



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

ESTRÉS ACADÉMICO Y PROCRASTINACIÓN EN ESTUDIANTES DE
SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL CERCADO DE LIMA

Línea de investigación:
Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Psicología con
mención en psicología educativa

Autora

Illapuma Collazos, Angelica Maria

Asesor

Monte de Oca Serpa, Jesús Hugo

ORCID: 0000-0002-6529-6717

Jurado

Valdez Sena, Lucía Emperatriz

Quiroz Avilés, Mirtha

Reyes Rodríguez, Javier Andrés

Lima - Perú

2026



ESTRÉS ACADÉMICO Y PROCRASTINACIÓN EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL CERCADO DE LIMA

INFORME DE ORIGINALIDAD

29%	26%	17%	17%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	hdl.handle.net Fuente de Internet	4%
2	repositorio.continental.edu.pe Fuente de Internet	2%
3	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	1%
4	Submitted to Universidad Nacional Federico Villarreal Trabajo del estudiante	1%
5	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	1%
6	repositorio.une.edu.pe Fuente de Internet	1%
7	Submitted to POSGRADO Trabajo del estudiante	1%
8	repositorio.uwiener.edu.pe Fuente de Internet	1%
9	Submitted to Universidad Autonoma del Peru Trabajo del estudiante	1%
10	Hinojosa Mamani, Jhonatan. "Procrastinación y estrés académico en estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno -	1%



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

ESTRÉS ACADÉMICO Y PROCRASTINACIÓN EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL CERCADO DE LIMA

Línea de investigación:

Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Psicología con mención
en Psicología Educativa

Autora:

Illapuma Collazos, Angelica Maria

Asesor:

Monte de Oca Serpa, Jesús Hugo

ORCID: 0000-0002-6529-6717

Jurado:

Valdez Sena, Lucía Emperatriz

Quiroz Avilés, Mirtha

Reyes Rodríguez, Javier Andrés

Lima- Perú

2026

Dedicatoria

A Dios, al creador de todas las cosas, por llenarme de entendimiento, sabiduría, perseverancia, y sobre todo paciencia en los momentos difíciles, permitiéndome cumplir una meta más en mi vida profesional.

A mi familia, mis padres (Grimalda Collazos y Mauro Illapuma), hermano y sobrinos, gracias por ser mi motivación e inspiración de vida, por todo el esfuerzo que pusieron para formarme y hacer de mí una persona de bien, a través de sus enseñanzas, consejos y amor; y también por brindarme los recursos necesarios.

En especial, a mi querida mamá, que, desde mis primeros pasos en la escuela hasta la culminación de esta tesis, has sido mi guía, mi fortaleza y mi mayor inspiración. Tu amor incondicional, tu dedicación y tu sacrificio han sido fundamentales en cada etapa de mi formación académica. Gracias mamá por ser el corazón que sostiene todo, por tus abrazos llenos de consuelos, tus consejos sabios, tus oraciones constantes, y por creer en mí incluso cuando mis fuerzas flaqueaban. Este título es tan tuyo como mío, y lo dedico con todo mi corazón a ti.

Agradecimiento

Con infinita gratitud a Dios por ser mi guía en cada paso de este camino.

Gracias a la Universidad Nacional Federico Villarreal y la Facultad de Psicología, por brindarme las herramientas académicas necesarias para mi formación profesional.

Gracias a mi familia y seres queridos, quiénes me acompañaron en este proceso, dándome fuerzas y ánimo para continuar.

Gracias a la institución educativa que me permitió desarrollar este proyecto.

Gracias a mi asesor de tesis, Montes de Oca Serpa, Jesús Hugo por su orientación y guía en el desarrollo de este proyecto.

ÍNDICE

Resumen.....	viii
Abstract.....	ix
I. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Descripción y formulación del problema.....	1
1.2. Antecedentes	5
1.2.1. <i>Antecedentes nacionales</i>	5
1.2.2. <i>Antecedentes internacionales</i>	8
1.3. Objetivos	11
1.3.1. <i>Objetivo general</i>	11
1.3.2. <i>Objetivos específicos</i>	11
1.4. Justificación.....	11
1.5. Hipótesis.....	12
1.5.1. <i>Hipótesis general</i>	12
1.5.2. <i>Hipótesis específicas</i>	12
II. MARCO TEÓRICO.....	13
2.1. Bases teóricas	13
2.1.1. <i>Estrés académico</i>	13
2.2.1. <i>Procrastinación académica</i>	22
III. MÉTODO	29
3.1. Tipo de investigación	29
3.2. Ámbito temporal y espacial.....	30

3.3.	Variables.....	31
3.4.	Población y muestra	35
3.4.1.	<i>Población</i>	35
3.4.2.	<i>Muestra</i>	35
3.5.	Instrumentos	36
3.6.	Procedimientos	39
3.7.	Análisis de datos.....	40
3.8.	Consideraciones éticas	40
IV.	RESULTADOS.....	42
V.	DISCUSIÓN DE RESULTADOS	48
VI.	CONCLUSIONES	55
VII.	RECOMENDACIONES.....	56
VIII.	REFERENCIAS	58
IX.	ANEXOS	67

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Operacionalización del estrés académico	31
Tabla 2. Operacionalización del procrastinación academica	33
Tabla 3. Nivel de estrés académico.....	42
Tabla 4. Nivel de procrastinación académica	44
Tabla 5 Prueba de normalidad	44
Tabla 6. Relación entre el estrés académico y la procrastinación académica.....	45
Tabla 7. Relación entre los estresores y la procrastinación académica	45
Tabla 8. Relación entre los síntomas y la procrastinación académica	46
Tabla 9. Relación entre las estrategias de afrontamiento y la procrastinación académica	47

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Nivel de estrés académico	43
Figura 2. Nivel de procrastinación académica.....	44

Resumen

El estudio tuvo como Objetivo: Determinar la relación entre el estrés académico y la procrastinación en estudiantes de secundaria de una institución educativa del Cercado de Lima. Método: cuantitativo, de tipo básico, con diseño no experimental, correlacional y de corte transversal, trabajando con una muestra conformada por 140 estudiantes de secundaria. Resultados: evidenciaron que el 28,6 % presentó un nivel moderado de estrés académico y el 71,4 % un nivel fuerte, mientras que, en procrastinación académica, el 77,1 % mostró un nivel moderado y el 22,9 % un nivel alto. En el análisis inferencial se encontró una correlación positiva y significativa entre el estrés académico total y la procrastinación académica ($Rho = 0,849$; $p = 0,000$), así como entre los estresores y la procrastinación ($Rho = 0,534$; $p = 0,000$), entre los síntomas de estrés y la procrastinación ($Rho = 0,679$; $p = 0,000$) y entre las estrategias de afrontamiento y la procrastinación académica ($Rho = 0,381$; $p = 0,000$). Conclusiones: se determina que, en la muestra estudiada, a mayores niveles de estrés académico y sus dimensiones, se asocian mayores niveles de procrastinación académica en los estudiantes de secundaria.

Palabras claves: estrés académico, procrastinación académica, estudiantes, estrategias de afrontamiento, estresores académicos

Abstract

The study had as its Objective: To determine the relationship between academic stress and procrastination among secondary school students from an educational institution in Cercado de Lima. Method: quantitative, basic type, with a non-experimental, correlational, and cross-sectional design, working with a sample of 140 secondary school students. Results: showed that 28.6% presented a moderate level of academic stress and 71.4% a high level, while, in academic procrastination, 77.1% showed a moderate level and 22.9% a high level. In the inferential analysis, a positive and significant correlation was found between total academic stress and academic procrastination ($Rho = 0.849$; $p = 0.000$), as well as between stressors and procrastination ($Rho = 0.534$; $p = 0.000$), between stress symptoms and procrastination ($Rho = 0.679$; $p = 0.000$) and between coping strategies and academic procrastination ($Rho = 0.381$; $p = 0.000$). Conclusions: it is determined that, in the studied sample, higher levels of academic stress and its dimensions are associated with higher levels of academic procrastination among secondary school students.

Keywords: academic stress, academic procrastination, students, coping strategies, academic stressors

I. INTRODUCCIÓN

1.1. Descripción y formulación del problema

A nivel internacional, el estrés académico y la procrastinación se han consolidado como problemáticas de relevancia que tienen un impacto negativo en el bienestar psicológico y en el rendimiento académico de los estudiantes. La migración hacia hábitos escolares más rigurosos, unida a la presión por obtener sobresalientes resultados académicos, ha hecho que aumenten los niveles de estrés en diferentes contextos escolares.

Este panorama ha sido respaldado por los organismos internacionales. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2024) señala que el bienestar mental del alumnado es, actualmente, algo globalmente prioritario, mientras que el estrés académico, la presión por rendir y el entorno digital son factores que aportan de manera importante la variabilidad en los niveles de ansiedad, agotamiento e incluso depresión en adolescentes. Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2023) destaca que los alumnos sometidos a mayor presión académica muestran mayores niveles de malestar emocional y un menor sentido de pertenencia a la escuela, lo cual repercute negativamente en sus procesos de aprendizaje. Asimismo, la Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021) manifiesta que un 45% de adolescentes afirma que la escuela es una fuente considerable de estrés, por el tema de la sobrecarga académica y por falta de espacios apropiados para la recreación.

Se pone de manifiesto una palpitante problemática en el estudio desarrollado por Espín y Vargas (2023), a raíz de una relación establecida entre la procrastinación y el estrés académico en estudiantes universitarios de Ecuador. Dicho estudio arrojó que pese a que no se establece una relación estadísticamente significativa entre ambas variables ($Rho = 0.062$; $p = 0.197 > 0.05$), el 41.9% de los estudiantes presentaban estrés académico severo, lo que ya de por sí conforma una cifra alarmante, ya que evidencia que el estrés académico es un fenómeno

que se da ampliamente en la población estudiantil independientemente de que procrastinen o no. Además, demostró que existen diferencias significativas según sexo, de forma tal que son las mujeres quienes sufren el estrés severo con mayor frecuencia; lo que posiblemente se deba a una infinidad de factores sociales y culturales.

Por otro lado, Balarezo y Mayorga (2023) en su trabajo con adolescentes de tercero de bachillerato en Ecuador muestra otro matiz de esta misma problemática. Según los datos de su investigación los niveles de procrastinación académica son alarmantemente altos, un 66.4% en el nivel más extremo de la conducta, niveles de estrés medio-alto (41.8%) y extremos niveles de ansiedad con tasas de 69.9% en lo que respecta a ansiedad-estado y 75.3% en ansiedad-rasgo. En su caso, también a diferencia de la investigación anterior, la correlación entre procrastinación y estrés dominante es débil y negativa, lo que viene a indicar que en algunos casos la procrastinación puede ser un mecanismo de evasión del estrés a corto plazo. Un mecanismo, sin embargo, contraproducente ya que puede exacerbar la ansiedad y provocar un círculo vicioso de postergación y estrés crónico.

A escala nacional, tanto el estrés académico como la procrastinación constituyen obstáculos importantes para la salud mental y el desempeño académico de los estudiantes en el Perú. Diferentes entidades han manifestado la problemática de los incrementos, especialmente en los adolescentes de nivel secundario. Para el Ministerio de Educación del Perú, el aumento de los índices de ansiedad, estrés y desmotivación de los estudiantes de secundaria constituye uno de los principales asuntos que preocupan al sistema educativo, más aún en contextos de alta exigencia académica. De manera complementaria, es importante añadir que la Defensoría del Pueblo (2022) advierte que los niveles de estrés y ansiedad en escolares han experimentado un incremento en zonas urbanas, por un cúmulo de tareas, la presión familiar y por la escasez de un soporte emocional adecuado, encontrando en el mismo sentido lo señalado por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [SUNEDU] (2022) ha

indicado que la salud mental es hoy en día un elemento indispensable de la calidad educativa, dado que el estrés académico, la presión correspondiente al rendimiento y la escasez de apoyos afectivos están a la base de la permanencia y éxito de los estudiantes. Estas evidencias corroboran que, más allá del entorno escolar, el estrés y la procrastinación son aspectos que afectan a estudiantes de formación básica y evidencian la necesidad urgente de implementar una serie de intervenciones educativas y psicológicas en la escuela. La situación del estrés académico en el Perú se agrava debido a factores estructurales del sistema educativo: como la carga excesiva de tareas, la preocupación por conseguir altos rendimientos académicos, la falta de orientación vocacional y uso inadecuado de las tecnologías adictivas o distractoras. Según, el Ministerio de Educación, se debe considerar como prioritario la temática de la salud mental de una buena parte de estudiantes escolares y universitarios por el aumento de los casos de estrés o de ansiedad que se han disparado al largo de los últimos años, especialmente en el periodo posterior a la aparición de la pandemia, la cual modificó profundamente los procesos de enseñanza-aprendizaje (Zapata y León, 2024).

En un colegio de Lima, se han detectado el estrés académico y la procrastinación como fenómenos que se manifiestan con frecuencia en el ámbito escolar de los alumnos. Las exigencias escolares como en el caso de las tareas, los exámenes, la presión por lograr buenos resultados en esta actividad muestran niveles de estrés que pueden influir en la tendencia de los alumnos a postergar las tareas escolares. Pero la relación del estrés académico y la procrastinación no está clara.

A través de las observaciones realizadas, se percibe que cierto alumnado ante situaciones con alto nivel de exigencia, podrían postergar tareas, quizás como mecanismo para evadir el malestar asociado a la tensión académica, aunque de esta forma se seguiría incrementando la percepción de la tensión en tanto aumentan las tareas a realizar. En cualquier

caso, parece razonable suponer que otros factores como la falta de habilidades en la gestión del tiempo o la implicación académica puedan también jugar un papel relevante.

