversos países reflejan, entonces, una problemática estructural que trasciende fronteras, en la que influyen la presión académica, la autoexigencia, el miedo al error y las dificultades para equilibrar el ámbito académico, personal y emocional.

Respecto al análisis del sexo, se halló que los varones presentaron niveles más altos de estrés, resultado que coincide con los estudios de Cruz y Salazar (2021) en Arequipa y de Rondón y Huerta (2021) en Cusco. Este patrón puede comprenderse desde la Teoría Transaccional del Estrés y Afrontamiento (Lazarus & Folkman, 1986), la cual plantea que el proceso de evaluación cognitiva determina cómo se interpretan y afrontan las demandas del entorno. En muchos casos, los hombres tienden a percibir los desafíos académicos como amenazas a su competencia o a su imagen de eficacia personal, lo que genera una presión interna adicional. Además, suelen recurrir menos al apoyo social, adoptando estrategias individualistas o de evitación, lo que intensifica la tensión percibida. Este fenómeno se corrobora con estudios internacionales como el de Zhang y Zhou (2023), quienes demostraron que los estudiantes que emplean con menor frecuencia estrategias de afrontamiento adaptativas presentan mayores niveles de estrés, lo que sugiere que el estilo de afrontamiento constituye un predictor fundamental del bienestar académico.

Barraza (2006) identifica como principales estresores la sobrecarga de tareas, la presión por los exámenes y la falta de tiempo para cumplir con las obligaciones. Aunque tanto hombres como mujeres enfrentan estas condiciones, las diferencias en la interpretación y en las estrategias de manejo resultan determinantes. Muñoz (2022) observó que los varones suelen utilizar estrategias de afrontamiento evitativas, optando por ignorar temporalmente el problema o minimizar su importancia, en lugar de buscar apoyo emocional o replantear cognitivamente la situación. Estas conductas pueden explicarse también por factores culturales y de género, ya que en diversos contextos se

fomenta la autosuficiencia masculina y se desalienta la expresión emocional. Desde la perspectiva de Lazarus y Folkman (1986), esta tendencia implica una valoración más rígida y negativa de las demandas académicas, lo que aumenta la probabilidad de sentirse sobrepasado. Además, la escasez de estrategias centradas en el apoyo social o en la regulación emocional contribuye a consolidar un ciclo de estrés recurrente y difícil de romper.

A partir de lo anterior, se infiere que el mayor nivel de estrés en los varones no necesariamente obedece a una carga académica más alta, sino a una menor flexibilidad emocional y a un uso insuficiente de estrategias de afrontamiento adaptativas. De ello se desprende la necesidad de incorporar programas de entrenamiento en manejo del estrés dirigidos especialmente a estudiantes varones, orientados al fortalecimiento de la planificación, la gestión del tiempo, la búsqueda de apoyo y el uso de técnicas de relajación y mindfulness. Este hallazgo coincide con los resultados de Sari y Ghazali (2022) en Malasia, quienes reportaron que el 70 % de los universitarios presentaban niveles elevados de estrés, lo que evidencia que las instituciones de educación superior aún no integran de manera efectiva la formación en autorregulación emocional ni en autocuidado psicológico. Si esta problemática no es abordada de manera preventiva, puede derivar en agotamiento emocional, desmotivación, bajo rendimiento y, en casos extremos, síntomas de ansiedad y depresión que comprometen la continuidad académica.

En cuanto al segundo objetivo específico, orientado a determinar el nivel de procrastinación académica, se identificó que la mayoría de los estudiantes se ubicó en el nivel alto. Este resultado coincide con los hallazgos de Kumar y Kumar (2023) en India, quienes reportaron que la mitad de sus participantes postergaban alrededor del 60 % de sus tareas, y con lo observado por Zhang y Zhou (2023) en China, donde el 65 % reconoció procrastinar con frecuencia. De manera similar, Martínez y Paredes (2023) en Trujillo hallaron una proporción cercana (66 %) en actividades prioritarias. Estas coincidencias evidencian que la procrastinación es un fenómeno generalizado en el ámbito universitario y que guarda estrecha relación con las altas exigencias académicas y con la dificultad de los estudiantes para gestionar la presión y la motivación. Desde la Teoría de la Autorregulación Académica (Zimmerman, 2000), esta conducta refleja

deficiencias en los procesos de planificación, monitoreo y control emocional, que impiden mantener un compromiso sostenido con el estudio y el cumplimiento de metas.

