

FACULTAD DE CIENCIAS DE
LA SALUD

Carrera de Psicología

**“PROCRASTINACIÓN Y ESTRÉS
ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA DE LA
PROVINCIA DE HUARAL, 2024”**

Tesis para optar al título profesional de:

Licenciada en Psicología

Autor:

Keylly Jimena Cremaschi Higashi

Asesor:

Mg. Erica Rojana González Ponce de León

<https://orcid.org/0000-0002-6940-3751>

Lima - Perú

2025

JURADO EVALUADOR

Jurado 1 Presidente(a)	KATHERIN ELIZABETH FLORIAN CUBAS
	Nombre y Apellidos

Jurado 2	KATHIA GISELA OLORTEGUI PRADO
	Nombre y Apellidos

Jurado 3	ERICA ROJANA GONZALEZ PONCE DE LEON
	Nombre y Apellidos

Informe de Similitud

Kelly Jimena Cremaschi higashi

PROCRASTINACIÓN Y ESTRÉS ACADÉMICO_Jimena Cremaschi.docx

📅 2025-28/05/2025

🏆 CAMPEONES

👤 Asesores

Detalles del documento

Identificador de la entrega
trn:oid::1.3273499995

Fecha de entrega
10 jun 2025, 6:04 p.m. GMT-5

Fecha de descarga
10 jun 2025, 6:06 p.m. GMT-5

Nombre de archivo
PROCRASTINACIÓN_Y ESTRÉS ACADÉMICO_jimena_Cremaschi.docx

Tamaño de archivo
2.1 MB

48 Páginas

8785 Palabras

52.865 Caracteres



Página 1 of 54 - Portada

Identificador de la entrega trn:oid::1.3273499995



Página 2 of 54 - Descripción general de integridad

Identificador de la entrega trn:oid::1.3273499995

20% Similitud general

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

Filtrado desde el informe

- Bibliografía

Fuentes principales

- 20% Fuentes de Internet
- 3% Publicaciones
- 5% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Dedicatoria

A mis queridos padres, No hay palabras suficientes para expresar mi gratitud hacia ustedes. Este logro no es solo mío, sino también suyo, porque sin su amor, apoyo incondicional y sacrificios, este camino habría sido mucho más difícil.

Gracias por enseñarme el valor del esfuerzo, gracias por enseñarme que todos podemos cambiar nuestras estrellas. Esta tesis es un reflejo de todo lo que me han dado, y con ella, les dedico no solo mi trabajo, sino también mi admiración y amor.

A mi pequeña hija, Aunque aún no estés aquí, ya ocupas un lugar en mi corazón y en mis sueños. Cada página de esta tesis es un reflejo del esfuerzo, la perseverancia y el amor por el conocimiento que espero transmitirte algún día.

Quiero que sepas que todo lo que he logrado ha sido con la esperanza de brindarte un futuro lleno de oportunidades. Que esta dedicación sea un recordatorio de que, con pasión y determinación, cualquier meta es posible.

Cuando leas estas palabras, deseo que encuentres en ellas inspiración para seguir tus propios sueños, sin miedo a los retos y con la certeza de que siempre contarás con mi apoyo incondicional.

Con amor, Mamá.

Agradecimiento

A mi alma mater,

Con profunda gratitud, deseo expresar mi reconocimiento a esta institución que me acogió, formó y desafió a crecer tanto académica como personalmente. Cada aula, cada profesor y cada experiencia vivida aquí han dejado una huella imborrable en mi camino.

A mi asesora de tesis, con sincera gratitud, quiero agradecerle por su guía, paciencia y compromiso a lo largo de este proceso. Su conocimiento, consejos y dedicación fueron fundamentales para la realización de este trabajo, convirtiéndose en un pilar clave en mi formación académica.

Tabla de contenidos

Informe de Similitud.....	3
Dedicatoria.....	4
Agradecimiento.....	5
Índice de tablas	7
Resumen.....	8
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA	20
CAPÍTULO III: RESULTADOS.....	26
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	30
REFERENCIAS.....	35
ANEXOS	43

Índice de tablas

Tabla 1. Pruebas de normalidad	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 2. Correlación entre procrastinación y estrés académico en estudiantes de una institución educativa privada , 2024	26
Tabla 3. Correlación entre procrastinación y estresores en estudiantes de una institución educativa privada, 2024	27
Tabla 4. Correlación entre procrastinación y síntomas y reacciones en estudiantes de una institución educativa privada, 2024	28
Tabla 5. Correlación entre procrastinación y estrategias de afrontamiento en estudiantes de una institución educativa privada, 2024	29

Resumen

La presente indagación fue ejecutada en el contexto geográfico de la provincia de Huaral y tuvo como propósito general analizar la asociación existente entre la procrastinación y el estrés académico en escolares de nivel secundario. El estudio se adscribió al paradigma cuantitativo, adoptando una metodología no experimental, de alcance correlacional y de corte transversal. La muestra estuvo constituida por 135 adolescentes cuyas edades oscilaron entre los 13 y 17 años. Para la obtención de la información empírica, se utilizaron como técnicas de medición la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y el Inventario SISCO de Estrés Académico. Los datos obtenidos reflejaron una correlación positiva y significativa entre los niveles de procrastinación y las manifestaciones de estrés académico ($\rho = .734, p < .001$). Estos hallazgos permiten inferir que una mayor predisposición a postergar tareas académicas se vincula con un incremento en los niveles de tensión emocional relacionada con el ámbito educativo.

Palabras Claves : Procrastinación, estrés académico, estudiantes.

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.1 Realidad problemática

La postergación deliberada de las obligaciones académicas afecta significativamente a los estudiantes en diversas etapas de su formación. De acuerdo con un reporte emitido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2021), los estudiantes en países miembros tienden a procrastinar más durante periodos de alta presión académica, como exámenes y proyectos finales.

Por ejemplo, en Europa, investigaciones han señalado que aproximadamente el 37 % de los estudiantes adolescentes admite posponer regularmente tareas escolares esenciales (Pérez et al., 2024). Mientras que, en Asia, un estudio realizado en China por Yue et al. (2024) encontró que el 45 % de los adolescentes presentaba altos niveles de procrastinación académica. En Asia, Yue et al. (2024) identificaron que el 45 % de los adolescentes en China manifestaba elevados niveles de conductas evasivas frente a demandas académicas. Por su parte, en Turquía, Kaya (2024) identificó que el 40 % de los adolescentes con adicción a los teléfonos inteligentes también presentaba procrastinación académica severa.

En América Latina, en México, estudios han evidenciado que el 42 % de los estudiantes pospone regularmente sus actividades escolares (Romero & Romero, 2024). De manera similar, en Ecuador, un 38 % de los adolescentes de bachillerato presentan procrastinación vinculada a la ansiedad escolar, lo cual intensifica el estrés y perpetúa un círculo vicioso de bajo desempeño y mayor inseguridad académica (Chillo & Shugulí, 2023). Por otro lado, en Colombia, la transición al aprendizaje virtual durante la pandemia exacerbó este fenómeno, afectando al 35 % de los adolescentes y generando un distanciamiento emocional con el entorno escolar (Malpica, 2023).

En el escenario nacional, en el marco de la crisis sociosanitaria derivada de la pandemia por COVID-19, Inciso et al. (2023) reportaron que este fenómeno se intensificó en los adolescentes debido a la falta de supervisión directa y la transición hacia modalidades educativas virtuales, lo que incrementó los niveles de estrés y desorganización en el cumplimiento de tareas escolares. Por otro lado, Velásquez (2024) evidenció que la baja autoestima está estrechamente asociada con esta problemática, repercutiendo negativamente en la motivación y el rendimiento académico. Finalmente, Rojas (2023) destacó que la falta de madurez psicológica en adolescentes de Lima Metropolitana contribuye significativamente a la procrastinación, dificultando su capacidad para establecer metas claras y ejecutar tareas de manera oportuna.

Según lo expuesto por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021), el estrés académico constituye un desafío sustantivo para los sistemas educativos, al incidir negativamente no solo en el rendimiento académico, sino también en la salud integral —mental y física— de los estudiantes, afectando su desarrollo global

En Europa, el 39 % de escolares españoles presentaba elevada tensión psicoeducativa, lo que impactaba negativamente en su resiliencia emocional y aumentaba la ansiedad académica (Ragusa et al., 2023). De manera similar, en África, un estudio realizado en Nigeria reveló que el 46 % de los estudiantes de tiempo completo experimentaba este tipo de estrés, siendo un factor predictivo de la ideación suicida debido a la falta de acceso a recursos emocionales adecuados (Adekanye, 2024). Por otro lado, en Asia, el 42 % de los adolescentes chinos mostró estrés académico relacionado con el burnout escolar, afectando su motivación y compromiso educativo (Gao, 2023).