Por lo tanto, se debe evitar el alto nivel de estrés académico que afecta de manera negativa el bienestar y rendimiento de los estudiantes. Un estrés constante puede provocar ansiedad y desmotivación, facilitando el cansancio y la dificultad para cumplir con las tareas y participar de forma activa en los cursos. A esto se adiciona la procrastinación en el alumnado que consiste en ir retrasando sus tareas académicas como vía de evitar el malestar; esta conducta, sin embargo, incrementa el estrés al acumularse las tareas y percibir la pérdida del control.

Entre las características que explican la procrastinación del alumnado se encuentra la sobrecarga de tareas, la presión por obtener buenos resultados, la ausencia de habilidades de autorregulación, la falta de planificación del tiempo, la inseguridad personal, la distracción con elementos digitales, etc. La procrastinación es uno de los comportamientos evasivos que a largo plazo se puede convertir en un agravante del mismo estrés y puede generar un círculo vicioso de postergación y ansiedad.

Por ello, surge la necesidad de investigar si existe una relación significativa entre el estrés académico y la procrastinación en los estudiantes de este colegio. Comprender cómo interactúan estas variables permitirá identificar patrones que contribuyan a un mejor enfoque en la gestión del aprendizaje y el bienestar estudiantil.

¿Cuál es la relación entre el estrés académico y la procrastinación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del Cercado de Lima?

¿Cuáles son los niveles de estrés académico en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del Cercado de Lima?

¿Cuáles son los niveles de procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del Cercado de Lima?

¿Cuál es la relación entre los estresores del estrés académico y la procrastinación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del Cercado de Lima?

¿Cuál es la relación entre los síntomas del estrés académico y la procrastinación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del Cercado de Lima?

¿Cuál es la relación entre las estrategias de afrontamiento y la procrastinación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del Cercado de Lima?

1.2. Antecedentes

1.2.1. Antecedentes nacionales

Villavicencio (2021) realizó un estudio en Trujillo, con el objetivo de analizar la relación entre la procrastinación académica y el estrés académico en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa. En la investigación, de tipo aplicada y diseño correlacional, se llevó a cabo con una muestra de 135 alumnos de 1° a 5° de secundaria, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Los instrumentos de recolección fueron encuestas de tipo cuestionario EPA y SISCO. Los resultados indicaron una correlación directa entre la autorregulación académica y las estrategias de afrontamiento ($r_s = 0.330$), así como una relación positiva entre la postergación de actividades y los estresores ($r_s = 0.197$), además de una correlación inversa con las estrategias de afrontamiento ($r_s = -0.234$). Sin embargo, no se evidenció una relación significativa entre la procrastinación académica y el estrés académico a nivel global.

Argumedo (2021) llevó a cabo una investigación en Ayacucho con el objetivo de analizar la relación entre la procrastinación académica y los niveles de estrés en estudiantes de una institución educativa. El estudio, de enfoque cuantitativo y diseño correlacional, se desarrolló con una muestra de 60 estudiantes de nivel secundario. El instrumento para cada variable fue un cuestionario de procrastinación académica y el cuestionario de estrés académico. Los resultados revelaron que el 65% de los participantes presentaron un nivel

medio de procrastinación académica, mientras que el 31.7% manifestaron niveles de estrés académico. Además, se identificó una relación significativa entre ambas variables ($Rho = 0.761$), lo que indica que, a mayor procrastinación académica, mayor es el nivel de estrés en los estudiantes.

Aguilar (2024) llevó a cabo una investigación en Huaycán, con el propósito de analizar la relación entre el estrés académico y la procrastinación académica en estudiantes de nivel secundaria de una institución educativa privada. El estudio, de enfoque cuantitativo, tipo básico, nivel correlacional, y diseño no experimental de corte transversal, se realizó con una muestra de 92 estudiantes, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. El instrumento de recolección de datos para cada variable fueron el Inventario de estrés académico SISCO y la Escala de procrastinación académica. Los resultados mostraron una correlación negativa y significativa entre el estrés académico y la procrastinación académica ($r = -0.234$, $p = 0.010 < 0.05$), indicando que, a mayor nivel de estrés, los estudiantes presentan menos conductas procrastinadoras. Además, se evidenció que esta relación inversa es más marcada en dimensiones específicas, como los síntomas de estrés y las manifestaciones conductuales.

Tubilla y Vivar (2022) realizaron un estudio en Chíncha, con el objetivo de analizar la relación entre el estrés académico y la procrastinación académica en estudiantes de secundaria. La investigación, de tipo básico, con enfoque cuantitativo, diseño no experimental, correlacional y de cohorte prospectivo, se desarrolló con una muestra de 142 estudiantes de tercer, cuarto y quinto grado de secundaria seleccionados de forma aleatoria. El instrumento usado fue el SISCO SV-21 y la escala de la procrastinación. Los resultados mostraron que el 10.6% de los estudiantes presentaba un nivel leve de estrés, el 66.2% un nivel moderado y el 23.3% un nivel severo. Respecto a la procrastinación académica, el 0.7% tenía un nivel bajo, el 62% un nivel promedio y el 37.3% un nivel alto. Sin embargo, no se halló una correlación

significativa entre ambas variables ($r = 0.137$, $p = 0.103$), lo que sugiere que el estrés académico y la procrastinación académica son independientes entre sí.

Ayala (2023) realizó un estudio en Puno, con el objetivo de determinar la relación entre la procrastinación y el estrés académico en estudiantes del quinto año de secundaria de un colegio público. La investigación, de tipo básico, enfoque cuantitativo, nivel descriptivo correlacional y diseño no experimental, se desarrolló con una muestra de 120 estudiantes seleccionados mediante muestreo no probabilístico. El instrumento aplicado fue el SISCO y EPA. Los resultados mostraron que el 78.3% de los estudiantes presentaba un nivel bajo de procrastinación, mientras que el 65.8% reportaba un nivel medio de estrés académico. Sin embargo, no se encontró una relación significativa entre ambas variables ($p > 0.05$), lo que sugiere que la procrastinación y el estrés académico no están correlacionados de manera significativa en esta población.

Estrada et al. (2023) llevaron a cabo un estudio en Puerto Maldonado, determinó la relación entre la procrastinación académica y el estrés académico en estudiantes. La investigación, de enfoque cuantitativo, tipo descriptivo-correlacional, con un diseño no experimental y de corte transversal, se realizó con una muestra de 189 estudiantes. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Procrastinación Académica y el Inventario SISCO de Estrés Académico. Los resultados revelaron que el 42.9% de los estudiantes presentaban un nivel moderado de procrastinación académica, mientras que el 53.5% evidenciaban altos niveles de estrés académico. Se halló una relación directa y significativa entre ambas variables ($r_s = 0.630$; $p = 0.000 < 0.05$), lo que indica que, a mayor procrastinación académica, mayor es nivel de estrés académico.

Orco et al. (2022) llevaron a cabo un estudio en Lima, donde evaluó la asociación entre el estrés académico y la procrastinación en estudiantes de segundo año de medicina de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. La investigación, de tipo observacional,

transversal y analítico, se desarrolló con una muestra de 91 estudiantes seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Los instrumentos utilizados fueron el SISCO y EPA. Los resultados revelaron una relación significativa entre la procrastinación académica y el estrés académico ($p = 0.022$), así como una asociación con el género masculino ($p = 0.001$) y la edad ($p = 0.035$). Estos hallazgos sugieren que, a mayor nivel de estrés académico, existe una mayor tendencia a la procrastinación.

Alarcón et al. (2022) realizaron un estudio en Lima, con el objetivo de analizar la relación entre el estrés académico y las estrategias de afrontamiento en estudiantes de nivel secundario que ingresaban a la Universidad de Lima Norte. La investigación, de enfoque cuantitativo, descriptiva y correlacional, se llevó a cabo con una muestra de 261 estudiantes que cursaron su último año de secundaria en 2019 e ingresaron en 2020 a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy. Se emplearon el SISCO de Barraza y la escala de afrontamiento para adolescentes de Frydenberg y Lewis. Los resultados revelaron que el uso de estrategias de afrontamiento no dirigidas a la acción se asocia con niveles más altos de estrés académico, mientras que las estrategias dirigidas a la acción tienen un efecto protector, especialmente en mujeres ($p < 0.05$). Se concluyó que el fortalecimiento de las estrategias de afrontamiento es fundamental para mejorar la adaptación académica de los estudiantes.

1.2.2. Antecedentes internacionales

Magnín (2021) desarrolló una investigación en Argentina, con el objetivo de analizar la relación entre la procrastinación académica y el estrés académico en estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Pontificia Universidad Católica, en la ciudad de Paraná. El estudio, de tipo cuantitativo, descriptivo-correlacional y de corte transversal, se llevó a cabo con una muestra de 64 estudiantes de ambos sexos, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional. Se emplearon como instrumentos el Inventario SISCO para

el Estrés Académico y la Escala de Procrastinación de Tuckman. Los resultados revelaron una correlación positiva y significativa entre la procrastinación académica y el estrés académico ($r = 0.55$, $p < 0.01$), lo que indica que, a mayores niveles de estrés, los estudiantes tienden a presentar más conductas de procrastinación.

Camarillo et al. (2021) realizaron un estudio en México, con el objetivo de identificar la relación entre la procrastinación académica y el estrés académico en estudiantes universitarios de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) de la UNAM. El estudio, de enfoque cuantitativo, descriptivo-correlacional y de corte transversal, se realizó con una muestra de 102 estudiantes de diversas carreras, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. El instrumento que se realizó fue el SISCO y el EPA de Buskos. Los resultados evidenciaron una correlación positiva y significativa entre la procrastinación académica y el estrés académico ($p < 0.05$), lo que indica que, a mayor procrastinación, los estudiantes tienden a experimentar niveles más altos de estrés.

Fajardo y Chimbay (2022) llevaron a cabo un estudio en Ecuador, con el objetivo de establecer los niveles de procrastinación y estrés académico en estudiantes de Bachillerato de la Unidad Educativa Fray Vicente Solano, considerando la variable sociodemográfica: sexo. La investigación, de enfoque cuantitativo, con un alcance descriptivo y diseño no experimental de corte transversal, se realizó con una muestra de 203 estudiantes, compuesta por 69 hombres y 130 mujeres, con una edad promedio de 16 años. Los instrumentos que se efectuaron fueron el SISCO y EPA. Los resultados mostraron que las mujeres presentaron un 56.51% de procrastinación académica y un 62.31% de estrés académico severo, mientras que los hombres registraron porcentajes similares en procrastinación (54.78%) y estrés académico (55.36%). Además, se identificó la sobrecarga de tareas y trabajos escolares como el estresor predominante (3.55%), siendo la somnolencia (3.32%) y los problemas de concentración (3.21%) los síntomas más frecuentes. Se concluyó que es necesario implementar estrategias

psicoeducativas para mejorar la gestión del estrés y la autorregulación académica en los estudiantes.

García et al. (2024), en Barcelona, analizaron la relación entre estrategias de procesamiento y regulación, el estrés académico y la procrastinación en estudiantes de secundaria. Se desarrollo desde una metodología cuantitativa con 157 estudiantes. Se aplicaron escalas de procesamiento y regulación del cuestionario ILP, la Escala de Demora Académica, así como cuestionarios de estrés académico (CEAU, R-CEA y En-CEA). Se identificaron tres perfiles: metacognitivos, reproductivos y no dirigidos. Los metacognitivos presentaron menor procrastinación ($r = -0.35$) y mayor uso de estrategias de afrontamiento. Los reproductivos también procrastinaron menos ($r = -0.21$), pero reportaron más estrés por obligaciones académicas ($r = 0.28$) y dificultades interpersonales ($r = 0.26$). Los no dirigidos mostraron mayor procrastinación ($r = 0.40$) y altos niveles de estrés ($r > 0.30$) como alteraciones del sueño, irascibilidad y pensamientos negativos.

Reethumol y Rahul (2023), en Kerala, India, realizaron un estudio con el objetivo de analizar la relación entre el estrés académico con la procrastinación y la competencia en gestión del tiempo en estudiantes de secundaria. El estudio, de enfoque cuantitativo con diseño descriptivo y correlacional. Se aplicaron tres instrumentos la escala de estrés académico, la escala de procrastinación y la escala de competencia en gestión del tiempo; en una muestra de 220 estudiantes. Los resultados revelaron una correlación positiva significativa entre estrés académico y procrastinación ($r = 0.564$, $p < 0.01$), así como una correlación negativa significativa entre estrés académico y competencia en gestión del tiempo ($r = -0.523$, $p < 0.01$). Además, se identificó un efecto combinado significativo de ambas variables sobre el estrés académico ($R = 0.635$).

1.3. Objetivos

1.3.1. *Objetivo general*

Determinar la relación entre el estrés académico y la procrastinación en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa del Cercado Lima.

1.3.2. *Objetivos específicos*

Identificar los niveles de estrés académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa del Cercado de Lima.

Identificar los niveles de procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa del Cercado de Lima.

Determinar la relación entre los estresores del estrés académico y la procrastinación en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa del Cercado Lima.

Determinar la relación entre los síntomas de estrés académico y la procrastinación en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa del Cercado Lima.

Determinar la relación entre las estrategias de afrontamiento y la procrastinación en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa del Cercado Lima.

1.4. Justificación

En la relevancia teórica, el estudio del estrés académico y la procrastinación resulta relevante debido a que ambos fenómenos han sido ampliamente abordados en la literatura psicológica y educativa, pero su relación específica varía según el contexto. Investigar esta conexión en estudiantes de un colegio de Lima permitirá ampliar el marco teórico existente, aportando evidencia sobre cómo estas variables interactúan en un entorno escolar determinado. Además, contribuirá a la comprensión de los factores psicológicos y conductuales que influyen en el rendimiento académico, fortaleciendo las bases conceptuales para futuras investigaciones en el ámbito educativo.