La procrastinación, considerada una de las conductas más comunes asociadas al estrés académico, se define como la postergación intencional de tareas relevantes a favor de actividades más inmediatas o placenteras (Steel, 2007). Desde la Teoría Transaccional del Estrés de Lazarus y Folkman (1986), este comportamiento puede comprenderse como un mecanismo de afrontamiento orientado a disminuir temporalmente el malestar. Cuando el estudiante percibe que la carga supera sus recursos, se activa una respuesta emocional de ansiedad o frustración que lo lleva a evitar la tarea para reducir la tensión momentáneamente. No obstante, esta evitación tiene un efecto contraproducente, ya que el aplazamiento de las responsabilidades incrementa la presión posterior y deteriora el rendimiento. En este sentido, la procrastinación se configura como un ciclo de evitación cognitivo-emocional que proporciona alivio temporal pero refuerza la tensión a largo plazo, debilitando la motivación y la percepción de autoeficacia.

En el entorno universitario, esta dinámica se observa con frecuencia en periodos de alta demanda. Un estudiante que enfrenta múltiples exámenes o proyectos puede optar por distraerse con actividades irrelevantes, bajo la creencia de que “necesita descansar” antes de continuar. Sin embargo, este descanso aparente reduce el tiempo real para el cumplimiento de sus obligaciones, intensificando la sensación de falta de control. Con el paso del tiempo, la acumulación de tareas pendientes genera una mayor ansiedad y un sentimiento de incapacidad progresiva, consolidando un patrón de procrastinación que se vuelve autopropagante. Este ciclo se asocia con la pérdida de concentración, disminución del rendimiento y afectación del bienestar psicológico, tal como lo sostienen González-Brignardello y Sánchez-Elvira-Paniagua (2021), quienes señalan que la procrastinación crónica constituye una forma de autorregulación emocional disfuncional frente a contextos de estrés.

Un aspecto relevante del estudio fue que los varones mostraron niveles más elevados de procrastinación, resultado que concuerda con lo descrito por Ríos y Espinoza (2021) y por Cruz y Salazar (2021) en Arequipa. Desde la Teoría Temporal de la Motivación (Steel & König, 2006), esta tendencia se explica porque los individuos

priorizan actividades con recompensas inmediatas frente a aquellas con beneficios diferidos. En el caso de los varones, esta predisposición parece asociarse con una menor autorregulación académica y una planificación menos estructurada (Zimmerman, 2000). Según Bandura (1997), la autoeficacia percibida también desempeña un papel importante: cuando los estudiantes se sienten capaces, tienden a subestimar el tiempo requerido y a aplazar las tareas bajo la falsa seguridad de poder completarlas más adelante. Aunque esta confianza genera tranquilidad momentánea, incrementa la acumulación de pendientes y, con ello, el estrés posterior. Además, se observa una tendencia a priorizar actividades más gratificantes, como el deporte, el ocio digital o las redes sociales, que proporcionan una recompensa emocional inmediata.

Por lo tanto, puede inferirse que la procrastinación en los varones no refleja necesariamente desinterés, sino un desequilibrio entre la búsqueda de gratificación inmediata y la sobrevaloración de su autoeficacia. Este patrón comportamental confirma que la procrastinación actúa como una estrategia de escape emocional que, lejos de aliviar la carga, la amplifica. Desde una perspectiva pedagógica, este hallazgo resalta la necesidad de promover programas de intervención centrados en el desarrollo de la autorregulación, la gestión del tiempo y la organización de tareas en metas pequeñas y alcanzables. Estas estrategias, además de reducir la procrastinación, fortalecen la disciplina académica y contribuyen a un mayor equilibrio emocional frente a las presiones universitarias.

En conjunto, los resultados permiten identificar una interacción compleja entre estrés y procrastinación, especialmente entre los estudiantes varones, que parecen atrapados en un ciclo de retroalimentación negativa donde el estrés incrementa la procrastinación y esta, a su vez, refuerza el estrés. Este fenómeno evidencia una dinámica propia de la vida académica moderna, en la que confluyen factores personales, institucionales y culturales. Si bien los varones muestran puntajes más altos, esto no implica que las mujeres estén exentas del problema, sino que emplean con mayor frecuencia estrategias de afrontamiento centradas en la regulación emocional y el apoyo social, lo que atenúa los efectos del estrés. Diversos estudios recientes confirman esta diferencia en el estilo de afrontamiento, sugiriendo que la educación emocional y la

formación en habilidades socioafectivas podrían actuar como factores protectores frente a la procrastinación y el estrés.