El estrés académico, frecuentemente vinculado con la procrastinación, constituye una problemática crítica entre los estudiantes de secundaria en Perú. En este contexto, Tubilla y Vivar (2022) señalaron que, en Chincha, un elevado porcentaje de estudiantes experimentaba altos niveles de estrés académico relacionados directamente con el aplazamiento continuo de sus responsabilidades escolares, lo cual incrementaba su ansiedad y deterioraba su desempeño. De manera similar, Chura y Quispe (2023) evidenciaron en Arequipa, que la procrastinación intensificaba los efectos adversos del estrés académico, perjudicando la capacidad de los adolescentes para gestionar eficazmente las demandas educativas. En el plano local, Hernández (2023) destacó que en Lima, aquellos estudiantes con mayores niveles de estrés académico eran también los más propensos a postergar sus tareas, lo que generaba un ciclo recurrente de ineficiencia y agotamiento emocional.

En relación con los antecedentes, en el ámbito internacional, Campaña (2022) analizó la relación entre tensión psicoeducativa y postergación académica en 223 estudiantes con escolaridad inconclusa en Guayaquil, mediante un alcance correlacional no experimental. Utilizando el Inventario SISCO y la Escala de Procrastinación de Álvarez (2010), se identificó una correlación positiva débil ($r = .296$), asociada a bajos niveles en ambas variables.

Por su parte, Fajardo y Chimbay (2022) evaluaron a 203 estudiantes de bachillerato, encontrando una correlación positiva significativa ($\rho = .46$; $p < .01$) entre procrastinación y estrés académico, con mayor estrés en mujeres.

Finalmente, Balarezo y Mayorga (2023) exploraron la relación entre procrastinación, estrés y ansiedad en 146 adolescentes ecuatorianos. Aplicaron la EPA, el SSISM y el STAI, encontrando una correlación negativa débil entre procrastinación y estrés dominante ($\rho = -.186$; $p < .05$), lo cual sugiere un posible efecto amortiguador de la procrastinación frente a

estados de estrés y ansiedad.

En relación con los antecedentes nacionales, Durán (2024) analizó la relación entre la tensión psicoeducativa y la postergación académica en 100 escolares de Abancay, bajo un enfoque cuantitativo no experimental, correlacional. Usando el Inventario SISCO y la Escala de Procrastinación, se halló un $\rho = .190$ ($p = .005$), evidencia de asociación significativa entre ambas variables.

Además, Villavicencio (2024) examinó la relación entre tensión psicoeducativa y postergación académica en 135 escolares de La Esperanza, mediante un alcance correlacional y el uso del Inventario SISCO y la Escala de Procrastinación. Se halló una correlación positiva entre autorregulación y afrontamiento del estrés ($r_s = .330$, $p < .05$), así como una asociación baja pero significativa entre procrastinación y estresores académicos ($r_s = .197$, $p < .05$).

Alvarez y Cerrón (2024) exploraron la asociación entre tensión psicoeducativa y procrastinación en 193 estudiantes de quinto de secundaria en Lircay-Huancavelica, mediante un alcance correlacional. Aplicando la EPA y el Inventario SISCO, hallaron una correlación directa y moderada ($\rho = .649$; $p < .001$), lo que sugiere que mayores niveles de estrés se vinculan con mayor postergación académica

Camani y Ccapatinta (2024) analizaron la relación entre estrés académico y procrastinación en 193 estudiantes de séptimo ciclo de secundaria en Chumbivilcas, bajo un enfoque cuantitativo y correlacional. Con la EPA y el Inventario SISCO, identificaron una correlación alta y significativa ($\rho = .773$; $p < .001$), evidenciando que mayores niveles de procrastinación se asocian con mayor tensión psicoeducativa

Finalmente, Cárdenas (2024) examinó la relación entre procrastinación y tensión psicoeducativa en 101 estudiantes de secundaria en Pasco, mediante un diseño correlacional no experimental. Usando cuestionarios validados y el coeficiente Rho de Spearman, se encontró una correlación positiva y fuerte ($\rho = .895$; $p < .05$), indicando que mayores niveles de procrastinación se asocian con elevado estrés académico.

En relación a las bases teóricas, Sarmiento (2023) define la procrastinación académica como la tendencia a postergar tareas escolares específicas pese a contar con los medios para realizarlas. Además, Furlan y Cristofolini (2022), la procrastinación se manifiesta como la postergación deliberada de actividades formativas, aun con pleno conocimiento de sus repercusiones adversas. Por su parte, Vergara et al. (2023) describen esta tendencia como el aplazamiento sistemático de las tareas educativas hasta momentos de extrema presión temporal, resultando en una ejecución precipitada al aproximarse la fecha límite.

Busko (1998) caracteriza este fenómeno como un aplazamiento crónico e irracional de responsabilidades, frecuentemente motivado por el temor al fracaso o por la expectativa de recibir juicios negativos, lo que sugiere una posible relación con tendencias perfeccionistas. Adicionalmente, Matrángolo (2018) profundiza en este análisis al vincular la dilación con rasgos de personalidad como baja autoeficacia y alta impulsividad, elementos que propician que los estudiantes pospongan tareas académicas en contextos que consideran amenazantes o extremadamente retadores.

Sarmiento (2023) aborda cómo las perspectivas teóricas actuales sobre la procrastinación enfatizan su repercusión en el contexto educativo, destacándola no solo como una práctica perjudicial, sino también como una conducta profundamente vinculada a deficiencias en la regulación emocional y la administración del tiempo.

Furlan y Cristofolini (2022) subrayan que las intervenciones efectivas para mitigar la procrastinación deben incorporar técnicas que fortalezcan la autogestión y la planificación, así como promover una actitud positiva hacia el aprendizaje y la gestión del estrés. Asimismo, los descubrimientos de González et al. (2023) indican que la procrastinación en niños y adolescentes merece una consideración particular, puesto que estos grupos etarios exhiben rasgos distintivos que pueden ser específicamente abordados para prevenir la cristalización de este comportamiento perturbador.

Busko (1998) plantea que la procrastinación varía desde una forma leve, caracterizada por retrasos esporádicos sin mayor impacto, hasta una modalidad severa, en la que se convierte en un patrón disfuncional que compromete el desempeño académico y el equilibrio psicológico. Sarmiento (2023) sostiene que la procrastinación en un grado moderado frecuentemente conduce a una administración del tiempo deficiente, lo que se traduce en estrés, ansiedad y una merma en la calidad del trabajo entregado. Furlan y Cristofolini (2022) argumentan que abordar estos grados de procrastinación exige intervenciones específicas que atiendan tanto la regulación emocional como el desarrollo de competencias para una eficaz gestión del tiempo.

En relación con el modelo teórico, Busko (1998) explica que procrastinación académica consiste en el aplazamiento deliberado de tareas escolares a pesar de ser consciente de las consecuencias adversas que este retraso conlleva. Así, los estudiantes procrastinadores, conscientes de la importancia y urgencia de sus obligaciones, diferían sus deberes esperando un momento más ideal o cuando se sintieran mejor preparados para enfrentar sus compromisos académicos.

Por último, el esquema estructural introducido por Busko (1998) subrayó la importancia del perfeccionismo como un elemento central en la propensión a procrastinar. Se observó que

el perfeccionismo elevado favorece la dilación por temor a no cumplir expectativas autoimpuestas. Este marco teórico ha sido fundamental para comprender la procrastinación académica no solo como un diferimiento en el tiempo, sino como un proceso imbuido de complejidades psicológicas que exponen el perfeccionismo y la autoexigencia como factores clave en este comportamiento.

Según Busko (1998), la autorregulación académica comprende la habilidad del estudiante para manejar independientemente sus tareas escolares, definiendo objetivos, organizando su tiempo, supervisando su avance y sosteniendo el impulso necesario para cumplir sus actividades. Esta faceta implica competencias de organización y autodisciplina que permiten al estudiante superar distracciones y mantenerse enfocado en sus metas académicas. La autorregulación académica es crucial para un desempeño efectivo, ya que facilita la adaptación a los requerimientos del contexto educativo y promueve la mejora de los resultados mediante la autoevaluación y la modificación de estrategias (Sarmiento, 2023).