En la relevancia práctica, los resultados de esta investigación serán útiles para la comunidad educativa del colegio, incluyendo docentes, orientadores y padres de familia. Identificar si existe una relación entre el estrés académico y la procrastinación permitirá diseñar estrategias de intervención enfocadas en mejorar la gestión del tiempo, reducir la ansiedad académica y fomentar hábitos de estudio más efectivos. Esto podría traducirse en un impacto positivo en el desempeño académico y en el bienestar emocional de los estudiantes, optimizando tanto sus resultados escolares como su desarrollo personal.

Desde el enfoque metodológico, el estudio contribuirá a la validación y aplicación de instrumentos estandarizados para medir el estrés académico y la procrastinación en contextos escolares peruanos. Al utilizar un diseño correlacional, se busca establecer la existencia y el grado de relación entre ambas variables sin manipularlas, lo que permitirá obtener datos objetivos y relevantes para el análisis. Esta metodología facilitará la obtención de conclusiones basadas en evidencia empírica, asegurando la rigurosidad científica del proceso investigativo.

1.5. Hipótesis

1.5.1. Hipótesis general

Existe una relación entre el estrés académico y la procrastinación en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa del Cercado Lima

1.5.2. Hipótesis específicas

Existe una relación entre los estresores del estrés académico y la procrastinación en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa del Cercado Lima.

Existe una relación entre los síntomas del estrés académico y la procrastinación en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa del Cercado Lima.

Existe una relación entre las estrategias de afrontamiento y la procrastinación en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa del Cercado Lima.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Bases teóricas

2.1.1. *Estrés académico*

Montserrat et al. (2023) argumentan que el estrés académico se presenta como una respuesta fisiológica, emocional, cognitiva y conductual ante las exigencias del ámbito educativo. Siendo este fenómeno común en las etapas formativas, donde los jóvenes atraviesan un proceso de transición caracterizado por cambios hormonales, cognitivos y emocionales. Aunque el estrés puede ser beneficioso en niveles moderados, ya que ayuda a mantener la atención y el estado de alerta, cuando se prolonga o provoca respuestas negativas, se transforma en distrés, lo que tiene efectos perjudiciales sobre el bienestar psicológico y físico corporal.

El estrés académico es una respuesta fisiológica, emocional y conductual que surge cuando los estudiantes perciben que las demandas académicas exceden sus capacidades de afrontamiento. Se trata de un fenómeno ampliamente estudiado desde la psicología y la educación, dado su impacto significativo en el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes (Gambini et al., 2024).

Por ende, este constructo ha ido en aumento a nivel mundial y ha sido estudiado en diferentes contextos, revelando factores como la alta demanda académica, las presiones financieras, las expectativas sobre el futuro, las nuevas exigencias de la sociedad y las relaciones interpersonales que desempeñan un rol importante. Este impacto se vuelve aún más evidente en entornos de alto rendimiento. Entre sus consecuencias destacan el cansancio fisiológico y psicológico, la pérdida de interés por el estudio y la aparición de problemas mentales como ansiedad, depresión y conductas de riesgo.

Asimismo, según (Tharaldsen et al., 2021) mencionan que es un proceso psicológico que se origina cuando los estudiantes perciben las demandas del entorno académico, como la carga académica, los plazos de entrega, fechas de evaluaciones y la presión por obtener buenos

resultados, superando los recursos internos o externos para su afrontamiento. Esta valoración subjetiva ocurre cuando el estudiante se enfrenta a una situación amenazante, que representa un daño o desafío, lo que desencadena la activación de respuestas emocionales, cognitivas y fisiológicas del educando. Entre sus manifestaciones se encuentran la ansiedad, dificultad de concentración, alteraciones del sueño y conductas de evasión, que, si se prolongan, afectan el rendimiento y bienestar. Por esto, la forma de abordaje se encuentra en la reducción de demandas innecesarias, fortalecer los recursos personales y ofrecer apoyo institucional adecuado.

2.1.1.1. Fundamentos teóricos del estrés académico.

A. *La teoría cognitiva del estrés.* Lazarus y Folkman en 1986 es una de las más utilizadas para comprender este fenómeno. Según esta teoría, el estrés no depende tanto del evento externo en sí, sino de cómo es interpretado por el individuo. En el contexto educativo, exámenes, sobrecarga de tareas, presión por obtener buenas calificaciones y expectativas familiares pueden ser percibidos como amenazas si los estudiantes sienten que no cuentan con el tiempo, habilidades o apoyo suficiente para afrontarlos (Alfonso et al., 2015).

Diversas investigaciones actuales han confirmado la vigencia de este enfoque. Por ejemplo, Camacho et al. (2024) analizaron a estudiantes de nivel secundario y encontraron que aquellos con una baja percepción de control académico presentaban niveles de estrés significativamente más altos. Esto coincide con lo señalado por Rico y Gonzáles (2024), quienes argumenta que el estrés académico no depende únicamente de la carga académica, sino también del grado de autoeficacia percibida por los estudiantes. De este modo, la evaluación cognitiva individual que incluye la valoración primaria de la amenaza y valoración secundaria de los recursos disponibles es un factor clave para entender las reacciones o respuestas de estrés.

Además, la forma en que los estudiantes enfrentan el estrés influye directamente en su rendimiento académico. De acuerdo con la dimensión de estrategias de afrontamiento propuesta dentro del modelo de Lazarus y Folkman, las respuestas pueden ser centradas en el problema (por ejemplo, planificación y solución de problemas) o centradas en la emoción (evitación o negación). Cuando predominan las estrategias evitativas, el estrés tiende a cronificarse. Así, comprender el estrés académico desde este enfoque no solo permite identificar sus fuentes (estresores), sino también intervenir en las creencias, habilidades de afrontamiento y percepciones del estudiante para reducir su impacto negativo en el ámbito escolar (Ávila et al., 2014).

Desde una perspectiva psicológica, el estrés académico se relaciona con la percepción de amenaza ante situaciones evaluativas y con la activación del sistema nervioso en respuesta a dichas exigencias. En el ámbito educativo, este fenómeno se asocia con la sobrecarga de tareas, el miedo al fracaso y la competencia académica, factores que pueden generar agotamiento emocional y disminuir la motivación intrínseca. Investigaciones recientes han demostrado que el estrés académico puede ser tanto positivo como negativo, ya que un nivel moderado de estrés, puede favorecer la concentración y el rendimiento; mientras que niveles elevados y prolongados pueden causar fatiga crónica, ansiedad y dificultades en la toma de decisiones (Moreno et al., 2022).

La propuesta teórica de Barraza (2006, como se cita en Jurado et al., 2021) sostiene que el estrés académico se representa como un proceso adaptativo y del todo psicológico, en el que el estudiante percibe determinadas demandas relacionadas con el contexto educativo como estresores, evaluando estas demandas como excesivas en relación con sus propios recursos personales, lo que genera una situación de desequilibrio que se pone de manifiesto en síntomas físicos, emocionales y conductuales. Como consecuencia, el individuo se ve obligado a activar estrategias de afrontamiento para conseguir que el equilibrio sea restablecido. Este modelo es

útil también para comprender el modo en que las presiones académicas como la sobrecarga de tareas, exámenes, autoexigencia, etc., pueden provocar niveles de estrés en contextos académicos, y cómo dicho estrés pueden afectar negativamente en el rendimiento académico, la salud mental y la calidad de vida del estudiante.

B. *Teoría de las demandas y los recursos del estudio.* Según Bakker y Mostert (2024) sostienen que el entorno académico puede analizarse y clasificarse en dos dimensiones clave: las demandas y los recursos. Estas dos categorías activan procesos distintos. Por un lado, las demandas elevadas pueden generar un proceso de desgaste, agotando la energía del estudiante y provocando problemas de salud. Por otro lado, los recursos disponibles promueven un proceso motivacional que estimula el vigor, la dedicación, la concentración y un mejor rendimiento académico.

Este modelo también establece que el burnout académico y el engagement son estados opuestos que actúan como mediadores entre las demandas/recursos y los resultados académicos, como el rendimiento, la asistencia o el abandono escolar. Asimismo, se plantea que los estudiantes pueden mejorar su situación de forma proactiva, aumentando sus recursos y regulando las demandas, lo que puede generar espirales de mejora.

En contraste, una actitud reactiva o auto boicoteadora puede llevar a espirales de deterioro, incrementando las exigencias. Además, los recursos personales no solo moderan los efectos negativos del contexto, sino que también pueden dar lugar a nuevos recursos. Por ello, se sugiere que las instituciones educativas evalúen estas variables y diseñen intervenciones para promover tanto el bienestar como el rendimiento académico (Bakker y Mostert, 2024).

C. *La teoría de la conservación de recursos.* Este enfoque plantea como el estrés se origina cuando una persona pierde un recurso valioso real o potencial; es por eso que el individuo se esfuerza por conservar, proteger y aumentar esos recursos. Esos recursos pueden ser de distinta índole: materiales, sociales o psicológicos. La pérdida de uno de estos recursos,

especialmente durante momentos fundamentales de la vida, puede desencadenar la pérdida de otros recursos, lo que incrementa el riesgo de sufrir angustia psicológica (Egozi et al., 2022).

La teoría también destaca la importancia de la ganancia, obtención y recuperación de recursos valiosos y relaciones afectivas, ya que éstas pueden aliviar el impacto negativo de las pérdidas y facilitar el logro de metas. Sin embargo, tras una crisis la pérdida suele tener un peso mayor que la ganancia, es decir, los efectos negativos son más notables, por lo que la capacidad de generar nuevas fuentes de recursos se vuelve estratégica y crucial para ofrecer un respiro emocional y detener el ciclo de pérdidas (Egozi et al., 2022).

2.1.1.2. Dimensiones.

A. *Síntomas.* El estrés académico se manifiesta a través de síntomas físicos, emocionales y conductuales, los cuales pueden afectar la calidad de vida y el rendimiento de los estudiantes. Los síntomas físicos incluyen dolores de cabeza, fatiga, alteraciones del sueño e incluso problemas gastrointestinales. La sobrecarga de trabajo y la tensión emocional pueden desencadenar respuestas fisiológicas como el insomnio, lo que afecta el descanso y, por ende, la capacidad de concentración y memoria del estudiante (Arpi et al., 2024). En el plano emocional, los síntomas emocionales más comunes incluyen ansiedad, depresión e irritabilidad. Los estudiantes sometidos a altos niveles de estrés suelen experimentar preocupaciones constantes sobre su desempeño y resultados, lo que puede llevar a una sensación de desbordamiento y desesperanza. Además, la frustración derivada del estrés puede manifestarse en cambios de humor, disminución del interés por actividades recreativas y aislamiento social (Rodríguez y Sánchez, 2022). Desde una perspectiva conductual, los síntomas conductuales pueden incluir la desorganización, el consumo de sustancias como el alcohol o la cafeína en exceso, y la evasión de responsabilidades académicas. Algunos estudiantes desarrollan patrones de procrastinación como una forma de evitar el estrés, lo que,

a largo plazo, agrava el problema y disminuye la eficiencia en el cumplimiento de tareas (Cassaretto et al., 2021).

B. Estresores. Los estresores académicos se pueden clasificar en personales, ambientales e institucionales, cada uno de ellos con un impacto diferenciado en la experiencia del estudiante. Los factores personales incluyen características individuales que predisponen al estudiante a experimentar estrés. La autoexigencia es uno de los elementos clave, ya que muchos estudiantes imponen estándares extremadamente altos sobre su desempeño, lo que puede llevarlos a sentimientos de frustración e insuficiencia. Asimismo, la baja autoestima y la inseguridad en las propias capacidades pueden hacer que los estudiantes se sientan constantemente ansiosos ante los retos académicos. Además, los problemas de salud, como el insomnio, la mala alimentación o la fatiga, agravan la percepción de estrés, ya que el cuerpo y la mente no se encuentran en condiciones óptimas para afrontar las exigencias escolares (Londoño et al., 2024). Los factores ambientales abarcan la influencia de la familia, la sociedad y el entorno en el que se desenvuelve el estudiante. La presión familiar por obtener buenos resultados, las expectativas sociales sobre el éxito académico y la comparación con compañeros pueden generar un alto nivel de ansiedad y malestar. En muchos casos, los estudiantes sienten que su valor personal depende exclusivamente de su desempeño académico, lo que puede intensificar la presión y aumentar los niveles de estrés (Pinto et al., 2022). Por otro lado, los factores institucionales están relacionados con la estructura y organización del sistema educativo. Exámenes acumulados, cargas excesivas de tareas, falta de tiempo y métodos de enseñanza inadecuados pueden contribuir significativamente al estrés académico. Los periodos de evaluación suelen ser especialmente desafiantes, ya que los estudiantes enfrentan múltiples exámenes en un tiempo limitado, lo que genera preocupación y agotamiento. Además, la falta de espacios adecuados para el aprendizaje y la escasez de recursos educativos también pueden ser detonantes del estrés en el ámbito universitario (Díaz y Chero, 2024).

C. Estrategias de afrontamiento del estrés académico. Existen diversas estrategias de afrontamiento del estrés académico, que pueden clasificarse en adaptativas y desadaptativas. Las estrategias adaptativas incluyen la planificación del tiempo, el uso de técnicas de relajación y la adopción de hábitos saludables. La gestión efectiva del tiempo permite reducir la sobrecarga de trabajo, distribuyendo adecuadamente las tareas y evitando la acumulación de actividades pendientes. Asimismo, la práctica de ejercicios de relajación, como la meditación y la respiración profunda, puede ayudar a reducir la ansiedad y mejorar la concentración. Por otro lado, llevar un estilo de vida saludable, con una alimentación equilibrada y actividad física regular, fortalece el bienestar emocional y físico del estudiante (Del Toro et al., 2023). En contraste, las estrategias desadaptativas incluyen la evasión, la negación y la procrastinación. Muchos estudiantes intentan lidiar con el estrés evitando las tareas o posponiéndolas hasta el último momento, lo que genera un ciclo de acumulación de responsabilidades y mayor estrés. También es común recurrir a distracciones como el uso excesivo de redes sociales o el consumo de sustancias estimulantes para sobrellevar la presión, lo que, en lugar de aliviar el problema, lo agrava a largo plazo (Betancourt et al., 2023).