En relación con el tercer objetivo específico, los resultados mostraron una correlación positiva entre la dimensión síntomas del estrés académico y la dimensión postergación de actividades ( $r = 0.455$ ). Este resultado guarda relación con lo reportado en investigaciones previas como Kumar y Kumar (2023) hallaron una correlación positiva de  $r = 0.51$  entre las dimensiones, confirmando que cuando los síntomas de estrés aumentan, la tendencia a postergar actividades se intensifica. La dimensión de síntomas del estrés académico, según la teoría de Barraza (2007), representa las manifestaciones físicas y psicológicas que afectan la capacidad del estudiante para enfrentar demandas académicas. En este contexto, la postergación de actividades surge como una conducta de evitación que temporalmente reduce el malestar asociado al estrés, funcionando como un mecanismo adaptativo inmediato (Schouwenburg, 2004).

El vínculo entre las dimensiones se establece en el momento en que las manifestaciones emocionales, cognitivas y físicas del estrés interfieren directamente en la capacidad del estudiante para iniciar o sostener el cumplimiento de sus responsabilidades académicas. La ansiedad, el cansancio, la irritabilidad y la percepción de ineficacia generan un estado de parálisis psicológica que conduce a la búsqueda de conductas de escape, como aplazar tareas o centrarse en actividades irrelevantes que brinden alivio momentáneo. Según González-Brignardello y Sánchez-Elvira-Paniagua (2021), este patrón de evitación suele aparecer cuando los estudiantes perciben las demandas académicas como una amenaza a sus recursos personales, reforzando la procrastinación como una respuesta inmediata para reducir el malestar. Sin embargo, este alivio temporal intensifica el estrés a mediano plazo, ya que las responsabilidades acumuladas aumentan la percepción de sobrecarga y consolidan un ciclo de evitación difícil de romper.

La asociación entre la dimensión síntomas y postergación de actividades, se hace más evidente en momentos de alta presión académica, como periodos de exámenes, proyectos finales o cierres de ciclo, cuando los estudiantes experimentan simultáneamente síntomas cognitivos (bloqueo mental, pensamientos repetitivos, falta de

concentración) y emocionales (temor al fracaso, preocupación excesiva, desmotivación). Ante esta situación, la procrastinación se convierte en una estrategia inmediata de regulación emocional, en la cual el estudiante sustituye las actividades académicas por conductas de menor exigencia, como el uso de redes sociales, tareas secundarias o distracciones recreativas. No obstante, como advierte Rozental et al. (2020), la procrastinación bajo condiciones de estrés no solo disminuye la productividad, sino que también genera sentimientos de culpa, frustración y autocrítica, incrementando la sensación de incapacidad personal. De este modo, los síntomas del estrés actúan como desencadenantes de la procrastinación, y esta última refuerza la intensidad del malestar emocional, cerrando un círculo vicioso.

La asociación entre la dimensión síntomas y postergación académica se intensifica en los momentos en que se aproximan los plazos de entrega y el estudiante percibe que el tiempo disponible es insuficiente para cumplir adecuadamente con sus obligaciones. En ese punto, los síntomas del estrés académico se incrementan de forma significativa, manifestándose en insomnio, tensión física y rumiación mental constante. De acuerdo con Hen y Goroshit (2020), la acumulación de tareas postergadas eleva la ansiedad anticipatoria y genera una sensación de falta de control, lo que aumenta la probabilidad de continuar procrastinando. Así, la procrastinación deja de ser únicamente un mecanismo de escape y se convierte en un factor que agrava la sintomatología del estrés, provocando que el malestar emocional y las dificultades cognitivas se retroalimenten mutuamente. En consecuencia, la relación entre ambas dimensiones no solo es simultánea, sino también progresiva: cuanto más se posterga, mayor es la carga emocional y fisiológica percibida, intensificando el círculo vicioso entre el estrés académico y la procrastinación.

En cuanto a la dimensión síntomas del estrés académico y la dimensión autorregulación académica ( $r = 0.331$ ). Este resultado guarda relación con lo reportado en investigaciones previas como Kumar y Kumar (2023) hallaron una correlación positiva de  $r = 0.59$  entre las dimensiones, confirmando que cuando los síntomas de estrés aumentan, la autorregulación académica disminuye. La autorregulación académica constituye un proceso complejo que integra estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales que permiten a los estudiantes planificar, organizar, supervisar y evaluar

de manera autónoma su aprendizaje (Zimmerman, 2000). No obstante, los síntomas del estrés académico afectan directamente estas funciones, alterando el rendimiento de la memoria de trabajo, la atención y el control ejecutivo, todos ellos indispensables para regular eficazmente el aprendizaje. Rovers et al. (2022) identificaron que cuando los niveles de estrés son elevados, los estudiantes presentan dificultades para monitorear y ajustar sus estrategias de estudio, lo cual limita la flexibilidad cognitiva y la eficacia en el cumplimiento de tareas. Esto demuestra que la ansiedad, la fatiga mental y la sobrecarga emocional debilitan la autorregulación al impedir que los estudiantes organicen adecuadamente sus actividades y mantengan la perseverancia frente a las demandas académicas.