En lo que respecta a la dimensión de postergación de actividades, Busko (1998) la describe como la inclinación a diferir tareas o compromisos académicos, en particular aquellos que se perciben como complicados, monótonos o que generan tensión. Esta característica se manifiesta por el aplazamiento deliberado en el inicio o culminación de actividades académicas, a pesar de la conciencia de las repercusiones negativas que esto conlleva, tales como aumento del estrés y decremento en la calidad del rendimiento (Sarmiento, 2023).

En relación con el marco teórico del estrés académico, Barraza (2018) define a la variable como el conjunto de respuestas emocionales, cognitivas y conductuales que emergen en los estudiantes debido a las diversas demandas educativas percibidas como amenazas para su capacidad de afrontamiento. Este fenómeno se estudia considerando cómo los estudiantes

manejan efectivamente este tipo de estrés mediante estrategias de afrontamiento que incluyen el apoyo social y la planificación. Por otro lado, Widiatmoko et al. (2023) conceptualizan el estrés académico como una reacción psicológica que ocurre cuando las demandas académicas superan los recursos y habilidades de los estudiantes para manejarlas, lo que a menudo resulta en emociones negativas y, en algunos casos, en reprobación escolar.

Adicionalmente, Lee y Lee (2022) describen el estrés académico como una experiencia de tensión y preocupación que los estudiantes enfrentan en el ámbito educativo, influenciada tanto por factores internos como externos. Ellos resaltan el papel de la autocompasión como un importante amortiguador del estrés académico, ayudando a los estudiantes a mantener una actitud amable hacia sí mismos en tiempos de fracaso o dificultad académica, lo cual puede reducir los efectos negativos del estrés.

El estrés académico en escolares se caracteriza por ser un fenómeno complejo y multifacético, influido por una variedad de factores internos y externos. Según Widiatmoko et al. (2023), las causas pueden incluir la presión por obtener buenas calificaciones, el volumen de trabajo escolar, exámenes y las expectativas de los padres y maestros, así como las interacciones con compañeros. Los escolares pueden experimentar síntomas físicos como dolores de cabeza y fatiga, y síntomas psicológicos como ansiedad y depresión, lo cual puede llevar a un deterioro en el rendimiento académico.

Según el Modelo Cognoscitivo Sistémico desarrollado por Barraza (2018), el estrés académico se define como un fenómeno complejo y multidimensional originado por la dinámica entre el alumno y su ambiente educativo. Este enfoque subraya que el estrés no solo proviene de presiones externas, tales como la carga académica o las expectativas de desempeño, sino también de cómo el estudiante interpreta y evalúa cognitivamente estas

exigencias. Barraza (2018) sostiene que el estrés académico emerge cuando existe un desequilibrio entre las demandas académicas que el estudiante percibe y los recursos que tiene disponibles para afrontarlas. Este modelo abarca tanto factores personales, como las técnicas de manejo del estrés y la motivación del estudiante, como elementos del contexto educativo, incluyendo el soporte de docentes y pares, creando así un sistema interactivo donde estos componentes se influyen recíprocamente. Dentro de este marco, la evaluación cognitiva es determinante, puesto que define la manera en que los estudiantes juzgan sus propias habilidades para gestionar o superar los retos estresantes de su entorno académico.

Barraza (2018) propone una estructura tridimensional, la cual se desglosa en estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento. Los estresores constituyen las diversas fuentes de tensión que los estudiantes afrontan, tales como la carga excesiva de tareas, la complejidad de los contenidos, la presión por obtener calificaciones destacadas y las expectativas de profesores y familiares. Por otro lado, los síntomas abarcan las respuestas físicas y emocionales al estrés, incluyendo ansiedad, irritabilidad, problemas de concentración, fatiga, trastornos del sueño y otros efectos psicosomáticos. Finalmente, las estrategias de afrontamiento se dividen en tácticas adaptativas, que incluyen la organización efectiva del tiempo y la búsqueda de apoyo, y tácticas desadaptativas, como la evitación y la negación.

La justificación teórica radicó en analizar la interacción entre la procrastinación y el estrés académico, sustentándose en el Modelo Cognoscitivo Sistémico del estrés y el enfoque de Busko sobre la procrastinación. Aunque ambos marcos han sido ampliamente estudiados, su aplicación conjunta no había sido abordada en instituciones educativas privadas de Huaral.

Desde la justificación práctica, los hallazgos ofrecieron insumos relevantes para psicólogos educativos y gestores escolares, resaltando la necesidad de implementar programas

de orientación que aborden directamente estas problemáticas, con el fin de optimizar el entorno de aprendizaje.

Adicionalmente a nivel social, los datos obtenidos podrían ser empleados para desarrollar talleres, seminarios y otros materiales educativos, no solo en la provincia de Huaral sino también en contextos educativos similares, extendiendo de este modo el alcance y la aplicabilidad de los resultados obtenidos.

1.2 Formulación del problema

La formulación del problema en el presente estudio se orientó a analizar de manera sistemática la relación entre la procrastinación y el estrés académico en estudiantes. En este marco, se planteó como pregunta general la siguiente: ¿Cuál es la relación entre la procrastinación y el estrés académico en estudiantes de una institución educativa privada de la provincia de Huaral, 2024? De manera complementaria, se derivan tres preguntas específicas que permiten profundizar en dimensiones particulares del problema. En primer lugar: ¿Cuál es la relación entre la procrastinación y los estresores académicos en estudiantes de una institución educativa privada de la provincia de Huaral, 2024? En segundo lugar: ¿Cuál es la relación entre la procrastinación y los síntomas de estrés académico en estudiantes de una institución educativa de la provincia de Huaral, 2024? Finalmente: ¿Cuál es la relación entre la procrastinación y las estrategias de afrontamiento del estrés académico en estudiantes de una institución educativa privada de la provincia de Huaral, 2024?

1.3 Objetivos

Esta investigación planteó como objetivo general: Determinar la relación entre la procrastinación y el estrés académico en estudiantes de una institución educativa privada de la

provincia de Huaral, 2024. Con el propósito de abordar de manera más específica las dimensiones de esta relación, se definieron tres objetivos específicos. El primero busca determinar la relación entre la procrastinación y los estresores académicos en estudiantes de una institución educativa privada de la provincia de Huaral, 2024. El segundo tiene como finalidad determinar la relación entre la procrastinación y los síntomas del estrés académico en estudiantes de una institución educativa privada de la provincia de Huaral, 2024. Por último, el tercer objetivo se centra en determinar la relación entre la procrastinación y las estrategias de afrontamiento en estudiantes de una institución educativa privada de la provincia de Huaral, 2024.

1.4 Hipótesis

El estudio formuló como hipótesis general (HG): Existe una relación positiva entre la procrastinación y el estrés académico en estudiantes de una institución educativa privada de la provincia de Huaral, 2024. Derivado de este planteamiento general, se proponen tres hipótesis específicas que exploran diferentes aspectos de dicha relación. En primer término, se sugiere que existe una relación positiva entre la procrastinación y los estresores académicos en estudiantes de una institución educativa privada de la provincia de Huaral, 2024 (HE1). En segundo lugar, se postula que existe una relación positiva entre la procrastinación y los síntomas de estrés académico en estudiantes de una institución educativa privada de la provincia de Huaral, 2024 (HE2). Finalmente, se argumenta que existe una relación positiva entre la procrastinación y las estrategias de afrontamiento del estrés académico en estudiantes de una institución educativa privada de la provincia de Huaral, 2024 (HE3).

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

Se trató de una investigación de tipo básico, dirigida a fortalecer el marco teórico y ampliar la comprensión del constructo estudiado (Pérez et al., 2023). Se adoptó un enfoque cuantitativo, centrado en mediciones objetivas y análisis estadísticos obtenidos a través de encuestas para responder a los objetivos de investigación (Albornoz et al., 2023). Se optó por un diseño no experimental, al no intervenir ni manipular los constructos (Pérez et al., 2023). Además, se utilizó un corte transversal, recolectando datos en un único momento temporal, lo que permite evaluar características o variables en un instante específico (Albornoz et al., 2023). Finalmente, el estudio tuvo un alcance correlacional, enfocado en explorar las relaciones estadísticas entre dos variables, identificando su presencia, dirección y magnitud (Wertz, 2023).