2.1.1.3. Medición del estrés académico. Según Alania, et al. (2021) comenta que el Inventario de Estrés Académico SISCO SV tiene el objetivo de evaluar e interpretar los niveles de estrés académico en población discente y es adecuado para estudios en realidades latinoamericanas. El instrumento original fue creado en principio por Barraza en 2007. Luego, en 2018, el mismo autor, realizó una adaptación al instrumento primigenio y diseño el Inventario de Estrés Académico SISCO SV, con la finalidad de medir el estrés académico con mayores precisiones. Este instrumento consta de 47 ítems que miden tres dimensiones principales:

A. Estresores. Esta dimensión está compuesta por 15 ítems. Definen esta variable como los aspectos que, en mayor o menor medida, suelen generar estrés en los estudiantes.

Algunos ejemplos de ítems en esta dimensión miden la acometividad con compañeros, la sobrecarga de tareas y trabajos académicos, la personalidad y el carácter de los profesores, la forma de evaluación, el nivel de exigencia, la poca claridad en las solicitudes de los docentes, y la deficiencia para comprender los temas (Alania et al., 2021).

B. *Síntomas del estrés.* Este factor está conformado por 15 ítems que detallan las reacciones o manifestaciones que suelen presentarse en los discentes en momentos estresantes. Incluyen síntomas fisiológicos y mentales como trastorno del sueño, fatiga crónica, dolores de cabeza, problemas de digestión, inquietud, sentimientos de depresión y tristeza, ansiedad, dificultades para concentrarse, agresividad, aislamiento, desgano académico, y cambios en el consumo de alimentos (Alania et al., 2021).

C. *Estrategias de afrontamiento al estrés.* Este componente está compuesto por 17 ítems que detallan las acciones que los discentes suelen utilizar para enfrentar su estrés. Donde se incluyen la habilidad asertiva, escuchar música, concentrarse en resolver la situación preocupante, buscar apoyo familiar o de amigos, establecer soluciones concretas, mantener el control afectivo, hacer actividad física, y elaborar planes (Alania et al., 2021).

Las opciones de selección están compuestas en cada ítem por una escala Likert que van desde nunca hasta siempre. Para realizar la calificación, las respuestas a los ítems se codifican de 0 a 5, aunque los valores de los códigos se invierten para la dimensión de estrategias de afrontamiento. La puntuación general de instrumento puede oscilar de 0 a 235, mientras que las dimensiones de estresores y síntomas tienen un rango de 0 a 75, y la dimensión de afrontamiento de 0 a 85 (Alania et al., 2021).

2.1.1.4. Niveles de estrés académico.

Nivel Leve: implica que el estudiante percibe las exigencias académicas y experimenta reacciones físicas o psicológicas con una baja frecuencia. Lo que significa que el estudiante realiza sus actividades académicas sin que la sobrecarga de tareas o la presión de los exámenes

altere su bienestar físico o emocional, manteniendo un equilibrio saludable (Alania et al., 2021).

Nivel Moderado: representa una presencia regular del estrés, donde el estudiante comienza a sentir en ciertos periodos los efectos de los estresores, como dolores de cabeza ocasionales, fatiga o inquietud ante las evaluaciones. Lo cual puede ser una señal de alerta que indica que las demandas del entorno empiezan a desafiar los recursos adaptativos del estudiante (Alania et al., 2021).

Nivel Fuerte: esto indica una intensidad en la percepción de las amenazas y síntomas de estrés, donde el estudiante vive en un estado permanente de tensión, reflejando reacciones como insomnio, problemas digestivos, entre otros. Esto significa que las exigencias académicas han sobrepasado la capacidad de afrontamiento del alumno (Alania et al., 2021).

2.1.1.5.Estrategias para manejar el estrés.

El manejo del estrés en los estudiantes requiere estrategias que integren el desarrollo emocional como la formación académica. Al respecto, Salazar y Chávez (2025) refieren que fortalecer la adaptabilidad y la educación emocional permite a los estudiantes responder de manera equilibrada a las exigencias del entorno escolar. Para ello, se promueven prácticas como la autorregulación emocional, la empatía y la comunicación asertiva, acompañadas de ambientes de aprendizaje que incentiven la confianza y el apoyo mutuo. Los docentes, desde su función pedagógica, contribuyen al bienestar del estudiantado al crear espacios donde se valoren las emociones, se promueva la resolución de conflictos y se fortalezcan los vínculos interpersonales, reduciendo así los niveles de tensión y ansiedad en el aula.

Asimismo, el aprendizaje de técnicas de relajación puede resultar un recurso eficaz para disminuir el estrés académico desde edades tempranas. Los estudiantes que practican la respiración diafragmática y relajación muscular progresiva, pueden obtener mejoras en su bienestar físico y emocional. Estas prácticas contribuyen a reducir la tensión corporal, mejorar

la concentración y favorecer una actitud más serena frente a las demandas escolares. Incorporar este tipo de ejercicios dentro de la rutina educativa ayuda a que los niños y adolescentes desarrollen habilidades de afrontamiento y fortalezcan su resiliencia frente a situaciones desafiantes del entorno escolar (Sofianopoulou et al., 2021).

Por lo tanto, afrontar situaciones de estrés depende en gran medida del apoyo social y del sentido de control que se percibe en la vida escolar. Fomentar espacios educativos donde los estudiantes puedan expresar sus preocupaciones, recibir orientación emocional y participar activamente en la organización de sus tareas permiten disminuir la presión académica. El fortalecimiento de las redes de apoyo entre compañeros, docentes y familias favorece la confianza y la seguridad emocional, permitiendo que los adolescentes afronten con mayor eficacia las exigencias y comparaciones sociales propias de su edad. De esta manera, la gestión del estrés se convierte en un proceso compartido que potencia tanto la salud mental como el desempeño escolar (Hellström et al., 2024).

2.2.1. Procrastinación académica

González et al. (2023) sostiene que la procrastinación académica es un comportamiento recurrente en los educandos en postergar la realización de tareas en tiempos definidos, aunque conozcan su importancia. Esta forma de actuar afecta la entrega positiva de actividades como exámenes, tareas o ensayos y se relaciona con consecuencias negativas como el bajo rendimiento académico, la deserción escolar y la pérdida del bienestar académico y personal.

En suma, este constructo se entiende como la tendencia persistente a postergar deberes académicos a pesar de contar con el tiempo y los recursos necesarios para cumplirlas. De esta manera, la procrastinación se presenta como un fenómeno común en diferentes contextos de la vida, caracterizado por el aplazamiento de actividades de manera intencionada que dejan de ser realizadas por un periodo de tiempo. Aunque la persona tenga el deseo de cumplir con sus objetivos, puede experimentar dificultades al comenzar, persistir o culminar las actividades.

Este comportamiento suele asociarse con problemas en la autorregulación y con una forma de afrontar actividades que resultan poco atractivas, que está influenciado por factores como el miedo al fracaso o incluso al éxito. Además, esto impacta en una baja autoeficacia, malestar emocional y deterioro del bienestar físico.

Así mismo, la procrastinación académica la definen como la tendencia a posponer tareas escolares de manera habitual, aun cuando se es consciente que esta conducta puede tener consecuencias negativas. Este fenómeno se ha relacionado con la falta de motivación, la ansiedad y la autorregulación deficiente. Desde la psicología, se explica como una estrategia de evitación emocional, en la que el estudiante intenta posponer situaciones que le generan estrés o temor al fracaso. Investigaciones recientes han señalado que la procrastinación no siempre es un acto de pereza o falta de interés, sino que puede estar vinculada a dificultades en la gestión del tiempo y la regulación emocional (Aspée et al., 2021).

Por otro lado, Reyes et al (2024) describen la procrastinación como un comportamiento habitual en los discentes, evidenciada en la postergación de tareas establecidas, aun cuando son plenamente conscientes de las fechas de entrega. Este fenómeno complejo integra dimensiones afectivas, cognitivas y conductuales en el desempeño educativo. Esta tendencia a posponer llega a tal grado que la culminación de las actividades resulta poco probable, ocasionando malestar emocional y episodios de ansiedad. Además, impacta en el cumplimiento de metas académicas, ya que afecta la capacidad de los discentes para tomar decisiones oportunas y resolver problemas vinculados a las demandas de su entorno académico. De este modo, perjudica el rendimiento, interfiere en la adaptación psicológica y en el crecimiento de destrezas necesarias para afrontar de manera eficaz los desafíos del proceso de aprendizaje.

2.2.1.1. Fundamentos teóricos de la procrastinación académica.

A. Teoría de la regulación temporal. Una de las teorías más aceptadas para explicar este comportamiento es la Teoría de la Regulación Temporal de Steel y König en el

2006, la cual sostiene que las decisiones sobre el tiempo están influenciadas por la preferencia de recompensas inmediatas. En el contexto académico, cuando una tarea tiene un beneficio a largo plazo, pero es percibida como poco estimulante o atractiva en el presente, los estudiantes tienden a sustituirla o reemplazarla por actividades más gratificantes de forma inmediata (Molina, 2024).

Este patrón ha sido confirmado por el estudio de Pizarro (2021) donde analizaron a estudiantes de secundaria y concluyeron que la baja autorregulación temporal y la impulsividad están altamente correlacionadas con conductas procrastinadoras. Por otro lado, hallaron que las personas con niveles más altos de ansiedad académica tendían a dejar tareas para el último momento como forma de evasión emocional. Este resultado viene a complementar la postura de Tuckman en 2002, que describía a los procrastinadores como aquellos que, al evitar la incomodidad inmediata de una tarea exigente, decían adiós a hacerlo con éxito a largo plazo. Entonces, la procrastinación académica puede ser considerada también como una forma no adaptativa de afrontar la emocionalidad (Ramos y Villanueva, 2022).

Otro componente relevante es la autorregulación académica, entendida como la capacidad de planificar, monitorear y evaluar el propio aprendizaje. Diferentes estudios han indicado que el alumnado que tiene un pobre nivel de autogestión presenta mayores dificultades para organizar su tiempo, poner metas viables y hacer seguimiento de sus objetivos. Para Malpica (2023), el desarrollo de habilidades de Autorregulación tiene como consecuencia la disminución de la tendencia a la procrastinación dado que tiene como resultado que el/la estudiante gestione más apropiadamente su tiempo y sus emociones ante las exigencias de la educación. Abordar la procrastinación implica no sólo hacer un trabajo en la gestión del tiempo, sino también en amplios aspectos emocionales, motivacionales y cognitivos.

La procrastinación académica se entiende como la costumbre de posponer tareas escolares con regularidad a pesar de ser conscientes de que pueden derivar en consecuencias

negativas. Este fenómeno vinculado a la falta de motivación, la ansiedad y la autorregulación presenta una cara que puede explicarse como una estrategia de evitación emocional en el sentido que el estudiante intenta postergar una tarea, que teme o le provoca estrés. Las investigaciones más recientes han resaltado que la procrastinación no necesariamente significa ser perezoso o no tener interés por la tarea, sino que también puede estar asociada a la mala gestión del tiempo y a la dificultad para regular las emociones. (Aspée et al., 2021).

B. Teoría sobre la procrastinación. Desde el punto de vista del modelo cognitivo, la procrastinación se entiende como el resultado de creencias disfuncionales y pensamientos automáticos negativos que interfieren en la ejecución de las tareas. este modelo se sustenta en aportes como Ellis y Beck, quienes sostienen que los sujetos dan sentido a las exigencias académicas utilizando filtros cognitivos distorsionados, esto hace que aparezcan ciertas emociones como la ansiedad, la inseguridad, la frustración, que hacen que el estudiante evite las tareas a realizar o las posponga, como en situaciones donde las creencias irracionales “sólo si lo hago perfecto, mejor no hacerlo” o “no estoy lo suficientemente preparado aún” actúan como barreras mentales que limitan la motivación, alteran la autorregulación y determinan que, por tanto, la procrastinación no sea simplemente la falta de voluntad, sino el resultado de procesos cognitivos inadecuados que pueden afectar tanto al rendimiento académico como al bienestar emocional del estudiante (Atalaya y García, 2019).

Asimismo, Svartdal y Lokke (2022) refuerzan esta teoría al considerar que la procrastinación debe abordarse desde una perspectiva que combine la dimensión cognitiva con intervenciones basadas en modelos cognitivos conductuales. Los autores mencionan como las creencias y pensamientos negativos, entendidas como las dudas sobre la propia capacidad o miedo al fracaso, incrementan la ansiedad y dificultan el inicio de tareas. Por ello, proponen abordar esos procesos cognitivos disfuncionales como parte de las intervenciones para reducir la procrastinación o postergación académica.

2.2.1.2. Dimensiones.

A. *Autorregulación académica.* La autorregulación académica se refiere a la capacidad de los estudiantes para gestionar sus emociones y recursos cognitivos de manera efectiva. En este contexto, la autorregulación emocional juega un papel clave en la procrastinación, ya que los estudiantes que experimentan altos niveles de ansiedad o inseguridad suelen evitar las tareas para reducir temporalmente el malestar. Por otro lado, la autorregulación cognitiva incluye habilidades como la planificación y la organización del tiempo, las cuales son fundamentales para evitar la procrastinación y mejorar el desempeño académico (Bautista et al., 2023).