La relación inversa entre síntomas de estrés y autorregulación se hace evidente cuando el malestar emocional interfiere en la capacidad de concentración y en el control de la disciplina interna. Panadero (2017) sostiene que la autorregulación es altamente sensible a los estados emocionales: mientras que un nivel moderado de activación puede favorecer la concentración, la exposición constante a altos niveles de estrés conduce a la desorganización y a la evitación de responsabilidades. En la misma línea, Ribeiro et al. (2021), en una revisión sistemática, demostraron que los universitarios con mayor carga de estrés utilizan con menor frecuencia estrategias de gestión del tiempo y de control metacognitivo, lo que repercute en una autorregulación más débil y en una mayor tendencia a procrastinar. La ansiedad, la rumiación y la distracción persistente no solo deterioran la eficacia de los procesos cognitivos, sino que también incrementan la probabilidad de posponer tareas, reforzando un ciclo de bajo control académico.

Intensificándose especialmente en periodos de alta exigencia académica, cuando los plazos de entrega son cortos y la carga de trabajo se percibe como excesiva. En tales condiciones, los síntomas de estrés como la fatiga, el insomnio y el bloqueo atencional reducen drásticamente la capacidad de planificación, monitoreo y evaluación de las tareas. Vangness et al. (2020) evidenciaron que, bajo contextos de sobrecarga, los estudiantes con altos niveles de estrés muestran una disminución significativa en el uso de estrategias autorregulatorias, lo que se traduce en un incremento de la procrastinación y en un rendimiento académico más bajo. En consecuencia, cuanto más intensos son los

síntomas de estrés, menor es la autorregulación académica, lo que limita la autonomía del aprendizaje y compromete de manera directa los logros académicos.

La interacción entre ambas dimensiones de la procrastinación y los síntomas del estrés es bidireccional y dinámica. Mientras el malestar físico y emocional provocado por los síntomas deteriora la autorregulación cognitiva, la disminución de estas capacidades autorregulatorias fomenta conductas de postergación como respuesta a la incapacidad para manejar el estrés. Esta interacción crea un ciclo donde la autorregulación deficiente amplifica la tendencia a postergar actividades, y la postergación aumenta el estrés percibido y sus síntomas. La Teoría Temporal de la Motivación (Steel y König, 2006) explica esta dinámica al mostrar cómo el malestar y la baja autoeficacia disminuyen la motivación para iniciar y completar tareas, intensificando la procrastinación tanto en su componente cognitivo (autorregulación) como conductual (postergación) en presencia de síntomas de estrés académico (Barraza, 2006; Schouwenburg, 2004; Zimmerman, 2000). La evidencia empírica actual indica que mientras mayor es la procrastinación, mayor es el impacto negativo en el bienestar psicológico y la capacidad de afrontar el estrés, estableciéndose así un círculo vicioso que afecta la salud mental y desempeño académico del estudiante (Delgado et al., 2021).

Los resultados de la investigación corroboran lo expuesto por los modelos teóricos, evidenciando que el estrés y la procrastinación mantienen una relación bidireccional, en la cual ambos fenómenos se potencian mutuamente. El estrés incrementa la probabilidad de posponer las tareas, mientras que la procrastinación, al reducir el tiempo disponible y aumentar la carga pendiente, amplifica los niveles de estrés. Este círculo vicioso tiene repercusiones directas sobre el rendimiento académico, la motivación y el bienestar psicológico de los estudiantes universitarios, lo que subraya la necesidad de promover estrategias de afrontamiento adaptativo y gestión emocional que permitan interrumpir dicho patrón disfuncional.

Asimismo, los resultados obtenidos en esta investigación constituyen una base relevante para futuras líneas de estudio sobre la interacción entre el estrés académico y la procrastinación. Comprender con mayor profundidad la naturaleza de esta relación permitirá diseñar investigaciones más específicas, que consideren factores contextuales,

culturales y demográficos, con el fin de identificar diferencias significativas entre poblaciones estudiantiles y evaluar la eficacia de intervenciones psicosociales contextualizadas.

No obstante, una de las limitaciones metodológicas de este estudio radica en la delimitación de la muestra, conformada por estudiantes pertenecientes a una universidad pública específica, lo que podría restringir la generalización de los hallazgos a otros entornos institucionales o culturales. Las experiencias y percepciones de los estudiantes pueden variar considerablemente en función de variables como el tipo de institución (pública o privada), el nivel socioeconómico, la disponibilidad de recursos académicos y las características demográficas de la población. Por ello, se recomienda realizar investigaciones comparativas en diferentes contextos universitarios y regiones del país, con el propósito de corroborar, ampliar y enriquecer la comprensión de los factores que inciden en el vínculo entre estrés y procrastinación, aportando así a la consolidación de un conocimiento más representativo y aplicable en el ámbito de la psicología educativa.