La población alude al total de unidades observables con atributos convergentes y sobre los cuales se pretende realizar una inferencia o análisis (Medina, 2023). La población incluyó a 208 educandos de nivel básico regular, comprendidos entre el primer y quinto grado de secundaria, con rangos etarios de 13 a 17 años

Urréa et al. (2022) definen la muestra como una fracción representativa del universo poblacional. En la presente indagación, la cohorte analítica quedó integrada por 135 discentes del nivel medio superior adscritos a un plantel educativo de gestión particular afincado en la jurisdicción provincial de Huaral. El espectro etario de los sujetos osciló entre trece y diecisiete años.

En la indagación actual, se adoptó la metodología de muestreo no probabilístico de tipo intencional, la cual según Albornoz et al. (2023), se refiere a un método en el cual la selección de los participantes se realiza según el criterio del investigador, basado en características

específicas que considera relevantes para el estudio.

Los criterios de inclusión establecidos para la selección de la muestra contemplaron a estudiantes cuyas edades oscilaban entre los 13 y 17 años, quienes debían estar matriculados en alguno de los niveles correspondientes a la educación secundaria, abarcando desde el primer hasta el quinto año. Adicionalmente, se exigió que todos los participantes proporcionaran su consentimiento informado de manera explícita. Asimismo, únicamente se incorporaron aquellos individuos que manifestaron una actitud colaborativa y voluntaria. Por el contrario, se procedió a excluir del análisis a los estudiantes que no respondieron de forma completa los instrumentos de recolección o cuyos registros presentaban datos parciales o ausentes.

Además, para el desarrollo de esta investigación se empleó la técnica de la encuesta, Medina et al. (2023) señala que es un procedimiento sistemático de recolección de datos mediante la formulación de un conjunto de interrogantes. Este instrumento se aplica de manera estandarizada, permitiendo que los datos sean cuantificables y comparables, lo que facilita el análisis estadístico para la investigación.

De ahí que, se utilizó la versión española de la Escala de Procrastinación Académica, originariamente desarrollada por Busko (1998). Esta adaptación ha sido validada con una muestra de estudiantes de secundaria en Perú. El instrumento consta de 16 ítems que los encuestados califican en una escala de Likert de 1 (Nunca) a 5 (Siempre). La administración del cuestionario puede ser individual o colectiva, y el tiempo de respuesta oscila entre 8 y 12 minutos, no superando los 17 minutos. Se reconocen principalmente dos dimensiones: Autorregulación académica (con ítems como el 2, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, puntuados de forma inversa) y Aplazamiento de tareas (ítems 1, 8, 9). En la fase de validación, se determinó la exclusión de cuatro ítems (3, 4, 15 y 16) por falta de consistencia interna.

En la presente indagación se recurrió a la adaptación peruana del instrumento EPA llevada a cabo por Trujillo y Noe (2020). Esta versión fue validada en un colectivo de estudiantes de secundaria en Perú, evaluando sus propiedades psicométricas. La consistencia interna del instrumento se estimó mediante el coeficiente Ω de McDonal (.80). Respecto a la validez de constructo, se realizó un análisis factorial confirmatorio que respaldó un ajuste óptimo para un modelo final reespecificado (M8-1), evidenciando índices de ajuste superiores ($X^2/g1$, 95; RMSEA, 0.95) y un enfoque más parsimonioso comparado con el modelo original (AIC=201.13 contra 68.98).

En este estudio se realizó una prueba piloto del EPA, la cual evidenció una confiabilidad y validez adecuadas para su uso en contexto de escolares de una institución educativa privada de la provincia de Huaral. La fiabilidad del instrumento fue alta, con un Alfa de Cronbach de .883, indicando una consistencia interna robusta. Además, los resultados de la Prueba de KMO y Bartlett confirmaron la adecuación de los datos para un análisis factorial, con una medida KMO de .822 y un Chi-cuadrado de 331,352, validando así la estructura factorial del instrumento y su capacidad para medir de manera fiable la procrastinación académica.

Asimismo, se recurrió al Inventario SISCO-21 de Estrés Académico, elaborado en México por Barraza (2018), instrumento concebido para medir las manifestaciones de estrés académico en poblaciones escolares y universitarias. El cuestionario, integrado por veintiún reactivos y aplicado en aproximadamente diez minutos, indagó sucesivamente los estresores percibidos, los síntomas experimentados y las estrategias de afrontamiento empleadas. Para tal fin, se empleó una escala ordinal politómica que graduó las respuestas desde la ausencia total de correspondencia con la experiencia del participante hasta la descripción plenamente ajustada a su realidad (Barraza, 2018).

Se aplicó la versión limeña del SISCO-21 de Estrés Académico validada por Mondragón y Núñez (2022), cuya consistencia interna fue elevada, con coeficientes $\alpha = .910$ y $\omega = .913$ para la escala total. En cuanto a la validez de la estructura interna, el análisis factorial confirmatorio corroboró que la escala mantuvo una configuración de veintiún reactivos, asignados de manera equilibrada a sus tres factores.

Como parte de la fase exploratoria, se llevó a cabo un ensayo piloto del Inventario SISCO-21 de Estrés Académico; el coeficiente α de Cronbach alcanzó .902, lo que evidenció una consistencia interna sobresaliente entre los reactivos de la escala. Adicionalmente, los análisis de la Prueba de KMO y Bartlett proporcionaron resultados favorables para el análisis factorial, con una medida KMO de .838 y un Chi-cuadrado en la prueba de Bartlett de 3489,981, confirmando la adecuación de los datos para la extracción de factores y validando la estructura factorial del inventario para medir con eficacia los diversos aspectos del estrés académico.

Tras la presentación del proyecto de investigación y los instrumentos metodológicos seleccionados, se obtuvo la autorización formal de las autoridades de la institución educativa. Como estrategia principal para la recopilación de datos, se utilizó un cuestionario en Google Forms, esta herramienta se configuró con preguntas estructuradas que posibilitaron una evaluación detallada del tópico de estudio. A pesar de su naturaleza digital, la convocatoria se realizó de manera presencial con el propósito de optimizar la participación estudiantil. Durante estas sesiones presenciales, se explicaron minuciosamente los objetivos del estudio, las instrucciones para completar el cuestionario y se atendieron inquietudes en tiempo real, fomentando un clima de confianza y comprensión. La administración de la encuesta tuvo lugar en espacios acondicionados con equipos informáticos conectados a internet. Las sesiones se programaron en coordinación con la dirección académica, respetando los horarios regulares de

clases para evitar interferencias. Solo participaron aquellos estudiantes que presentaron el consentimiento informado firmado por sus padres o representantes legales, cumpliendo con los estándares éticos correspondientes. Cabe destacar que, el proceso de recolección de datos se desarrolló a lo largo de un periodo de cuatro semanas, ajustándose a la disponibilidad del alumnado y asegurando la cobertura completa de las secciones académicas previstas. La etapa de recopilación concluyó con 135 registros válidos y completos, estableciendo así el cierre definitivo de esta fase metodológica.

El análisis de datos se inició con la sistematización y organización de la información recopilada, utilizando una matriz estructurada en Microsoft Excel 2019. Dicha matriz, obtenida a partir de los registros almacenados en Google Forms, fue diseñada para garantizar la integridad y coherencia de los datos, clasificándolos conforme a los instrumentos empleados en el estudio. En esta etapa, cada variable fue codificada numéricamente siguiendo las escalas predefinidas, lo que permitió establecer una estructura uniforme y ordenada. Este paso resultó fundamental para facilitar la transferencia de los datos al software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 27. Posteriormente, se aplicó la prueba de normalidad mediante el estadístico de Kolmogórov-Smirnov, cuyos resultados evidenciaron que las variables no presentaban una distribución normal. Ante esta situación, se determinó la necesidad de emplear métodos estadísticos no paramétricos. Finalmente, para contrastar las hipótesis de investigación planteadas, se recurrió al coeficiente de correlación Rho de Spearman.