B. *Postergación de actividades.* Dentro del ámbito académico, la procrastinación puede manifestarse de dos formas principales: la procrastinación activa, donde el estudiante decide posponer una tarea porque cree que trabajará mejor bajo presión, y la procrastinación pasiva, caracterizada por la postergación que ocurre debido a la indecisión o la falta de motivación. Las consecuencias de la procrastinación incluyen bajo rendimiento académico, aumento del estrés y deterioro del bienestar psicológico, por lo que es fundamental fomentar estrategias de autorregulación para reducir este comportamiento (Corrales et al., 2022).

2.2.1.3. Medición de la procrastinación académica. Según Zumárraga y Cevallos (2021) quienes analizaron las propiedades psicométricas de la Escala de Procrastinación Académica (EPA), este instrumento fue creado en un inicio primordialmente por Busko en 1998, y fue evaluado múltiples veces psicométricamente en el ámbito estudiantil. Asimismo, se menciona a Álvarez, quién tradujo y adaptó el instrumento en 2010, y destacan su validación en Perú por Arias y Rivera en 2018, donde se muestra la amplia evidencia en el uso del instrumento a nivel regional. La herramienta EPA este compuesto por 16 reactivos que miden, desde una perspectiva conductual, la tendencia a procrastinar tareas y actividades en el contexto educacional. Cada ítem cuenta con una escala Likert, y en caso de los ítems

formulados en sentido contrario, la valoración se invierte. En conjunto, la herramienta EPA se presenta como un instrumento válido y confiable para medir la procrastinación académica, entendida como un constructo bidimensional que se compone de:

A. *Autorregulación académica.* Mide las conductas relacionadas con la preparación anticipada para los exámenes, la capacidad de continuar estudiando a pesar que el estudiante considere al tema tedioso o poco interesante, el mantener la motivación para seguir con ritmo de estudio, el realizar los trabajos con un margen de tiempo adecuado y la revisión de tareas antes de la entrega (Zumárraga y Cevallos, 2021).

B. *Postergación de actividades.* Evalúa las tareas, trabajos o lecturas dejadas para último momento por el estudiante que percibe como poco agradables o pocos estimulantes (Zumárraga y Cevallos, 2021).

2.2.1.4. Niveles de la procrastinación académica. La interpretación sigue una lógica directa, que señala que, a mayor puntaje promedio, mayor es la frecuencia de la conducta procrastinadora. Por lo tanto, una alta procrastinación académica implica que el estudiante posterga o aplaza el cumplimiento de sus responsabilidades, que se expresa en dejar las tareas, lecturas y la preparación de exámenes para el último momento, priorizando actividades sociales o diferentes al deber académico (Guerra y Jorquera, 2024).

Por el contrario, una baja procrastinación se manifiesta cuando el estudiante rara vez o nunca aplaza sus obligaciones, demuestra una alta autorregulación, se distingue por conductas proactivas como prepararse por adelantado para las evaluaciones, buscar ayuda ante las dificultades y revisar las tareas antes de entregarlas. El estudiante con baja procrastinación invierte su tiempo incluso en temas que pueden resultar tediosos, procurando finalizar sus trabajos con antelación, alineando sus capacidades con sus objetivos para evitar la angustia de la improvisación (Guerra y Jorquera, 2024).

2.2.1.5. Estrategias para disminuir la procrastinación. Las intervenciones para reducir la procrastinación académica se enfocan en fortalecer la autorregulación, aspecto abordado en la mayoría de investigaciones. En la aplicación esto implica el uso de planes diarios, plazos intermedios y hojas de planificación para organizar el trabajo, así como la utilización de técnicas de gestión de tiempo, estrategias de regulación emocional, procedimientos para la regulación de pensamientos, establecimientos de metas con métodos como SMART y el autocontrol mediante auto instrucciones, manejo de distracciones y reglas personalizadas para limitar la tensión (Salguero y Reyes, 2023).

Por otro lado, otros componentes requieren atenciones más especiales o específicas como la autoeficacia, que se trabaja mediante evaluación de logros pasados, ejercicios de metacognición, entrenamiento en resolución de conflictos y una autoevaluación que fomenten la creación de capacidades; la autoestima, que se aborda con actividades para analizar atribuciones, reforzar la autoconfianza y replantear el miedo al fracaso; la motivación, que se impulsa con fijación de objetivos, activación conductual y el uso de tecnologías para aumentar el interés (Salguero y Reyes, 2023).

III. MÉTODO

3.1. Tipo de investigación

El estudio es de enfoque cuantitativo, ya que se basó en la recopilación y análisis estadístico de datos numéricos con el objetivo de determinar la correlación entre las variables de estudio y de medir el nivel de estrés académico y procrastinación. Para ello, se emplearon instrumentos estandarizados que permitieron obtener datos precisos, con los cuales se identificaron patrones y tendencias dentro de la población estudiada (Hadi et al., 2023).

La investigación fue de tipo básica, ya que tuvo como propósito ampliar y generar conocimientos teóricos sin requerir una aplicación inmediata. Es decir, su contribución se orientó al fortalecimiento del cuerpo teórico y conocimientos científicos existentes (Tarrillo et al., 2024).

La investigación presenta un diseño correlacional, lo que significa que buscó analizar la relación entre el estrés académico y la procrastinación en los estudiantes. No se modificaron ni manipularon variables, sino se exploró cómo se relacionaban entre sí y en qué medida una podía influir en la otra. Este enfoque permitió comprender mejor la interacción entre ambas variables y su impacto en el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes (Tarrillo et al., 2024).

Además, el estudio fue de tipo no experimental, dado que no se intervinieron ni se alteraron las condiciones naturales de los participantes. En su lugar, se observaron y analizaron los fenómenos en su contexto real, garantizando que los resultados reflejaran con precisión la realidad académica de los estudiantes sin modificarla de ninguna manera (Tarrillo et al., 2024).

Por último, la investigación se desarrolló con un enfoque transversal, ya que la recolección de datos se efectuó en un único momento de tiempo. Esta característica permitió analizar la relación entre el estrés académico y la procrastinación durante un periodo específico

del año académico 2025, en una muestra determinada de estudiantes, sin la necesidad de hacer un seguimiento a lo largo del tiempo (Tarrillo et al., 2024).

3.2. Ámbito temporal y espacial

El estudio se llevó a cabo en el año 2025, con el objetivo de analizar la relación entre el estrés académico y la procrastinación en los estudiantes de 3ro, 4to y 5to de secundaria de una Institución Educativa Particular de Cercado de Lima. La recolección de datos se realizó durante la semana de evaluaciones del último bimestre del año escolar 2025, cuyo período se consideró adecuado para examinar el comportamiento de los estudiantes en distintos momentos claves del ciclo escolar, como la semana de exámenes bimestrales, la entrega de tareas finales, la revisión de cuadernos, entre otras actividades. Este marco temporal permitió observar tanto los periodos de evaluación como las fases de mayor carga académica, facilitando la identificación de los factores que contribuyen a la aparición del estrés y la procrastinación.

La investigación se desarrolló en una Institución Educativa Particular de Cercado de Lima. Esta institución cuenta con una población considerable de estudiantes de 3ro, 4to y 5to de secundaria, quienes conformaron la muestra del estudio. Este entorno educativo resultó ideal para examinar las dinámicas académicas que pueden influir en la aparición del estrés y la procrastinación, considerando que en este nivel académico los estudiantes enfrentan mayores exigencias académicas, evaluaciones constantes y una carga de trabajo más demandante. Además, la investigación abarcó los diferentes espacios de aprendizaje dentro de la institución, tales como aulas, bibliotecas y otros entornos donde los estudiantes llevan a cabo sus actividades académicas.

3.3. Variables

Tabla 1

Operacionalización del estrés académico

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escalas	Nivel y rango
El estrés académico se describe como un proceso integral que tiene un carácter adaptativo y es fundamentalmente psicológico. Este proceso se manifiesta cuando los estudiantes enfrentan contextos escolares que los someten a presiones específicas (Alania et al., 2021).	El estrés académico será evaluado mediante el Inventario de Estrés Académico SISCO, que consta de 47 ítems organizados en tres dimensiones.	Estresores	Evaluación hacia los docentes.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15	Escala ordinal	Leve (0-25)
			Recarga de labores escolares. Falta de tiempo para la realización de las tareas. Ausencia de comprensión de contenido.		Nunca Casi (1) Nunca (2) Rara vez (3) Algunas veces (4)	Moderado (26-50) Fuerte (51-75)
		Síntomas	Dolor de cabeza.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15	Casi siempre (5)	Leve (0-25)
			Dolor de espalda Aislamiento. Absentismo. Fatiga. Dificultad para dormir. Irritabilidad. Tristeza.		Siempre (6)	Moderado (26-50) Fuerte (51-75)

Disfunciones gástricas.			
Estrategias de afrontamiento	Búsqueda de información.	1, 2, 3, 4,	Leve (0-28)
	Elogios.	5, 6, 7, 8,	Moderado (27-57)
	Asertividad.	9, 10, 11,	Fuerte (58-85)
	Mente positiva.	12, 13, 14, 15, 16, 17	

Tabla 2*Operacionalización de la procrastinación académica*

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escalas y valores	Puntuación
La procrastinación académica se entiende como un comportamiento asociado a un pensamiento perfeccionista, en el cual los estudiantes establecen para sí mismos estándares excesivamente altos y, como resultado, buscan evitar el fracaso mediante la postergación de actividades (Álvarez, 2010).	La variable procrastinación se evalúa a través de dos dimensiones compuestas por un total de 16 ítems, distribuidos de la siguiente forma: a) autorregulación académica y b) aplazamiento de actividades. Estas dimensiones se califican utilizando una escala ordinal, en la cual el valor cinco representa "siempre"	Autorregulación académica	Cumplimiento de la actividad. Preparación o planificación para las pruebas. Antelación en las lectoescrituras. Indagación en algo que no se comprende. Concurrir a clases habitualmente. Hábitos en los estudios. destinar tiempo para el estudio. Motivación.	2, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14	Siempre (5) Casi siempre (4) A veces (3) Pocas veces (2) Nunca (1)	La puntuación directa (PD) se da mediante la suma de cada ítem. AA=2+5+6+7+10+11+12+13+14 PA=1+3+4+8+9+15+16
		Postergación de actividades	Periodo de término de una tarea.	1, 3, 4, 8, 9, 15, 16		

y el valor uno
significa "nunca".

Justificaciones.

Puntualidad.

Agotamiento y
postergación.

Costumbres de ocio.

Concentración.

3.4. Población y muestra

3.4.1. Población

Hernández y Mendoza (2018), mencionan que la población se define como el conjunto de elementos que comparten características específicas dentro de una determinada situación.

De manera similar Ñaupas et al. (2018), describen la población como el conjunto de hechos, eventos y objetos que son analizados mediante distintas técnicas de estudio.

Bajo esta perspectiva, la población en esta investigación estuvo conformada por 140 estudiantes que cursan el 3ro, 4to y 5to de secundaria en una Institución Educativa Particular durante el año 2025, ubicada en Lima Metropolitana. Estos estudiantes compartieron características específicas que permitieron llevar a cabo el análisis de la relación entre el estrés académico y la procrastinación dentro de su contexto educativo.

3.4.2. Muestra

Según Hernández y Mendoza (2018), la muestra es un subconjunto representativo de la población del cual se recopilan datos con el propósito de generalizar los resultados obtenidos.

De manera similar, Ñaupas et al. (2018), la definen como “un subgrupo o parte del universo o población, siempre considerando la representatividad del conjunto total” (p.246).

En este estudio, la muestra estará conformada por 140 estudiantes de 3ro, 4to y 5to de secundaria de una Institución Educativa Particular de Cercado de Lima, incluyendo tanto a estudiantes de sexo masculino como femenino.

La selección de la muestra se realizó a través de un muestreo no probabilístico censal el cual implica incluir a los individuos o participantes que forman parte de la población.

- **Criterios de inclusión:**

Fueron admitidos aquellos estudiantes que cursen 3ro, 4to y 5to de secundaria que acepten voluntariamente participar en la investigación, que estuvieron matriculados y estudien en la Institución Educativa cuyo rango de edad sea 13 a 16 años.

- **Criterios de exclusión**

Se restringieron a los estudiantes que no deseen participar voluntariamente en la investigación, no estén matriculados o pertenezcan a otra Institución Educativa.

3.5. Instrumentos

Para la presente investigación se hizo uso de dos instrumentos estandarizados: el Inventario de Estrés Académico SISCO SV y la Escala de Procrastinación Académica (EPA). Ambos permitieron evaluar de manera precisa los niveles de estrés y procrastinación en los estudiantes de 3ro, 4to y 5to de secundaria de una Institución Educativa Particular de Cercado de Lima

El Inventario de Estrés Académico SISCO SV mide la percepción del estrés en el ámbito escolar a través de tres dimensiones: estresores, que incluyen factores como la carga académica y las exigencias docentes; síntomas, que evalúan manifestaciones físicas, emocionales y conductuales como ansiedad, fatiga e insomnio; y estrategias de afrontamiento, que diferencian entre respuestas adaptativas, como la planificación y la relajación; y desadaptativas, como la evasión y la postergación. Este instrumento consta de 47 ítems calificados en una escala de seis niveles, desde "nunca" hasta "siempre", permitiendo clasificar el estrés en bajo, moderado o alto.

Ficha técnica del inventario SISCO del estrés académico

Nombre: Inventario SISCO del Estrés Académico

Autor: Arturo Barraza

Adaptado por: Alania, C.; Llancari, M.; Rafaele, C.; Ortega, R. (2021)

Finalidad: El instrumento tiene como propósito reconocer las características del estrés que suele experimentar el estudiante en los niveles de educación media superior, superior y de posgrado a lo largo de su formación académica (Alania et al., 2021).