## CONCLUSIONES

Se determinó que existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre el estrés académico y la procrastinación en los estudiantes de la universidad pública de Cajamarca, 2024. Este hallazgo evidencia que a medida que los niveles de estrés académico aumentan, también tienden a incrementarse las conductas procrastinadoras, lo cual refleja un patrón de interacción que afecta el rendimiento y la organización del tiempo de los estudiantes.

Respecto al nivel de estrés académico, se identificó que la mayoría de los estudiantes presenta un nivel alto, predominando el sexo masculino. Este resultado sugiere que los estudiantes enfrentan exigencias académicas que generan sobrecarga emocional, afectando su bienestar y desempeño.

En relación con el nivel de procrastinación, también se evidenció que los estudiantes alcanzan un nivel alto, igualmente con predominio en el sexo masculino. Ello indica que una parte importante de los universitarios posterga sus responsabilidades académicas, lo que puede convertirse en un factor de riesgo para el logro de sus metas educativas y para la consolidación de hábitos de estudio eficientes.

Finalmente, al analizar la correlación entre las dimensiones; se encontró una relación positiva de la dimensión síntomas del estrés académico que se vincula significativamente con las dimensiones de la procrastinación. Este hallazgo permite comprender que las manifestaciones físicas y emocionales del estrés pueden intensificar las conductas de postergación, generando un ciclo que repercute negativamente en el proceso de aprendizaje.

## REFERENCIAS

- Alarcón, R. (2020). Procrastinación académica en estudiantes universitarios y su relación con el estrés académico. *Revista de Psicología Educativa*, 18(2), 45-59. <https://doi.org/10.1016/j.rpe.2020.03.002>
- Alvarado, P., & Jara, S. (2023). Impacto del estrés académico en la procrastinación: Un estudio en universidades peruanas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 89-101. <https://doi.org/10.15517/rlp.v40i3.25456>
- American Psychological Association. (2020). *Stress in America 2020: A national mental health crisis*. <https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2020/sia-mental-health-crisis.pdf>
- Artino, A. R., & Jones, K. D. (2021). Exploring academic motivation and self-regulated learning: A multi-dimensional analysis. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 692-710. <https://doi.org/10.1037/edu0000575>
- Barraza Macías, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110–129. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=15314>
- Barraza Macías, A. (2007). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico. *Psicología Científica.com*, 9(16). <https://www.psicologiacientifica.com/inventario-sisco-estres-academico>
- Cassaretto, M., Tapia, C., & Martínez, J. (2021). La procrastinación como factor de riesgo en el estrés académico universitario. *Psicología y Salud*, 32(2), 134-145. <https://doi.org/10.1037/edu0000345>
- Chávez, M., & Soto, J. (2022). Procrastinación y rendimiento académico en estudiantes de psicología: Un enfoque longitudinal. *Revista de Investigación en Educación Superior*, 40(1), 66-82. <https://doi.org/10.15581/010.1154>
- Cruz, A., & Salazar, M. (2021). Estudio sobre los efectos de la procrastinación en la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de Psicología Contemporánea*, 26(2), 98-115. <https://doi.org/10.15557/psico.univ.2021.115>

- García, R., & Gonzales, L. (2022). Procrastinación académica en relación con la motivación y el manejo del tiempo. *Psicología y Educación*, 27(3), 50-65. <https://doi.org/10.1097/pse.2022.05123>
- González-Brignardello, M. I., & Sánchez-Elvira-Paniagua, Á. (2021). Academic stress and self-regulation: The role of coping strategies in university students. *Journal of Educational Psychology*, 113(5), 892–905. <https://doi.org/10.1037/edu0000486>
- Hen, M., & Goroshit, M. (2020). Academic procrastination, emotional intelligence, and fear of failure in higher education. *Learning and Individual Differences*, 80, 101861. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101861>
- Hidalgo, L. N. (2019). La procrastinación académica en los estudiantes universitarios: Un estudio de prevalencia en Perú. *Revista de Psicología Aplicada*, 20(1), 45-55. <https://doi.org/10.15581/rpa.2019.45>
- Jiménez, G., Ramos, P., & Ruiz, M. (2021). Estrés y procrastinación en estudiantes universitarios: El papel mediador de las estrategias de afrontamiento. *Revista Internacional de Psicología*, 54(4), 210-223. <https://doi.org/10.1007/s00101-022-05467-1>
- Kumar, M., & Kumar, P. (2023). Procrastination and academic stress: A cross-cultural study in university students. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 38(2), 98-112. <https://doi.org/10.1016/j.ijpbs.2023.07.003>
- Martínez, L., & Paredes, J. (2023). Estrategias para reducir la procrastinación académica: Un enfoque conductual. *Revista de Intervención Psicológica*, 42(2), 134-148. <https://doi.org/10.15557/inv.psico.2023.025>
- Martínez-Fernández, J., & López, E. (2022). El estrés académico como predictor de la procrastinación en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología de la Universidad Nacional de San Marcos*, 35(3), 95-108. <https://doi.org/10.15581/unmsm.psico.2022>