En el marco de este estudio, se aseguró el cumplimiento riguroso de los principios éticos estipulados por el Colegio de Psicólogos del Perú (2018), con especial énfasis en el Artículo 24, que establece la obligatoriedad de obtener el consentimiento informado de los participantes y, en el caso de menores de edad, el asentimiento de sus padres o tutores legales. Asimismo, se

implementaron las disposiciones del Artículo 36, el cual resalta la necesidad de proteger la confidencialidad y el anonimato de los datos recolectados, garantizando que ninguna información personal pudiera vincularse a los resultados publicados. Dichos principios fomentaron un tratamiento respetuoso hacia los participantes y aseguraron la integridad metodológica del estudio. Adicionalmente, se integraron las directrices éticas de la Universidad Privada del Norte (2023), específicamente lo estipulado en el Capítulo Segundo, Artículo 1, que enfatiza valores como la humanidad, la justicia y la igualdad. En este contexto, se priorizó el bienestar de los estudiantes participantes, velando por el respeto a sus derechos fundamentales, eliminando posibles sesgos y promoviendo la equidad en todas las fases de la investigación. Estos lineamientos fueron esenciales para mantener un desarrollo transparente, responsable y ético en cada etapa del estudio. Por último, las citas y referencias bibliográficas se elaboraron conforme a las normas internacionales de la American Psychological Association (APA, 2020). Este estándar permitió garantizar el reconocimiento de los derechos de autor de las fuentes utilizadas bajo la séptima edición, minimizando cualquier riesgo de plagio y promoviendo un alto nivel de integridad académica.

CAPÍTULO III: RESULTADOS

Tabla 1

Correlación entre procrastinación y estrés académico en estudiantes de una institución educativa privada de la provincia de Huaral, 2024

		Estrés académico	
		Coefficiente de correlación	.734
Rho de Spearman	Procrastinación	Sig. (bilateral)	.008
		N	135

Según los resultados, se evidenció una correlación positiva y significativa de magnitud considerable entre la procrastinación y el estrés académico ($r_s = .734$, $p = .001$), lo que indica que a mayor procrastinación, mayor percepción de estrés.

Tabla 2

Correlación entre procrastinación y estresores en estudiantes de una institución educativa privada de la provincia de Huaral, 2024

		Estresores	
Rho de Spearman	Procrastinación	Coefficiente de correlación	.633
		Sig. (bilateral)	.004
		N	135

La Tabla 2 mostró una correlación positiva, significativa y de magnitud media entre procrastinación y estresores académicos ($r_s = .633$, $p = .004$) en estudiantes escolares. Este resultado sugiere que, a mayor tendencia a procrastinar, los estudiantes experimentan un aumento en los factores que generan estrés.

Tabla 3

Correlación entre procrastinación y síntomas y reacciones en estudiantes de una institución educativa privada de la provincia de Huaral, 2024

		Síntomas y reacciones	
		Coefficiente de correlación	.743
Rho de Spearman	Procrastinación	Sig. (bilateral)	.002
		N	135

La Tabla 3 evidenció una correlación positiva significativa y considerable entre la procrastinación y los síntomas y reacciones académicas ($r_s = .743$, $p = .002$) en escolares. Este resultado sugiere que una mayor tendencia a procrastinar se relaciona con un incremento en la manifestación de síntomas y reacciones, lo que podría reflejar una carga emocional o física asociada al retraso en el cumplimiento de responsabilidades.

Tabla 4

Correlación entre procrastinación y estrategias de afrontamiento en estudiantes de una institución educativa privada de la provincia de Huaral, 2024

		Estrategias de afrontamiento
	Coefficiente de correlación	-.644
Rho de Spearman	Procrastinación	
	Sig. (bilateral)	.007
	N	135

La Tabla 4 mostró una correlación negativa, significativa y de magnitud media entre la procrastinación y las estrategias de afrontamiento ($r_s = -.644$, $p = .007$) en escolares. Este resultado sugiere que un aumento en los niveles de procrastinación está asociado con una disminución en el uso de estrategias efectivas de afrontamiento.

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación abordó la correlación entre la procrastinación y el estrés académico, revelando una correlación positiva y estadísticamente significativa ($r_s = .734$, $p = .008$). Estos resultados se respaldan en los hallazgos de Alvarez y Cerrón (2024), quienes demostraron una asociación media ($\rho = .649$, $p < .001$) en estudiantes de quinto año de secundaria en Huancavelica, mientras que Camani y Ccapatinta (2024), analizando un grupo comparable en Cuzco, reportaron una relación sustancialmente alta ($\rho = .773$, $p < .001$). Del mismo modo, Villavicencio (2024), encontró una relación entre procrastinación y los factores del estrés en estudiantes de Trujillo ($r_s = .197$, $p < .05$). Así mismo, Cárdenas (2024), investigando a estudiantes de secundaria en Pasco, determinó una relación de magnitud muy fuerte ($\rho = .895$, $p < .05$). Se identificó que la procrastinación y el estrés académico se vincularon positivamente durante la adolescencia, dado que la postergación de las tareas favoreció la acumulación de obligaciones, limitó el tiempo disponible y elevó la presión asociada al cumplimiento simultáneo de diversas evaluaciones (Busko, 1998). Esta dinámica contribuyó a intensificar el estrés, toda vez que los adolescentes, al presentar habilidades incipientes de autorregulación y afrontamiento (Barraza, 2007), tendieron a percibir las demandas académicas como particularmente amenazantes. A su vez, la procrastinación redujo la sensación de control y de competencia personal, aspectos considerados fundamentales para afrontar adecuadamente situaciones estresantes (Barraza, 2018).

El presente estudio identificó una correlación positiva de magnitud media y estadísticamente significativa entre la procrastinación y los estresores académicos ($r_s = .633$, $p = .004$), lo que evidenció que un incremento en la procrastinación estuvo asociado con mayores niveles de estrés en los estudiantes. Estos resultados fueron congruentes con los hallazgos de Álvarez y Cerrón (2024), quienes registraron una relación de magnitud media ($r_s = .649$, $p <$

.001) en estudiantes de quinto año de secundaria en Huancavelica, así como con los de Cárdenas (2024), quien reportó una asociación muy fuerte ($r_s = .895$, $p < 0.05$) en estudiantes de secundaria en Pasco. Según el modelo planteado por Busko (1998) sostiene que la procrastinación genera una acumulación de demandas académicas, plazos reducidos y evaluaciones simultáneas. Según Sarmiento (2023), esta dinámica intensifica el estrés, afecta la capacidad de afrontamiento y agrava el desequilibrio emocional de los estudiantes, convirtiendo a la procrastinación en un factor que amplifica los estresores académicos.

Asimismo, el estudio examinó la relación entre la procrastinación y los síntomas del estrés académico, encontrando una correlación positiva de magnitud considerable y estadísticamente significativa ($r_s = .743$, $p = .002$). Dicho resultado fue consistente con lo señalado por Álvarez y Cerrón (2024), quienes identificaron una relación de magnitud media ($r_s = .649$, $p < .001$) en estudiantes de quinto año de secundaria, así como con los hallazgos de Camani y Ccapatinta (2024), quienes registraron una correlación elevada ($r_s = .773$, $p < .001$). Durante la etapa adolescente, la procrastinación se asoció con un incremento de los síntomas vinculados al estrés académico, debido a que la dilación en el cumplimiento de tareas favoreció la acumulación de actividades y redujo el margen temporal para completarlas de manera oportuna (Sarmiento, 2023). Esta circunstancia derivó en la aparición de manifestaciones como ansiedad, fatiga, irritabilidad, trastornos del sueño y dificultades para mantener la concentración (Barraza, 2018). Lejos de constituir un mecanismo eficaz para mitigar la tensión, la procrastinación tendió a intensificar las demandas percibidas, profundizando el malestar emocional y académico entre los adolescentes (Fathiyah, 2022).

Asimismo, se evidenció una correlación negativa, significativa y de magnitud media entre la procrastinación y las estrategias de afrontamiento ($r_s = -.644$, $p = 0.007$), lo que indicó que mayores niveles de procrastinación se asociaron con un uso reducido de estrategias

efectivas para el manejo del estrés académico. Estos resultados fueron coherentes con los de Cárdenas (2024), quien identificó una asociación sumamente intensa ($r_s = -.895$, $p < 0.05$) en estudiantes de secundaria en Pasco. Según (Barraza, 2018), la procrastinación en adolescentes se asocia a la falta de habilidades de afrontamiento, como la planificación, la regulación emocional y la resolución de problemas (Sarmiento, 2023). Esta carencia lleva a los estudiantes a evadir sus responsabilidades mediante actividades irrelevantes, lo que incrementa su estrés y refuerza un ciclo de baja motivación y eficacia (Busko, 1998). En contraste, aquellos que emplean estrategias adaptativas logran organizar sus tareas, gestionar mejor sus emociones y buscar apoyo, reduciendo así los efectos negativos del estrés académico (Flett et al., 2016).