Administración: Individual y colectiva

Edad de aplicación: Adolescentes y adultos

Número de ítems: 47

Dimensiones: Síntomas, Estresores, Estrategias de Afrontamiento

Confiabilidad: La confiabilidad del instrumento se evaluó mediante el coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach para sus tres dimensiones, obteniendo valores que indican una confiabilidad excelente:

Estresores: 0.85

Estrategias de afrontamiento: 0.9937

Síntomas: 0.9518

Estos valores respaldan que el instrumento es confiable (Alania et al., 2021).

Validez de contenido: Se determinó mediante el coeficiente de concordancia V de Aiken, mostrando validez genérica de contenido con coeficientes superiores a 0.8 ($p < 0.01$). Asimismo, la validez específica de contenido también fue confirmada, ya que todos los ítems superaron un coeficiente de 0.75 ($p < 0.01$), lo que respalda que el instrumento es válido según la opinión de expertos (Alania et al., 2021).

Validez de constructo:

Dimensión Estresores: Todos los ítems son válidos, con coeficientes mayores a 0.2, con valores que oscilan entre 0.5058 y excelencia en 12 ítems.

Dimensión Síntomas: Todos los ítems son válidos, con coeficientes mayores a 0.2, alcanzando un valor de 0.6527.

Dimensión Estrategias de Afrontamiento: Se validó a través del coeficiente de correlación (ítem-total), obteniendo coeficientes superiores a 0.2, con un valor de 0.2969, lo que confirma su validez de constructo.

Estos resultados confirman que el Inventario SISCO del Estrés Académico es un instrumento válido y confiable para evaluar el estrés académico en estudiantes.

Por su parte, la Escala de Procrastinación Académica (EPA) analiza la tendencia a postergar responsabilidades académicas a través de dos dimensiones: autorregulación académica, que mide la capacidad de planificación y cumplimiento de tareas, y postergación de actividades, que evalúa la frecuencia con la que los estudiantes retrasan el inicio o finalización de sus deberes. Consta de 16 ítems puntuados en una escala de cinco niveles, desde "nunca" hasta "siempre", clasificando la procrastinación en baja, moderada o alta.

Ficha Técnica de la Escala de Procrastinación Académica (EPA)

Autor: Deborah Ann Busko

Procedencia: Canadá

Año de edición: 1998

Adaptación en Perú: Álvarez (2010).

Administración: Individual y colectiva

Duración: Aproximadamente de 8 a 12 minutos

Objetivo: Medir la procrastinación académica en adolescentes.

Tipo de ítem:

Escala de Likert de cinco opciones de respuesta:

S: Siempre (Me ocurre siempre)

CS: Casi Siempre (Me ocurre mucho)

A: A veces (Me ocurre algunas veces)

CN: Pocas Veces (Me ocurre pocas veces o casi nunca)

N: Nunca (No me ocurre nunca)

Calificación: Se realiza mediante la sumatoria directa (SD) y global de las respuestas proporcionadas por los estudiantes evaluados, permitiendo ubicarlos en la categoría correspondiente según el baremo establecido.

Validez: mediante un análisis factorial exploratorio, el cual evidenció la presencia de un solo factor que explicó el 23.89% de la varianza total. Además, se obtuvo un índice KMO de 0.80 y una prueba de esfericidad de Bartlett significativa ($\chi^2 = 701.95$; $p < .001$), lo que confirma la adecuada validez.

Confiabilidad: se aplicó el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0.80, lo que indica un nivel adecuado de consistencia interna entre los ítems del instrumento.

Baremo: Se establece mediante representaciones gráficas de dispersión, permitiendo evaluar los hábitos de estudio del sujeto.

Medición: El instrumento permite analizar los hábitos de estudio del estudiante, proporcionando una puntuación que refleja su nivel de procrastinación académica.

3.6. Procedimientos

Para llevar a cabo esta investigación, se siguieron diversas etapas de manera estructurada. En primer lugar, se establecieron la matriz de coherencia, la matriz operativa y la matriz de instrumentos, lo que permitieron organizar y planificar adecuadamente el estudio.

Posteriormente, se seleccionaron los instrumentos de recolección de datos, asegurando su validez y confiabilidad. Para ello, se contactó a especialistas en el área, quienes realizaron un proceso de revisión y validación de dichos instrumentos.

Una vez obtenida la validación correspondiente, se gestionaron los permisos institucionales necesarios. Se solicitó a la Universidad la emisión de una carta dirigida al director de la Institución Educativa, con el objetivo de obtener autorización para evaluar a los estudiantes de 3ro, 4to y 5to de secundaria.

Previo a la aplicación de los cuestionarios, se presentó a los padres de familia el formulario de Consentimiento Informado, mediante el cual se solicitó su autorización voluntaria para que sus hijos participaran en la investigación.

Con los permisos y consentimientos debidamente recolectados, se procedió a la aplicación de los cuestionarios para la recopilación de datos. Durante este proceso, se llevó a cabo un control de calidad de los instrumentos utilizados, con el propósito de garantizar la fiabilidad de los datos obtenidos.

Finalmente, se realizó el análisis de los cuestionarios, mediante la tabulación de los datos y el cálculo de las frecuencias observadas. Para este propósito, se aplicaron técnicas estadísticas tanto descriptivas como inferenciales, utilizando el software SPSS en su versión 27. Este enfoque permitió obtener resultados precisos y confiables, asegurando que la investigación se desarrolle de manera rigurosa y organizada.

3.7. Análisis de datos

Una vez aplicados los instrumentos, se llevó a cabo al análisis de los datos utilizando el software SPSS, en su versión 27. Para ello, se utilizaron técnicas de estadística descriptiva e inferencial, con el propósito de examinar y comprender la información obtenida de las variables en estudio.

En primer lugar, se evaluó la confiabilidad de los instrumentos aplicados a la muestra de estudio, con el fin de asegurar la validez de los datos recopilados. Posteriormente, los resultados fueron tabulados y organizados en tablas y figuras, lo que facilitó visualizar de manera clara y estructurada la información recolectada.

Finalmente, se interpretaron de los datos, contrastando los hallazgos con las hipótesis previamente planteadas. Este proceso permitió discutir los resultados e identificar patrones, relaciones significativas y posibles discrepancias dentro del estudio.

3.8. Consideraciones éticas

Esta investigación se desarrolló con estricto respeto hacia los derechos y el bienestar de los participantes. Previo a la aplicación de los instrumentos, se gestionó la autorización correspondiente a la institución educativa y se informó a los padres de familia sobre los

objetivos y procedimientos del estudio, solicitando su consentimiento para la participación voluntaria de sus hijos.

Se garantizó en todo momento la confidencialidad de los datos, protegiendo la identidad de los estudiantes y asegurando que la información recopilada sea utilizada únicamente con fines académicos. Además, se tomaron todas las precauciones necesarias para evitar cualquier tipo de daño físico o emocional en los participantes.

El análisis de los resultados se realizó con rigurosidad y transparencia, presentando la información de manera objetiva y veraz. De esta manera, se procuró que la investigación cumpliera con los principios éticos fundamentales, contribuyendo al mismo tiempo al conocimiento para comprender y abordar la procrastinación y el estrés académico en el ámbito estudiantil.

IV. RESULTADOS

4.1. Resultados descriptivos

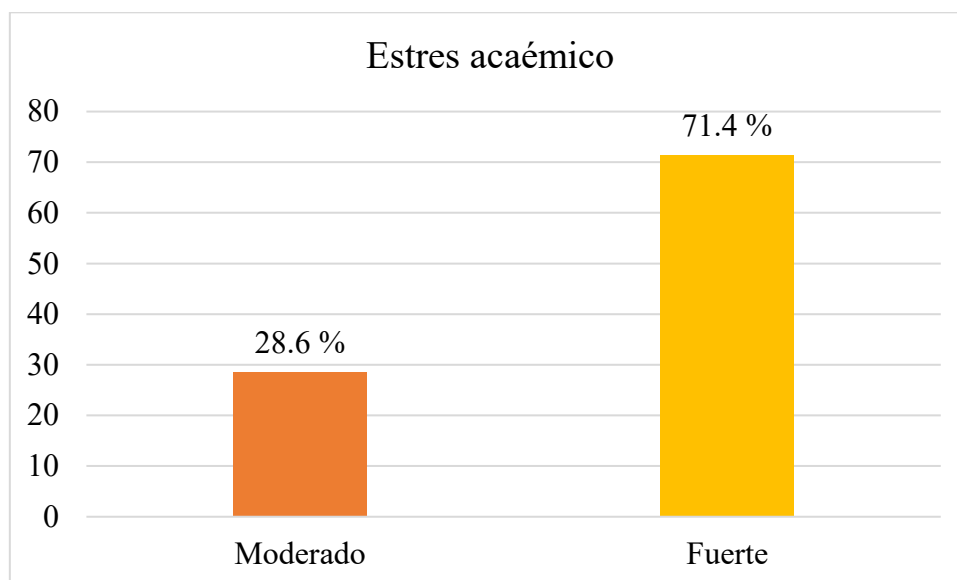
4.1.1. Estrés académico

Se observa en la tabla 3 y en la figura 1 que, de un total de 140 estudiantes de secundaria, 40 de ellos presentan un nivel de estrés académico moderado, lo que representa el 28,6 % de la muestra; mientras que 100 estudiantes evidencian un nivel de estrés académico fuerte, equivalente al 71,4 % del total. Esta información permite interpretar que, en la institución educativa estudiada, la mayoría de los estudiantes se encuentran sometidos a altos niveles de presión vinculados a las exigencias escolares. La alta proporción de estudiantes con estrés académico fuerte indica posibles dificultades en el manejo de las demandas académicas y en el uso de estrategias de afrontamiento, lo que podría afectar negativamente en su bienestar emocional y en su rendimiento académico. En ese sentido, los resultados evidencian la necesidad de implementar estrategias de apoyo psicológico y pedagógico que contribuyan a la reducción del estrés académico y al afrontamiento de habilidades en los estudiantes

Tabla 3

Nivel de estrés académico

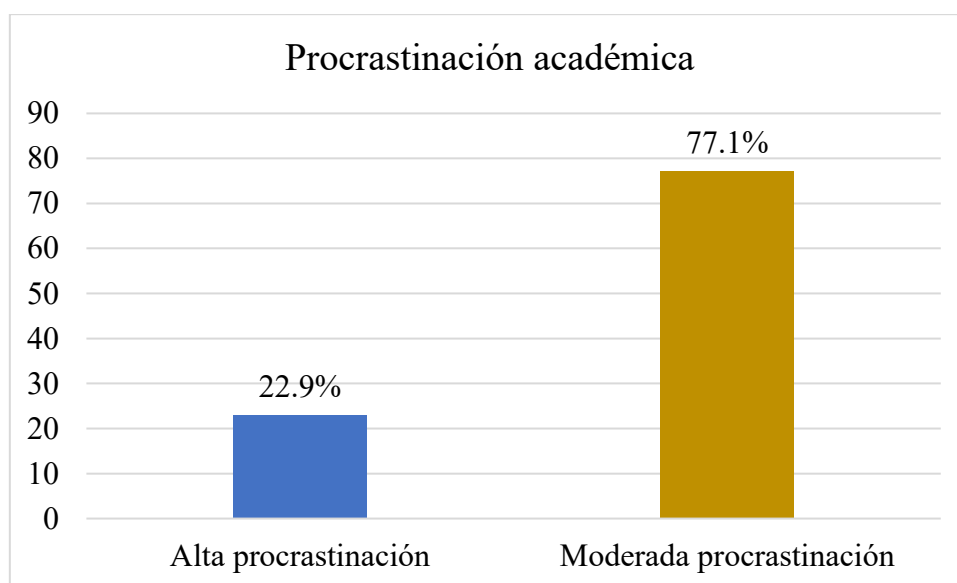
	Frecuencia	Porcentaje (%)
Moderado	40	28,6
Fuerte	100	71,4
Total	140	100,0

Figura 1*Nivel de estrés académico***4.1.2. Procrastinación académica**

Se visualiza en la tabla 4 y en la Figura 2 que, de los 140 estudiantes evaluados, 32 presentan un nivel de alta procrastinación académica, lo que representa el 22,9 % de la muestra; mientras que 108 estudiantes evidencian una procrastinación moderada, equivalente al 77,1 % del total. Esto permite interpretar que, en la institución educativa estudiada, la mayoría de los estudiantes tiende a postergar sus actividades académicas en un grado moderado, mientras que una proporción menor presenta una procrastinación académica alta. Lo cual indica que, si bien la postergación de tareas es una conducta frecuente entre los estudiantes de secundaria, no siempre alcanza niveles extremadamente elevados; sin embargo, sigue siendo un aspecto relevante a atender por sus posibles efectos en el rendimiento académico y en la acumulación de estrés. En ese sentido, los resultados resaltan la importancia de implementar estrategias orientadas al desarrollo de habilidades de organización, gestión de tiempo y autocontrol en los estudiantes.

Tabla 4*Nivel de procrastinación académica*

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Alta procrastinación	32	22,9
Moderada procrastinación	108	77,1
Total	140	100,0

Figura 2*Nivel de procrastinación académica*

4.2. Resultados inferenciales

Se observa en la tabla 5 que las variables estrés académico, estresores y estrategias de afrontamiento tienen valores de significancia mayores a 0,05, por lo que se asume que siguen una distribución normal. En cambio, las variables síntomas y procrastinación académica presentan valores de significancia menores a 0,05, lo que indica que no se distribuyen normalmente. Por esta razón, al no cumplirse la normalidad en todas las variables, se opta por utilizar la correlación de Spearman, que es una prueba no paramétrica adecuada para este tipo de datos.