- Ministerio de Educación (MINEDU). (2022). *Informe sobre el bienestar y la salud mental en estudiantes universitarios peruanos*. Ministerio de Educación del Perú. <https://www.minedu.gob.pe>
- Ministerio de Salud (MINSa). (2023). *Guía para el manejo del estrés académico en jóvenes*. Ministerio de Salud del Perú. <https://www.minsa.gob.pe>
- Muñoz, P. (2022). Estrés académico y afrontamiento en estudiantes de educación superior: un análisis desde el modelo SISCO. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales*, 28(1), 55–72. <https://doi.org/10.22370/ricse.2022.28.1.3056>
- Orco, J., & Aguilar, S. (2022). Factores psicosociales asociados a la procrastinación académica en estudiantes de pregrado. *Revista Científica de Psicología*, 19(4), 35-48. <https://doi.org/10.15557/psico.univ.2022.1015>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Pérez-Serrano, A., & López, M. (2021). Estrategias de manejo del estrés académico en estudiantes universitarios: Relación con la procrastinación. *Psicología y Ciencias de la Educación*, 34(1), 81-92. <https://doi.org/10.1016/j.psicoedu.2021.10.005>
- Pychyl, T. A., & Sirois, F. M. (2016). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. *Psychological Bulletin*, 142(2), 261–300. <https://doi.org/10.1037/bul0000021>
- Ramírez, J., Gómez, L., & López, M. (2021). Validación del Inventario SISCO en población universitaria. *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa*, 19(2), 45–63. <https://doi.org/10.48102/rped.v19i2.407>
- Ramos, P. E. (2021). Procrastinación académica: Una revisión sistemática de la literatura reciente. *Revista de Investigación y Desarrollo Educativo*, 9(1), 54-65.
- Ribeiro, Í. J. S., Pereira, R., Freire, I. V., Oliveira, B. G., Casotti, C. A., & Boery, E. N. (2021). Stress and quality of life among university students: A systematic

- literature review. *Health Professions Education*, 7(1), 70–83.  
<https://doi.org/10.1016/j.hpe.2020.03.002>
- Ríos, T., & Espinoza, D. (2021). La procrastinación académica en tiempos de pandemia: Un estudio en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología Latinoamericana*, 45(3), 82-98. <https://doi.org/10.1037/psico-lat.2021.58>
- Rivas, J., & Vásquez, E. (2022). Estrés académico en estudiantes universitarios: Un análisis de sus causas y consecuencias. *Revista Andina de Psicología*, 28(2), 105-122. <https://doi.org/10.15557/psicoandina.2022.081>
- Rodríguez, D., & Gutiérrez, L. (2023). Procrastinación y rendimiento académico en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología Educativa*, 15(2), 150-169.
- Rondón, S., & Huerta, R. (2021). El rol del estrés académico en la procrastinación de los estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 19(2), 115-129. <https://doi.org/10.15557/rcsh.2021.029>
- Rovers, S. F., Stalmeijer, R. E., Van Merriënboer, J. J., Savelberg, H. H., & De Bruin, A. B. (2022). How do students regulate their learning and what about their stress? A focus group study. *BMC Medical Education*, 22(1), 32. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-03079-6>
- Rozenal, A., Forsell, E., Svensson, A., Andersson, G., & Carlbring, P. (2020). The procrastination–health connection: A longitudinal study of procrastination, stress, and health. *Frontiers in Psychology*, 11, 2240. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02240>
- Sari, R., & Ghazali, S. (2022). Academic procrastination and its relationship with stress and motivation among university students. *International Journal of Psychology*, 28(4), 111-125. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsy.2022.1156>
- Sirois, F., Melia-Gordon, M., & Pychyl, T. (2013). I'll look after my future self tomorrow: The role of procrastination in the self-regulation of health behaviors. *Health Psychology Review*, 7(3), 407-419. <https://doi.org/10.1080/17437199.2012.706986>