La investigación presentó ciertas limitaciones metodológicas, entre las cuales destacó el uso de un muestreo no probabilístico de tipo intencional. Esta estrategia de selección restringió la posibilidad de extrapolar los resultados al universo estudiantil, dado que no garantizó una representación equitativa de las características sociodemográficas y académicas de la población objetivo. Además, los instrumentos de recolección de datos fueron autoadministrados, particularmente aquellos relacionados con la deseabilidad social y las respuestas no sinceras. Este riesgo se vio exacerbado por la ausencia de una escala de control, como una escala de mentiras, que habría permitido identificar y mitigar posibles inconsistencias en las respuestas. Adicionalmente, el diseño metodológico adoptado fue de alcance correlacional, este alcance impidió establecer relaciones causales, limitando la comprensión de la dinámica entre estas variables y el posible efecto de factores externos que podrían haber influido en los resultados obtenidos.

En relación a las implicancias, la investigación realizada aportó descubrimientos trascendentales en los dominios teórico, práctico y social dentro del entorno educativo. A nivel teórico, el estudio amplió la comprensión existente mediante la integración del Modelo

Cognoscitivo Sistémico y el modelo propuesto por Busko, analizando su interrelación en instituciones educativas privadas de Huaral. Esta integración abordó una laguna observada en la literatura especializada. En el aspecto práctico, los hallazgos proporcionaron elementos esenciales para los psicólogos educativos y los gestores académicos, fomentando la implementación de estrategias de intervención orientadas a la gestión del tiempo, el refuerzo de habilidades de estudio y el soporte psicoeducativo. Desde la perspectiva social, los datos recolectados sirvieron como fundamento relevante para la realización de futuras investigaciones e intervenciones sustentadas en la evidencia empírica, cuya aplicación podría generalizarse a contextos análogos, favoreciendo así la mejora continua de la calidad educativa y el bienestar estudiantil en diversos escenarios.

A partir de los hallazgos obtenidos, se concluyó que la procrastinación académica mantiene una relación significativa con el incremento de los niveles de estrés académico.

Asimismo, se identifica que la procrastinación intensifica los estresores académicos, al dificultar la organización de tareas y el manejo adecuado de los recursos disponibles.

También se concluye que la procrastinación se asocia directamente con un incremento en síntomas de estrés académico, tales como la ansiedad y la irritabilidad.

Finalmente, se evidencia una correlación negativa entre la procrastinación y el uso de estrategias de afrontamiento efectivas.

Para investigaciones futuras, resultó pertinente proponer un alcance explicativo, orientado a identificar los mecanismos causales subyacentes en la relación entre ambas variables. Asimismo, se consideró adecuado ampliar el tamaño de la muestra e incorporar participantes provenientes de diversas instituciones educativas, abarcando tanto el nivel

primario como el secundario. Finalmente, se estimó conveniente el desarrollo de estudios longitudinales, con el propósito de analizar la evolución de dichas variables a través del tiempo.

REFERENCIAS

- Acuña, M. M. B., & Lascano, P. M. M. (2023). Procrastinación académica y su relación con el estrés dominante y la ansiedad estado-rasgo en adolescentes de tercero de Bachillerato. *Uniandes Episteme. Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 10(2), 166-179. DOI: <https://doi.org/10.61154/rue.v10i2.2919>
- Adekanye, E. A. (2024). El estrés académico como predictor de la ideación suicida entre los estudiantes de tiempo completo en el Colegio Federal de Educación Técnica (FCET) Akoka, Lagos, Nigeria. *Revista de Ciencias Empresariales y Sociales de la Universidad Adeleke*, 4(1), 206-223 DOI: <https://doi.org/10.1186/s12888-022-04063-2>
- Albornoz, E., Guzmán, M., Sidel, K., Chuga, J., González, J., Herrera, J., Zambrano, L., Cañizales, A., Vera, L., Márquez, A., González, R., Cruz, K., Luna, H., Macías, A., Brice, D., Arteaga, R. (2023). *Metodología de la Investigación aplicada a las ciencias de la salud y la educación*. Mawil Publicaciones de Ecuador.
- Arroyo Ore, L. M. (2024). *Adicción a redes sociales y procrastinación académica en escolares del nivel secundaria de Lima Sur*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Autónoma del Perú, Lima, Perú <https://hdl.handle.net/20.500.13067/3462>
- Barraza-Macías, A. (2018). Inventario sisco sv-21. *Inventario SISTémico COgnoscitivista para el estudio del estrés académico*. Ramos Escamilla M, editor. México.
- Busko, D. A. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model* (Doctoral dissertation, University of Guelph).

- Campana Caicedo, F. D. G. (2022). *El Estrés Académico y su relación con la Procrastinación Académica de los Estudiantes de Escolaridad Inconclusa Estudio Acelerado* (Master's thesis).
- Chillo, E. S., & Shugulí, C. (2023). Procrastinación académica y su relación con la ansiedad escolar en estudiantes de Bachillerato de Orellana. *Psicología unemi*, 7(13), 52-63.
- Chura Huarcaya, H. J., & Quispe Zuniga, G. S. (2023). *Estrés académico y procrastinación en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública, APLAO, Arequipa-2023*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Autónoma de Ica, Lima, Perú
<http://hdl.handle.net/20.500.14441/2622>
- Fajardo Jara, M. E., & Chimbay Caguana, M. B. (2022). *Procrastinación y estrés académico en estudiantes de Bachillerato de la Unidad Educativa Fray Vicente Solano, abril-agosto 2022*. (Tesis de Licenciatura).
- Fathiyah, K. N. (2022, abril). El estrés académico y sus fuentes entre los estudiantes de secundaria. En *Seminario Internacional sobre Servicios de Orientación y Asesoramiento Innovadores y Creativos*. Prensa Atlántida.
- Furlan, L. A., & Cristofolini, T. (2022). Intervenciones para reducir la procrastinación académica: una revisión de sus bases teóricas y características. *Manual de Estrés y Ansiedad Académica: Procesos Psicológicos e Intervenciones con Estudiantes y Maestros*, 127-147.
- Gao, X. (2023). Estrés académico y burnout académico en adolescentes: un modelo mediador moderado. *Fronteras de la psicología*, 14, 1133706.

- Ghatol, S. D. (2017). Estrés académico entre estudiantes de secundaria superior: una revisión. *Int J adv res educ technol (IJARET)*, 4(1), 38-41.
- González-Brignardello, M. P., Sánchez-Elvira Paniagua, A., & López-González, M. Á. (2023). Procrastinación académica en niños y adolescentes: una revisión exploratoria. *Niños*, 10(6), 1016 <https://doi.org/10.3390/children10061016>
- Hernandez Zavaleta, B. S. (2023). *Estrés académico y procrastinación en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima, 2022*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Cesar Vallejo, Lima, Perú <https://hdl.handle.net/20.500.12692/109477>
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-hill.
- Inciso-Mendo, E. S., Luis-Mamani, G., Caballero-Cantú, J. J., Vergaray, J. M., López-Almeida, M. E., & Aparco, R. H. (2023). Procrastinación en estudiantes de secundaria en tiempos de COVID-19, Lima-Perú: una mirada psicológica. *Revista de Terapia ReAttach y Diversidades del Desarrollo*, 6(9s), 1322-1331.
- Inciso-Mendo, E. S., Luis-Mamani, G., Caballero-Cantú, J. J., Vergaray, J. M., López-Almeida, M. E., & Aparco, R. H. (2023). Procrastinación en estudiantes de secundaria en tiempos de COVID-19, Lima-Perú: una mirada psicológica. *Revista de Terapia ReAttach y Diversidades del Desarrollo*, 6(9s), 1322-1331.
- Izzati, I. D., Tentama, F., & Suyono, H. (2020). Escala de estrés académico: un estudio psicométrico para el estrés académico en la escuela secundaria superior. *Revista Europea de Estudios de la Educación*, 7(7).

- Jiménez, I. (2024). *Metodología de la investigación: triángulos para su construcción*. Ediciones de la U.
- Kaya, B. (2024). Smartphone addiction and psychological wellbeing among adolescents: the multiple mediating roles of academic procrastination and school burnout. *British Journal of Guidance & Counselling*, 1-15.
- Lee, K. J., & Lee, S. M. (2022). El papel de la autocompasión en el modelo de estrés académico. *Psicología Actual*, 41(5), 3195-3204. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00843-9>
- Macías, A. B. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista electrónica de psicología iztacala*, 9(3), 110-129.
- Macías, A. B., & Rodríguez, O. (2010). Estrés de examen, variables moduladoras y reprobación escolar. *Revista internacional de psicología*, 11(2), 4. DOI: <https://doi.org/10.33670/18181023.v11i02.61>
- Malpica Chavarria, E. A. (2023). *Procrastinación académica en estudiantes de educación secundaria* (Doctoral dissertation, Bogotá DC: Fundación Universitaria Konrad Lorenz, 2023).
- Matrángolo, G. M. (2018). Dejar para mañana: Personalidad y procrastinación académica. *Hologramática*, 27(1), 3-10.
- Medina, M., Rojas, R., & Bustamante, W. (2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú.