Tabla 5*Prueba de normalidad*

Kolmogorov-Smirnov ^a

	Estadístico	gl	Sig.
Estrés académico	,049	140	,200
Estresores	,064	140	,200
Síntomas	,078	140	,035
Estrategias de afrontamiento	,075	140	,050
Procrastinación académica	,117	140	,000

Se aprecia en la tabla 6 que, según el coeficiente Rho de Spearman, la relación entre el estrés académico y la procrastinación académica presenta un coeficiente de correlación de 0,849 y una Sig. de 0,000. Esta refleja una correlación positiva considerable, lo que significa que, a mayor nivel de estrés académico, mayor es también el nivel de procrastinación académica. Además, al observarse una significancia de 0,000 (menor a 0,05), se concluye que esta relación es estadísticamente significativa.

Tabla 6

Relación entre el estrés académico y la procrastinación académica

		Estrés académico	Procrastinación académica
Rho de Spearman	Estrés académico	Coeficiente de correlación	,849
		Sig. (bilateral)	,000
		N	140
	Procrastinación académica	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	.
		N	140

Se aprecia en la tabla 7 que, según el coeficiente rho de Spearman, la relación entre la dimensión estresores y la procrastinación académica presenta un coeficiente de correlación de 0,534 y una sig. de 0,000. Esta refleja una correlación positiva media, lo que significa que, cuando aumentan los estresores académicos, también tiende a incrementarse la procrastinación

académica. La significancia de 0,000 (menor a 0,05) muestra que esta relación es estadísticamente significativa.

Tabla 7

Relación entre los estresores y la procrastinación académica

			Estresores	Procrastinación académica
Rho de Spearman	Estresores	Coefficiente de correlación	1,000	,534
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	140	140
	Procrastinación académica	Coefficiente de correlación	,534	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	140	140

Se aprecia en la tabla 8 que, según el coeficiente Rho de Spearman, la relación entre los síntomas y la procrastinación académica presenta un coeficiente de correlación de 0,679 y una Sig. de 0,000. Este valor corresponde a una correlación positiva media, lo que significa que, a mayor presencia de síntomas, mayor es también la procrastinación académica. Además, la significancia de 0,000 (menor a 0,05) indica que esta relación es estadísticamente significativa.

Tabla 8

Relación entre los síntomas y la procrastinación académica

			Síntomas	Procrastinación académica
Rho de Spearman	Síntomas	Coefficiente de correlación	1,000	,679
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	140	140
	Procrastinación académica	Coefficiente de correlación	,679	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.

N	140	140
---	-----	-----

Se aprecia en la tabla 9 que, según el coeficiente rho de Spearman, la relación entre las estrategias de afrontamiento y la procrastinación académica presenta un coeficiente de correlación de 0,381 y una Sig. de 0,000. Este valor corresponde a una correlación positiva débil, por lo que se establece que, a medida que aumentan las estrategias de afrontamiento, también tiende a incrementarse la procrastinación académica. La significancia de 0,000 (menor a 0,05) indica que esta relación es estadísticamente significativa. Asimismo, este resultado podría interpretarse en el sentido que los estudiantes recurren a determinadas estrategias de afrontamiento de manera reactiva o paliativa frente a las exigencias académicas, lo cual no necesariamente implica una adecuada autorregulación de estudio ni una reducción de la postergación de tareas, favoreciendo así la persistencia de la procrastinación académica.

Tabla 9

Relación entre las estrategias de afrontamiento y la procrastinación académica

			Estrategias de afrontamiento	Procrastinación académica
Rho de Spearman	Estrategias de afrontamiento	Coeficiente de correlación	1,000	,381
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	140	140
	Procrastinación académica	Coeficiente de correlación	,381	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	140	140

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En relación con el objetivo general, que consistió en determinar la relación entre el estrés académico y la procrastinación en estudiantes de secundaria del Cercado de Lima, se encontró que ambas variables se relacionan de manera positiva y considerable con un Rho de Spearman de 0,849 y una sig. de 0,000. Esto significa que, a mayor nivel de estrés académico, también aumenta de forma importante la procrastinación académica, lo que evidencia que las exigencias escolares, al no ser adecuadamente manejadas, se vinculan con una mayor tendencia a postergar tareas y responsabilidades. Este hallazgo se asemeja al estudio de Argumedo (2021), quien reporta una relación significativa y elevada entre procrastinación académica y estrés en estudiantes de secundaria ($Rho = 0,761$), así como a lo investigado por Estrada et al. (2023), quienes hallaron una relación directa y significativa entre ambas variables ($r_s = 0,630$) en estudiantes de educación básica, lo que refuerza la idea de que el estrés académico constituye un factor relevante en la aparición y mantenimiento de conductas procrastinadoras. Asimismo, se aproxima a lo encontrado por Orco et al. (2022), quienes evidencian una asociación significativa entre estrés académico y procrastinación en estudiantes universitarios de medicina, lo que permite inferir que esta relación se presenta en distintos niveles educativos. Sin embargo, estos resultados contrastan con lo reportado por Ayala (2023) y Villavicencio (2021), quienes no hallan relación significativa entre ambas variables, lo que sugiere que el vínculo entre estrés y procrastinación puede variar según el contexto educativo, el nivel de exigencia y las características de la población.

Desde la perspectiva teórica, la relación encontrada es consistente con lo señalado por Barraza (2006, citado por Jurado et al., 2021), quien sostiene que el estrés surge cuando el estudiante percibe a las demandas escolares como excesivas frente a sus recursos personales, lo que provoca desequilibrio y obligación para activar estrategias de afrontamiento. Cuando ese afrontamiento no es suficiente o se orienta a regular el malestar inmediato, puede favorecer

respuestas evitativas; por lo que, la procrastinación se entiende como una conducta que prioriza la gratificación inmediata y la postergación de tareas poco atractivas (Steel y König, 2006, referidos por Molina, 2024) e incluso como una forma no adaptativa de evitación emocional, en la medida que se evita la incomodidad inmediata de una tarea exigente, a costa del logro de objetivos a largo plazo. De este modo, los hallazgos sugieren que, ante altos niveles de estrés académico, los estudiantes pueden optar por evitar temporalmente tareas exigentes, aun cuando ello implique consecuencias negativas para el logro académico a largo plazo.

Según el primer objetivo específico, orientado a identificar los niveles de estrés académico en los estudiantes de secundaria, se encontró que, de un total de 140 participantes, el 28,6 % presenta estrés académico moderado y el 71,4 % evidencia un estrés académico fuerte. Este resultado indica que la mayoría de los estudiantes se encuentra sometida a altos niveles de presión vinculados a las tareas, evaluaciones y exigencias propias del sistema escolar, lo que puede repercutir en su bienestar emocional, sueño y rendimiento académico. Este patrón guarda semejanza con el estudio de Fajardo y Chimbay (2022) quienes reportan que más de la mitad de los estudiantes de bachillerato presentan estrés académico severo, destacando la sobrecarga de tareas como principal estresor y síntomas frecuentes como somnolencia y dificultades de concentración. De manera similar, Reethumol y Rahul (2023) encuentran que aproximadamente dos tercios de los estudiantes presentan niveles moderados de estrés y cerca de una cuarta parte niveles severos, lo que coincide con la alta proporción de estudiantes con estrés fuerte observada en la presente investigación y refuerza la idea de que el estrés académico es un problema recurrente en la etapa de secundaria.

El predominio de un nivel fuerte de estrés puede explicarse a partir de lo señalado por Arpi et al. (2024) quienes refieren que la acumulación de tareas, evaluaciones y presiones institucionales suele traducirse en fatiga, ansiedad y desorganización conductual en los estudiantes. De forma complementaria, Rodríguez y Sánchez (2022) advierten que, en ausencia

de estrategias de afrontamiento eficaces, es frecuente la aparición de conductas desadaptativas como la evasión o la procrastinación, las cuales no solo reducen el estrés, sino que contribuyen a intensificar y perpetuar el ciclo de estrés académico.

Respecto al segundo objetivo específico, dirigido a identificar los niveles de procrastinación académica en los estudiantes de secundaria, se halló que el 77,1 % de los participantes presenta una procrastinación moderada, mientras que el 22,9 % evidencia una procrastinación alta. Esto significa que la mayoría de los estudiantes tiende a postergar sus tareas escolares con cierta frecuencia, aunque solo una proporción menor alcanza niveles muy elevados de postergación; sin embargo, incluso la procrastinación moderada puede tener efectos acumulativos negativos en el desempeño y el estrés. Estos hallazgos difieren parcialmente de Ayala (2023), quien reporta que el 78,3 % de los estudiantes presenta un nivel bajo de procrastinación, lo que indica que, en el contexto del presente estudio, la procrastinación está más extendida y se manifiesta en niveles moderados y altos. A la vez, coincide con lo observado por García et al. (2024), quienes identificaron un perfil de estudiantes “no dirigidos” con mayores niveles de procrastinación y altos niveles de estrés, en contraste con los perfiles metacognitivos y reproductivos, que presentan menores niveles de postergación. Este hallazgo evidencia que la manera en que los estudiantes organizan, planifica y regulan su estudio influye en la tendencia a postergar actividades académicas, lo que subraya la importancia de fortalecer habilidades de autorregulación y planificación del aprendizaje.

Asimismo, los resultados son coherentes con la teoría de la regulación temporal, la cual sostiene que los estudiantes tienden a sustituir la realización de tareas académicas orientadas a beneficios a largo plazo por actividades inmediatas y emocionalmente gratificantes (Steel y König, 2006 citado por Molina, 2024). Además, este hallazgo concuerda con lo señalado por Guerra y Jorquera (2024) y con lo propuesta por Salguero y Reyes (2023), quienes indican que los estudiantes con mayor autorregulación planifican con anticipación y finalizan sus tareas

antes de plazos determinados, mientras que aquellos con una menor regulación suelen tener patrones de postergación más marcados. De este modo, los resultados alcanzados refuerzan la perspectiva que asocia la procrastinación con dificultades para la autorregulación académica y la gestión del tiempo, ya que el postergar tareas puede deberse a dificultades por las emociones y organizar las actividades de estudio (Aspée et al., 2021).

En relación al tercer objetivo específico referido a determinar la relación entre los estresores del estrés académico y la procrastinación, se encontró un coeficiente Rho de Spearman de 0,534, con una sig. de 0,000. Este valor indica una correlación positiva de magnitud media: conforme aumentan los estresores académicos como la sobrecarga de tareas, exámenes frecuentes o presión por el rendimiento, también tiende a incrementarse la procrastinación académica. En términos prácticos, los estudiantes que perciben mayor cantidad o intensidad de demandas académicas muestran mayor tendencia a postergar sus obligaciones escolares. Este resultado se asemeja al estudio de Camarillo et al. (2021), quienes reportaron una correlación positiva y significativa entre procrastinación académica y estrés, señalando específicamente que la procrastinación se asocia de forma significativa con los estresores académicos. Asimismo, se alinea con los resultados de Villavicencio (2021), quien encontró una relación positiva entre la postergación de actividades y los estresores, indicando que cuanto mayores son las fuentes de presión académica, más frecuente es la postergación de tareas.

El hallazgo es coherente con lo planteado por Cassaretto et al. (2021) quienes señalan que los estudiantes que procrastinan como una forma de evitar el malestar y estrés, agravan esta situación a largo plazo, disminuyendo la eficiencia para el cumplimiento de las tareas. Asimismo, estos resultados se vinculan con los estresores académicos como factores personales, ambientales e institucionales, que incrementan la autoexigencia, la frustración y la inseguridad, a su vez propician conductas desadaptativas como la postergación de tareas (Camarillo et al., 2021; Villavicencio, 2021). Por lo tanto, la procrastinación académica si bien

implica retrasar tareas importantes, también puede convertirse en un patrón habitual que afecta en el rendimiento y el bienestar, generando consecuencias académicas y personales adversas (González et al., 2023; Reyes et al., 2024).

En cuanto al cuarto objetivo específico orientado a determinar la relación entre los síntomas de estrés académico y la procrastinación, se identificó una correlación positiva media de Rho de Spearman de 0,679; y una sig. de 0,000. Esto significa que, a mayor presencia de síntomas de estrés como alteraciones del sueño, irritabilidad, problemas de concentración o malestar físico, mayor es también la procrastinación académica. Es decir, los estudiantes que experimentan más manifestaciones emocionales, cognitivas y fisiológicas de estrés tienden a postergar con mayor frecuencia sus tareas, lo que puede generar un círculo vicioso entre malestar y postergación. Este hallazgo se asemeja a lo descrito por Magnín (2021), quien señala que la dimensión de síntomas y reacciones fisiológicas del estrés presenta la relación más destacada con la procrastinación académica, indicando que los estudiantes con más síntomas son también quienes más postergan sus obligaciones. De igual forma, se relaciona con lo expuesto por Fajardo y Chimbay (2022), quienes identifican como síntomas predominantes la somnolencia y los problemas de concentración en estudiantes con altos niveles de estrés y procrastinación, lo que refuerza la idea de que la sintomatología de estrés y la postergación tienden a coexistir y retroalimentarse.

Desde la perspectiva teórica, esta relación encontrada puede explicarse a partir de lo planteado por Barraza (2006, citado por Jurado et al., 2021) quién señala que los síntomas emocionales, cognitivos y fisiológicos del estrés reflejan un desajuste entre las demandas académicas y los recursos de afrontamiento del estudiante, lo cual favorece la aparición de conductas evitativas como la postergación de tareas. En ese sentido, los modelos explicativos de procrastinación académica la describen como una forma desadaptativa de regulación emocional frente a situaciones que se perciben como amenazantes o adversas, de modo que el

incremento del malestar conlleva a aplazar las obligaciones escolares (Aspée et al., 2021; González et al., 2023).