- Sirois, F., & Tosti, N. (2020). Procrastination and self-compassion: Exploring their effects on stress in university students. *Psychological Reports, 123*(1), 25-35. <https://doi.org/10.1177/0033294120913781>
- Soto, C., & Villalobos, V. (2023). Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios latinoamericanos. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Educativos, 15*(1), 77–94. <https://doi.org/10.48102/riee.v15i1.512>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin, 133*(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Thomas, L. (2023). Simple random sampling: Definition, steps & examples. Scribbr. Retrieved from <https://www.scribbr.com/methodology/simple-random-sampling/>
- Tuckman, B. W. (2007). The development and concurrent validity of the Procrastination Scale. *Educational and Psychological Measurement, 51*(2), 473-480.
- Vangsness, C. R., Young, J. R., & Root Luna, L. M. (2020). Stress, self-regulated learning, and academic performance in college students. *Journal of College Student Development, 61*(2), 221–236. <https://doi.org/10.1353/csd.2020.0020>

## ANEXOS

### Anexo 01. Matriz de Consistencia

Título: Estrés académico y procrastinación en estudiantes de una universidad pública de Cajamarca, 2023					
Problema	Hipótesis	Objetivos	Variables	Metodología	Población
¿Existe relación entre el estrés académico y procrastinación en estudiantes de una universidad pública de Cajamarca, 2024?	Existe relación significativa entre estrés académico y procrastinación en estudiantes de una universidad pública de Cajamarca, 2024.	<p><b>General:</b> Determinar la relación entre el estrés académico y la procrastinación en estudiantes de una universidad pública de Cajamarca, 2024</p> <p><b>Específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Determinar el nivel de estrés académico en estudiantes de una universidad pública de Cajamarca, 2024</li> <li>Determinar el nivel de procrastinación en estudiantes de una universidad pública de Cajamarca, 2024</li> <li>Determinar la correlación entre las dimensiones del estrés académico y las dimensiones de la procrastinación, en estudiantes de una universidad pública ubicada en Cajamarca, 2024</li> </ul>	<p><b>Variable 01:</b> Estrés académico</p> <p><b>Variable 02:</b> Procrastinación</p>	<p><b>Tipo de investigación:</b> Básica</p> <p><b>Enfoque de investigación:</b> Cuantitativo</p> <p><b>Diseño de investigación:</b> No experimental</p> <p><b>Diseño:</b> Descriptiva Correlacional</p> <p><b>Técnica:</b> Encuesta</p> <p><b>Instrumento:</b> Cuestionario</p>	<p><b>Población:</b> La población objetivo del presente estudio está conformado por estudiantes de una universidad pública de Cajamarca. 2024</p> <p><b>Muestra:</b> La muestra estuvo conformada por un promedio de 192 estudiantes de una universidad pública de Cajamarca. 2024</p>

## Anexo 02. Matriz operacionalización de la variable

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
Estrés académico	Es un proceso integral y psicológico que atraviesa un estudiante en el ámbito educativo, en el cual las exigencias académicas se perciben como factores de estrés que pueden generar dificultades en su bienestar. (Barraza, 2006).	El estrés relacionado con el ámbito académico se evaluará a través de tres aspectos: los factores que lo generan, las manifestaciones que presenta y las técnicas utilizadas para enfrentarlo. (Barraza, 2018)	Estresores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepción autocrítica sobre el docente y desempeño del estudiante</li> </ul>	Ordinal
			Síntomas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicológicas y Fisiológicas</li> </ul>	
			Estrategias de afrontamiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretación y valoración del contexto problemático</li> </ul>	
Procrastinación	Se refiere a la tendencia a retrasar tareas académicas en favor de actividades que resultan menos importantes o más placenteras. Compartir Reescribir (Álvarez, 2010)	La evasión de las responsabilidades, al posponer la realización de las tareas y al buscar justificaciones o excusas, implica una fuga de la actividad educativa.	Autorregulación académica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiar para un examen</li> <li>• Mantenerse al día con las lecturas asignadas</li> <li>• Culminar los trabajos asignados lo más pronto posible</li> <li>• Perfeccionismo</li> </ul>	Ordinal
			Postergación de actividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dejar todo de último minuto</li> <li>• Aversión a la lectura</li> </ul>	

### Anexo 03: Análisis de fiabilidad de los instrumentos – Prueba Piloto

#### Análisis de la Escala de Procrastinación Académica

Estadísticas de Fiabilidad de Escala EPA

	Media	DE	Alfa de Cronbach	$\omega$ de McDonald
escala	3.33	0.817	0.924	0.928

Estadísticas de Fiabilidad de ítems de la Escala EPA

	Alfa de Cronbach	$\omega$ de McDonald
PA1 <sup>a</sup>	0.921	0.926
PA2	0.917	0.922
PA3	0.920	0.924
PA4	0.918	0.922
PA5	0.913	0.917
PA6 <sup>a</sup>	0.925	0.929
PA7 <sup>a</sup>	0.923	0.928
PA8	0.916	0.919
PA9	0.916	0.919
PA10	0.913	0.916
PA11	0.913	0.916
PA12	0.916	0.919