Ñaupas, H., Mejía, E., Trujillo, I., Romero, H., Medina, W., & Novoa, E. (2023). *Metodología de la investigación total: Cuantitativa–Cualitativa y redacción de tesis 6a Edición*.

Ediciones de la U.

Pérez, D., Mero, B., Cueva, M., Rueda, D., Ruiz, G., & Calva, M. (2023). La metodología de la investigación en la formación de los estudiantes universitarios de titulación. *Ciencia y Educación*, 4(6), 57-68.

Pérez-Jorge, D., Hernández-Henríquez, A. C., Melwani-Sadhvani, R., & Gallo-Mendoza, A. F. (2024). El mañana nunca llega: los riesgos de la procrastinación para la salud de los adolescentes. *Revista Europea de Investigación en Salud, Psicología y Educación*, 14(8), 2140-2156.

Pozo-Pozo, D. V., & Moreta-Herrera, R. (2023). Autoeficacia Académica y Procrastinación Académica en adolescentes de la ciudad de Quito, Ecuador. *Puriq*, 5, e516-e516. Delgado, E. P., & Fernández-Monge, L. M. (2023). Procrastinación académica en adolescentes de una institución educativa en tiempos de pandemia. *Revista Ecuatoriana de Psicología*, 6(14), 42-53.

Prado, R. Y. T. (2022). Funcionalidad familiar y estrés en estudiantes de secundaria en tiempos de pandemia COVID-19. *Revista Científica Pakamuros*, 10(2). DOI: <https://doi.org/10.37787/w7vj8r73>

Ragusa, A., González-Bernal, J., Trigueros, R., Caggiano, V., Navarro, N., Mínguez-Mínguez, L. A., ... y Fernández-Ortega, C. (2023). Efectos de la autorregulación académica sobre la procrastinación, el estrés y la ansiedad académica, la resiliencia y el rendimiento académico en una muestra de estudiantes españoles de secundaria. *Fronteras de la psicología*, 14, 1073529.

- Ragusa, A., González-Bernal, J., Trigueros, R., Caggiano, V., Navarro, N., Mínguez-Mínguez, L. A. y Fernández-Ortega, C. (2023). Efectos de la autorregulación académica sobre la procrastinación, el estrés y la ansiedad académica, la resiliencia y el rendimiento académico en una muestra de estudiantes españoles de secundaria. *Fronteras de la psicología*, 14, 1073529.
- Rojas, J. (2023). *Madurez psicológica y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Federico Villareal, Lima, Perú <https://hdl.handle.net/20.500.13084/7305>
- Romero-Méndez, C. A., & Romero-Méndez, D. L. (2024). Procrastinación académica, adicción a redes sociales y funciones ejecutivas: Un estudio de autorreporte en adolescentes. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (38), 110-127. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi38.3126>
- Sarmiento, J. A. S. (2023). Teorías sobre la procrastinación y su incidencia en el ámbito educativo. *Revista científica sapes Universitas*, 6(1), 42-59. DOI: <https://doi.org/10.53485/rsu.v6i1.337>
- Soriano, J. L. T., & Mendivil, R. E. A. (2022). El estrés académico y su relación en la calidad de vida de estudiantes de un colegio resindentado del Perú. *Revista Cuidado y Salud Pública*, 2(2), 63-68.
- Tubilla, J., & Vivar, J. (2022). Estrés académico y procrastinación académica en Estudiantes de secundaria-Chincha 2022. *Acta psicológica peruana*, 7(2), 193-214. <http://revistas.autonoma.edu.pe/index.php/ACPP/article/view/378>

- Trujillo-Chumán, K., & Noé-Grijalva, M. (2020). La Escala de Procrastinación Académica (EPA): validez y confiabilidad en una muestra de estudiantes peruanos. *Revista de psicología y educación*, 15(1), 98-107. Doi: <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.189>
- Urréa, H. R., Cotto, J. J. R., Sánchez, J. L. O., Díaz, G. E. G., & Saldarriaga, G. (2022). Metodología de la Investigación. *ACVENISPROH Académico*.
- Velásquez, M. (2024). *Autoestima y procrastinación académica en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Autónoma del Perú, Lima, Perú <https://hdl.handle.net/20.500.13067/2982>
- Vergara, L., Bernett, M., Serpa, A., Navarro-Obeid, J., Martínez, I., & Montes-Millan, J. (2023). Procrastinación académica en estudiantes de educación secundaria y media. *Revista innova educación*, 5(1), 88-99.
- Wang, H., & Fan, X. (2023). Estrés académico y calidad del sueño entre adolescentes chinos: efectos mediadores en cadena de la ansiedad y el agotamiento escolar. *Revista Internacional de Investigación Ambiental y Salud Pública*, 20(3), 2219.
- Wertz, F. J. (2023). Phenomenological methodology, methods, and procedures for research in psychology. In H. Cooper, M. N. Coutanche, L. M. McMullen, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (2nd ed., pp. 83–105). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000319-005>

Widiatmoko, M., Ardini, F. M., Distira, R. P. A., & Salsabila, N. A. (2023). Sobrellevando el estrés: ¿Cómo los estudiantes lidian con el estrés académico?. *Revista de Educación y Consejería (JECO)*, 64-69.

Yue, P., Zhang, J., & Jing, Y. (2024). Mindfulness y procrastinación académica entre adolescentes chinos: un modelo de mediación moderada. *Fronteras de la Psicología*, 15, 1409472. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1409472>

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de Consistencia Interna

Problema General	Objetivo General	Hipótesis Generales	Variables	Metodología
¿Cuál es la relación entre la procrastinación y el estrés académico en estudiantes de una institución educativa privada de la provincia de Huaral, 2024?	Determinar la relación entre la procrastinación y el estrés académico en estudiantes de una institución educativa privada de la provincia de Huaral, 2024.	Existe una relación positiva entre la procrastinación y el estrés académico en estudiantes de una institución educativa privada de la provincia de Huaral, 2024.		Sigue un método hipotético deductivo, enfoque cuantitativo, tipo básico, diseño no experimental, corte transversal, alcance correlacional.
Problemas Específicos	Objetivos Específicos	Hipótesis Específicas		
¿Cuál es la relación entre la procrastinación y los estresores académicos en estudiantes de una institución educativa privada de la provincia de Huaral, 2024?	Determinar la relación entre la procrastinación y el estrés académico en estudiantes de una institución educativa privada de la provincia de Huaral, 2024.	(HE1) Existe una relación positiva entre la procrastinación y los estresores académicos en estudiantes de una institución educativa privada de la provincia de Huaral, 2024.	Procrastinación académica	La población está conformada por 208 escolares. Se halló un tamaño de muestra de 135 escolares.
¿Cuál es la relación entre la procrastinación y los síntomas de estrés académico en estudiantes de una institución educativa privada de la provincia de Huaral, 2024?	Determinar la relación entre la procrastinación y los estresores académicos en estudiantes de una institución educativa privada de la provincia de Huaral, 2024.	(HE2) Existe una relación positiva entre la procrastinación y los síntomas de estrés académico en estudiantes de una institución educativa privada de la provincia de Huaral, 2024.	Estrés académico	Instrumentos: la Escala de Procrastinación Académica el Inventario SISCO – 21 de Estrés Académico
¿Cuál es la relación entre la procrastinación y las estrategias de afrontamiento del estrés académico en estudiantes de una institución educativa privada de la provincia de Huaral, 2024?	Determinar la relación entre la procrastinación y los síntomas del estrés académico en estudiantes de una institución educativa privada de la provincia de Huaral, 2024. Determinar la relación entre la procrastinación y las estrategias de afrontamiento en estudiantes de una institución educativa privada de la provincia de Huaral, 2024.	(HE3) Existe una relación positiva entre la procrastinación y las estrategias de afrontamiento del estrés académico en estudiantes de una institución educativa privada de la provincia de Huaral, 2024.		Análisis estadístico: Mediante el SPSS 26.0