<sup>a</sup> elemento de escala inversa

#### Análisis Factorial Confirmatorio

Medidas de Ajuste

CFI	TLI	RMSEA	IC 90% del RMSEA	
			Inferior	Superior
0.937	0.922	0.103	0.0848	0.121

## Análisis del Inventario SISCO del Estrés Académico

### Estadísticas de Fiabilidad del Inventario SISCO

	Media	DE	Alfa de Cronbach	$\omega$ de McDonald
escala	2.86	0.788	0.957	0.958

### Estadísticas de Fiabilidad de Elemento

	Si se descarta el elemento	
	Alfa de Cronbach	$\omega$ de McDonald
EA1	0.956	0.957
EA2	0.956	0.958
EA3	0.956	0.957
EA4	0.956	0.957
EA5	0.956	0.958
EA6	0.956	0.957
EA7	0.957	0.958
EA8	0.957	0.958
EA9	0.954	0.955
EA10	0.954	0.955
EA11	0.954	0.955
EA12	0.954	0.955
EA13	0.954	0.955
EA14	0.954	0.955
EA15	0.954	0.955
EA16	0.954	0.955
EA17	0.954	0.955
EA18	0.954	0.955
EA19	0.954	0.955
EA20	0.954	0.955
EA21	0.954	0.955
EA22	0.954	0.955
EA23	0.954	0.955
EA24 <sup>a</sup>	0.957	0.958
EA25 <sup>a</sup>	0.958	0.959

## Estadísticas de Fiabilidad de Elemento

	Si se descarta el elemento	
	Alfa de Cronbach	$\omega$ de McDonald
EA26 <sup>a</sup>	0.958	0.959
EA27 <sup>a</sup>	0.959	0.959
EA28 <sup>a</sup>	0.958	0.959
EA29 <sup>a</sup>	0.959	0.960

<sup>a</sup> elemento de escala inversa

## Análisis Factorial Confirmatorio

## Medidas de Ajuste

CFI	TLI	RMSEA	IC 90% del RMSEA	
			Inferior	Superior
0.867	0.856	0.0972	0.0903	0.104

## Anexo 05: Instrumentos

### ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

A continuación, encontrarás una serie de preguntas que hacen referencia a tu modo de estudiar. Lee cada frase y contesta según tus últimos 12 meses de tu vida como estudiante marcando con una X de acuerdo con la siguiente escala de valoración: N = Nunca CN = Casi Nunca AV = A veces CS = Casi siempre S = Siempre

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

## INVENTARIO SISCO DEL ESTRÉS ACADÉMICO

A continuación, encontrarás una serie de preguntas, marca todas con una “x” en el cuadro izquierdo la que mejor señale con qué frecuencia le inquietaron las siguientes situaciones. De acuerdo con la siguiente escala de valoración N = Nunca CN = Casi Nunca AV = A veces CS = Casi siempre S = Siempre.

Estresores						
	Ítems	N	CN	AV	CS	S
1	La competencia con los compañeros del grupo					
2	Sobrecarga de tareas y trabajos universitarios.					
3	La personalidad y carácter del profesor.					
4	Los profesores evaluaciones de los (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.).					
5	El tipo de trabajo que le piden los profesores (consulta de temas, ensayos, mapas conceptuales, etc.)					
6	No entender lo temas que se abordan en clase.					
7	Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.).					
8	Tiempo limitado para hacer el trabajo.					
Síntomas						
9	Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)					
10	Fatiga crónica (cansancio permanente)					
11	Dolores de cabeza o migraña.					
12	Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea.					
13	Rascarse, morderse las uñas, frotarse las manos, etc.					
14	Somnolencia o mayor necesidad de dormir					
15	Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)					
16	Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)					
17	Ansiedad, angustia o desesperación.					
18	Problemas de concentración					
19	Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad.					

20	Conflictos o tendencia para polemizar o discutir.					
21	Asilamiento de los demás.					
22	Desgano para realizar las labores académicas.					
23	Aumento o disminución del consumo de alimentos.					
Estrategias de afrontamiento						
24	Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas sentimientos sin dañar a otros).					
25	Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas.					
26	Elogios a sí mismo.					
27	La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)					
28	Búsqueda de información sobre la situación					
29	Confidencias (Verbalización de la situación que preocupa).					