Anexo 2. Matriz de operacionalización de estrés académico

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Niveles
Estrés académico	<p>En su estudio, Barraza (2018) conceptualiza el constructo en cuestión como un fenómeno psicológico con funciones adaptativas que surgen en un entorno académico. Este fenómeno ocurre cuando los estudiantes están expuestos a diversos factores estresantes que provocan desequilibrios en el sistema que se manifiestan como síntomas físicos, cognitivos o conductuales. En respuesta a estas perturbaciones, los estudiantes implementan estrategias de afrontamiento para restaurar la homeostasis del sistema.</p>	<p>El Inventario sistémico cognoscitivista del estrés académico (SISCO) se califica según 3 niveles: leve, moderado y fuerte.</p>	Estresores	Exámenes, exposiciones, intervenciones, sobrecarga académica, competencia, ambiente físico, tiempo limitado, conflictos	1-7	
			Síntomas	<p>Físicos: trastornos de sueño, fatiga, dolores de cabeza, problemas digestivos, tics nerviosos, somnolencia.</p> <p>Psicológicos: inquietud, depresión, ansiedad, concentración, irritabilidad, miedo.</p> <p>Conductuales: Aislamiento, desorden alimentario, desgano, desarreglo personal, fumar, beber</p>	8-14	<p>Leve (0-78)</p> <p>Moderado (79-157)</p> <p>Fuerte (158-235)</p>
			Estrategias de afrontamiento	Habilidad asertiva, elaboración de plan, elogios a sí mismo, la religiosidad, búsqueda de información sobre la situación que le preocupa, ventilación y confidencias (verbalización de la situación que le preocupa)	15-21	

Anexo 3. Matriz de operacionalización Procrastinación académica

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Niveles
Procrastinación académica	De acuerdo con Busko (1998), la procrastinación académica se conceptualiza como un patrón recurrente en el cual los estudiantes postergan deliberadamente la ejecución de actividades académicas, incluso cuando estas son consideradas de alta prioridad o urgencia. Este comportamiento conduce a una acumulación de tareas pendientes, impactando de forma adversa tanto en el rendimiento académico como en la capacidad del estudiante para gestionar eficazmente su tiempo.	La Escala de Procrastinación Académica (EPA) se califica según 3 niveles: bajo, medio y alto	Autorregulación académica	Establecer objetivos Crear estrategias de aprendizaje Evaluar su contexto	2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12	Bajo (12-24)
			Postergación de actividades	Generar retrasos Aplazar y no cumplir con sus actividades	1, 6, 7	Medio (25-35) Alto (36-60)

Anexo 4. Prueba de normalidad

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Estrés académico	.117	135	.027
Estresores	.072	135	.000
Síntomas	.104	135	.011
Estrategias de afrontamiento	.079	135	.000
Procrastinación académica	.136	135	.005
Autorregulación Académica	.145	135	.002
Postergación de Actividades	.108	135	.032

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

La Tabla 4 presenta los resultados de las pruebas de normalidad Kolmogorov-Smirnov para las variables evaluadas. Los valores de significancia indican que todas las variables presentan valores inferiores a 0.05, lo que implica un rechazo del criterio de normalidad, es decir que los datos no se distribuyen de manera normal en ninguna de las variables analizadas. Por lo tanto, se recomienda el uso de pruebas no paramétricas para el análisis de correlación entre estas variables, considerando las características de distribución observadas.

Anexo 5. Propiedades psicométricas de la Escala de Procrastinación Académica

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.883	12

La Escala de Procrastinación Académica en cuestión presenta indicadores que sugieren una adecuada fiabilidad y validez para medir este constructo en un contexto académico. La fiabilidad del instrumento, reflejada en un Alfa de Cronbach de .883, que indica una alta consistencia interna. Esto significa que los ítems de la escala son coherentes entre sí y miden de manera confiable el fenómeno de la procrastinación académica.

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.822
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	331,352
	gl	135
	Sig.	,000

Los resultados de la Prueba de KMO y Bartlett apoyan la adecuación de los datos para realizar un análisis factorial. Con una medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de .822, se muestra que la proporción de varianza que podría ser explicada por factores subyacentes es alta, lo cual es preferible para el análisis factorial. La Prueba de Esfericidad de Bartlett, con un valor de Chi-cuadrado aproximado de 331,352 y una significancia de .000, rechaza la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es una matriz identidad, indicando que los ítems están suficientemente relacionados como para proporcionar una base razonable para la extracción de factores

Anexo 6. Propiedades psicométricas del Inventario SISCO – 21 de Estrés Académico

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.902	21

El Inventario SISCO-21 de Estrés Académico ha demostrado ser un instrumento altamente confiable para evaluar el estrés académico entre los estudiantes, según se desprende de las estadísticas presentadas. La fiabilidad del inventario es sobresaliente, con un Alfa de Cronbach de .902. Este alto valor indica una excelente consistencia interna, sugiriendo que los ítems del inventario son coherentes entre sí y miden de manera efectiva el estrés académico.

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.838
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	3489,981
	gl	135
	Sig.	,000

Los resultados de la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. La medida KMO es de .838, lo que indica una muy buena proporción de varianza entre las variables que es común a varios ítems, ideal para un análisis factorial. Por otro lado, la Prueba de Esfericidad de Bartlett muestra un Chi-cuadrado aproximado de 3489,981 con una significancia de .000, confirmando que la matriz de correlaciones no es una matriz identidad y justificando la factorización de los datos. Estos resultados evidencian que el inventario posee una estructura factorial adecuada y es capaz de capturar con precisión los diferentes aspectos del estrés académico en los estudiantes.

Anexo 7. Consentimiento informado

ASENTIMIENTO INFORMADO PARA MENORES DE EDAD

Procrastinación y Estrés Académico en Estudiantes de una Institución Educativa Privada de la provincia de Huaral

Jimena Cremaschi Higashi

Hola!

Mi nombre es Jimena, y soy investigadora. Estoy haciendo un estudio para entender cómo se sienten los estudiantes con sus tareas escolares y el tiempo que toman para hacerlas. Queremos saber si esto los hace sentir estresados y cómo manejan este sentimiento.

¿Qué harás en este estudio?

Si decides participar, te pediremos que llenes unos formularios que preguntan sobre cómo organizas tu tiempo de estudio y cómo te sientes sobre tus tareas escolares. Esto no tomará mucho tiempo, probablemente alrededor de dos horas en total.

¿Tienes que participar?

No, no tienes que participar si no quieres. Si decides comenzar y luego cambias de opinión, puedes dejar de participar en cualquier momento. Tu decisión no afectará cómo te tratan tus maestros o alguien más en la escuela.

¿Qué pasará con la información que des?

Todo lo que nos digas será guardado en secreto y nadie sabrá que la información vino de ti. Usaremos esta información solo para entender mejor cómo los estudiantes manejan el estrés de la escuela.

¿Qué sucede si tienes preguntas?

Puedes preguntarme, o a cualquier otra persona trabajando en el estudio, cualquier cosa que no entiendas o cualquier cosa que quieras saber sobre el estudio. Es importante que te sientas cómodo y que sepas todo lo que sucederá.

Si estás de acuerdo y quieres participar, por favor firma aquí abajo para mostrar que entiendes lo que el estudio implica y que estás de acuerdo en participar voluntariamente.

Firma del Participante Menor de

Edad: _____ Fecha: _____

Firma del Investigador: _____ Fecha: _____

Anexo 8. Autorización del SISCO

Estudiante de psicología
De la Universidad Privada del Norte,
Ubicada en Lima - Perú.
Presentes.

Por medio de la presente me permito autorizarles el uso del Inventario SISCO para el estudio el Estrés Académico. Dicho inventario es de mi autoría y su validación fue reportada en el artículo "Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico" disponible en <http://www.psicologiacientifica.com/sisco-propiedades-psicometricas/>

Para mayor información al respecto puede consultar el video denominado "Inventario SISCO de estrés académico" disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=NsPEqQs3htg&t=312s>

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

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



Dr. Arturo Barraza Macías

c.c.p. archivo

Dr. Arturo Barraza Macías
E-mail praxisredie2@gmail.com Tel. (618) 817-6990 Cel. (618)132-1782
Josefa Ortiz de Domínguez #104. Fracc. Francisco Sarabia, Durango, Dgo., México, C.P. 34214

Anexo 9. Autorización del EPA