Finalmente, de acuerdo con el quinto objetivo específico que buscó determinar la relación entre las estrategias de afrontamiento y la procrastinación académica, se encontró un coeficiente Rho de Spearman de 0,381, con una sig. de 0,000. Este valor corresponde a una correlación positiva débil, lo que indica que, a medida que aumentan las estrategias de afrontamiento reportadas por los estudiantes, también tiende a incrementarse, aunque en menor grado, la procrastinación académica. Este resultado puede interpretarse como la posible presencia de estrategias de afrontamiento poco eficaces o no dirigidas a la acción (por ejemplo, evasión, distracción o búsqueda de consuelo), que no reducen la postergación, sino que podrían coexistir con ella. Este patrón difiere de lo planteado por Alarcón et al. (2022), quienes encuentran que las estrategias de afrontamiento dirigidas a la acción tienen un efecto protector frente al estrés, mientras que las no dirigidas se asocian con mayores niveles de estrés académico. También contrasta con los hallazgos de García et al. (2024) donde los estudiantes con altas habilidades metacognitivas presentan menor procrastinación y mayor uso de estrategias de regulación y afrontamiento, mientras que los tienen bajas habilidades metacognitivas, muestran altos niveles de procrastinación y estrés. No obstante, guarda cierta relación con lo observado por Villavicencio (2021), quien reporta una correlación inversa entre postergación de actividades y estrategias de afrontamiento, pero también una correlación directa entre autorregulación académica y dichas estrategias. Esto sugiere que no todas las formas de afrontamiento tienen el mismo efecto y que, en el contexto del presente estudio, podría existir un predominio de estrategias menos funcionales, que no logran frenar la procrastinación académica.

Teóricamente, la relación encontrada se sostiene en lo que explica Lazarus y Folkman (1986; véase en Ávila et al. 2014) quienes diferencian las estrategias de afrontamiento en dos

tipos: centradas en el problema, como la planificación y la búsqueda activa de soluciones; o las centradas en aspectos emocionales, que se incluye la evasión y la negación, las cuales mantienen el estrés en lugar de reducirlo. Esta distinción entre estrategias adaptativas y desadaptativas permite entender que el incremento del afrontamiento de los estudiantes junto con mayores niveles de postergación podría reflejar un predominio de formas de afrontamiento menos funcionales, que coexisten con la procrastinación en lugar de frenarla (Del Toro et al., 2023).

En definitiva, los resultados alcanzados evidencian que el estrés académico y la procrastinación están presentes y se relacionan en los estudiantes de secundaria, lo que resulta coherente con la literatura revisada.

VI. CONCLUSIONES

6.1. A partir de los resultados y la discusión, considerando los objetivos e hipótesis de estudio, se concluye lo siguiente:

6.2. Existe una correlación positiva considerable entre estrés académico y la procrastinación académica, lo cual implica que, a mayor nivel de estrés académico, es más probable que el nivel de procrastinación sea más alto.

6.3. La mayoría de la muestra de adolescentes presenta un nivel fuerte de estrés, seguida por un nivel moderado y una pequeña minoría muestra un nivel bajo, lo cual es un factor de riesgo en su desempeño académico y bienestar emocional.

6.4. La mayoría de la muestra de adolescentes presenta niveles moderados de procrastinación, seguida por un nivel alto y una pequeña minoría muestra nivel bajo, lo cual puede generar dificultades en su desempeño académico.

6.5. Existe una correlación positiva media entre los estresores académicos y la procrastinación académica, esto implica que, cuando aumentan los estresores académicos, también tiende a incrementarse la procrastinación académica.

6.6. Existe una correlación positiva media entre los síntomas de estrés académico y la procrastinación académica, lo que implica que cuando los síntomas de estrés se incrementan, es posible que los niveles de procrastinación académica también aumenten.

6.7. Se evidencio que existe una correlación positiva débil entre las estrategias de afrontamiento y la procrastinación académica, lo que indica que algunos estudiantes recurren a estrategias de afrontamiento de manera paliativa frente a las exigencias académica, sin que estas logren reducir efectivamente la procrastinación.

VII. RECOMENDACIONES

7.1. A la dirección de la institución educativa se recomienda diseñar e implementar un plan institucional de prevención y manejo del estrés académico y la procrastinación, considerando la relación positiva y elevada encontrada entre ambas variables. Este plan puede incluir la incorporación sistemática de sesiones de educación socioemocional dentro de las horas de tutoría, protocolos de derivación oportuna a psicología cuando se detecten niveles altos de estrés o postergación de tareas, así como la capacitación periódica del personal docente para reconocer señales tempranas de riesgo en el aula y articular respuestas coordinadas.

7.2. A los docentes, mejorar la organización de tareas, trabajos y evaluaciones a lo largo del bimestre, con el fin de evitar la acumulación excesiva de actividades en periodos cortos. Asimismo, se recomienda al equipo directivo promover lineamientos claros sobre la cantidad y tipo de tareas por grado, de modo que se reduzcan sobrecargas innecesarias y se establezcan calendarios de evaluaciones consensuados entre áreas, accesibles a estudiantes y familias para favorecer una mejor planificación.

7.3. Se aconseja al área de tutoría y al servicio de psicología escolar incorporar talleres breves sobre organización del tiempo, establecimiento de metas, uso de agendas o planificadores y técnicas para iniciar tareas académicas de manera gradual. Estas acciones podrían complementarse con el acompañamiento tutorial cercano a estudiantes que presentan procrastinación alta, haciendo seguimiento al cumplimiento de tareas mediante metas semanales realistas y acuerdos concretos con cada grupo o estudiante.

7.4. A los coordinadores de nivel y jefes de área, revisar periódicamente, junto con los docentes, los principales factores de presión identificadas por los estudiantes, tales como plazos muy ajustados, evaluaciones muy frecuentes o tareas poco claras. A partir de ello, podrían determinar nuevos criterios de evaluación, diversificar estrategias de enseñanza y retroalimentación, y establecer momentos de consulta o asesoría académica, con el propósito

de disminuir aquellos estresores que generan procrastinación y pueden ser modificables desde la gestión pedagógica.

7.5. Se propone al servicio de psicología y orientación educativa desarrollar campañas de sensibilización dirigidas a estudiantes y familias sobre la identificación de signos de estrés (alteraciones del sueño, irritabilidad, falta de concentración, quejas somáticas) y su impacto en el estudio. De igual manera, se recomienda implementar espacios breves y regulares de respiración, relajación o pausas activas dentro de la jornada escolar, coordinadas con los docentes, para fortalecer la regulación emocional y la atención sostenida durante las clases y actividades académicas.

7.6. A los directivos de la I.E., promover desde el currículo y las tutorías, el desarrollo de estrategias de afrontamiento más activas y centradas en la solución de problemas, evitando que predominen respuestas evasivas. Para ello, es fundamental capacitar a los docentes en la enseñanza explícita de habilidades como la planificación de tareas, el afrontamiento paso a paso de trabajos complejos, la búsqueda adecuada de ayuda y la autoevaluación del propio desempeño, de manera que los estudiantes dispongan de recursos concretos para enfrentar las demandas académicas sin recurrir de forma habitual a la postergación.

VIII. REFERENCIAS

- Aguilar, M. (2024). *Estrés académico y procrastinación académica en estudiantes de nivel secundaria en una institución educativa privada en Huaycán - 2023*. [Tesis de pregrado, Universidad Norbert Wiener]. Repositorio institucional UWINER.
<https://hdl.handle.net/20.500.13053/11806>
- Alania, R., Chanca, A., Condori, M., Fabián, E., Rafaele, M., Dayan, D., Zorilla, A. (2021). Baremación del Inventario de Estrés Académico SISCO SV adaptado al contexto de COVID-19 en una población universitaria peruana. *Socialium*, 5(1), 242-260.
<https://doi.org/10.26490/uncp.sl.2021.5.1.814>
- Alarcón, M., Condorí, F., y Vera, L. (2022). Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de secundaria. *Investigaciones, ensayos y experiencias*, 5(5), 106-118.
https://ies7-juj.infed.edu.ar/aula/archivos/repositorio/3000/3142/011_IEEN5-Alarcon_Condori_Vera.pdf
- Alfonso, B., Calcines, M., Monteagudo, R., y Nieves, Z. (2015). Estrés académico. *Edumecentro*, 7(2), 163-178.
<http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v7n2/edu13215.pdf?msckid=66a2f81dcdba1>
- Álvarez, Ó. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona*(13), 159-177.
<https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118212009.pdf>
- Argumedo, W. (2021). *Procrastinación académica y los Niveles de estrés en estudiantes del VI ciclo de una Institución Educativa en Ayacucho, 2021*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional UCV.
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/69236>

- Arpi, E., Geronimo, A., Huertas, G., Torres, N., y Guerrero, J. (2024). Estrés académico en la conducta de salud en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Revista San Gregorio*, 1(58), 78-86. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i58.2508>
- Aspée, J., González, J., y Herrera, Y. (2021). Relación funcional entre procrastinación académica y compromiso en estudiantes de educación superior: una propuesta de análisis. *Perspectiva Educacional*, 60(1). <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.1-art.1116>
- Atalaya, C., y García, L. (2019). Procrastinación: Revisión Teórica. *Revista de Investigación en Psicología*, 22(2), 363-378. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v22i2.17435>
- Ávila, Á., Montaña, G., Jiménez, D., y Burgos, J. (2014). Estilos y estrategias de afrontamiento y rendimiento académico: una revisión empírica. *Enfoques*, 1(1), 15-44. <https://doi.org/10.24267/23898798.79>
- Ayala, W. (2023). *Procrastinación y estrés académico en estudiantes que cursan el 5to año de secundaria en un colegio público de Puno, 2022*. [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma de Ica]. Repositorio institucional UAI. <https://hdl.handle.net/20.500.14441/2463>
- Bakker, A., y Mostert, K. (2024). Study Demands–Resources Theory: Understanding Student Well-Being in Higher Education. *Educational Psychology Review*, 36(92). <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09940-8>
- Balarezo, M., y Mayorga, P. (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. <https://doi.org/10.61154/rue.v10i2.2919>

- Bautista, J., Velazco, B., Estrada, E., Córdova, L., Ascona, P. (2023). Adicción a las redes sociales y procrastinación académica en adolescentes de educación básica regular. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(3), 509-517.
- Betancourt, K., Betancourt, M., Colunga, S., y Brunet, G. (2023). Afrontamiento al estrés académico en la carrera de Estomatología. *Humanidades Médicas*, 23(1).
- Camacho, O., Pedroza, F., Navarro, G., de la Roca, J., y Fulgencio, M. (2024). Modelo transaccional del estrés y estilos de afrontamiento en investigación psicológica del estrés: Análisis Crítico. *Uaricha*, 22. <https://doi.org/10.35830/kcgm5244>
- Camarillo, J., Morales, A., Rangel, D., y Urbina, B. (2021). Procrastinación y estrés académico en universitarios de educación en línea. *PsicoEducativa: Reflexiones Y Propuestas*, 7(14), 28-41.
<https://psicoeducativa.iztacala.unam.mx/revista/index.php/rpsicoedu/article/view/136>
- Cassaretto, M., Vilela, P., y Gamarra, L. (2021). Estrés académico en universitarios peruanos: importancia de las conductas de salud, características sociodemográficas y académicas. *Liberabit*, 27(2). <https://doi.org/10.24265/liberabit.2021.v27n2.07>
- Corrales, E., Villegas, J., Vitón, A., Tusell, D., Mamani, O., y Carranza, R. (2022). Validez y confiabilidad de una escala de procrastinación académica en estudiantes cubanos de Estomatología. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 51(3).
<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3732>
- Dedensoría del Pueblo. (2022). *Defensoría del Pueblo: se requiere una estrategia preventiva con énfasis en la salud mental y enfoque integral frente a casos de violencia escolar*. República del Perú. <https://www.defensoria.gob.pe/defensoria-del-pueblo-se-requiere-una-estrategia-preventiva-con-énfasis-en-la-salud-mental-y-enfoque-integral-frente-a-casos-de-violencia-escolar/>

- Del Toro, A., Pérez, Y., Gorguet, M., y Díaz, C. (2023). Estrés académico en estudiantes de Medicina durante la pandemia de covid-19. *MEDISAN*, 27(4).
<https://www.redalyc.org/journal/3684/368475632007/>
- Díaz, A., y Chero, S. (2024). Estrés académico en estudiantes universitarios de fisioterapia. *Horizontes*, 9(36), 211-222. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i36.912>
- Egozi, H., Lahag, M., Hobfoll, S., Leykin, D., y Aharonson, L. (2022). Conservation of Resources, Psychological Distress, and Resilience During the COVID-19 Pandemic. *Int J Public Health*. <https://doi.org/10.3389/ijph.2022.1604567>
- Espín, J., y Vargas, A. (2023). Procrastinación y estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1).
<https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.272>
- Estrada, E., Mamani, D., Manrique, Y., Gallegos, N., Paredes, Y., y Quispe, R. (2023). Procrastinación académica y estrés académico en estudiantes de educación superior pedagógica. *AVFT – Archivos Venezolanos De Farmacología Y Terapéutica*, 41(4).
<http://doi.org/10.5281/zenodo.6945082>
- Fajardo, M., y Chimbay, M. (2022). *Procrastinación y estrés académico en estudiantes de Bachillerato de la Unidad Educativa Fray Vicente Solano, abril-agosto 2022*. [Tesis de pregrado, Universidad de Cuenca]. Repositorio Institucional UC
<http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/40018>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). *On My Mind: Promoting, protecting and caring for children's mental health*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://www.unicef.org/media/114636/file/SOWC-2021-full-report-English.pdf>

- Gambini, I., Osorio, V., y Palomino, J. (2024). El estrés académico en el aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Horizontes*, 8(32), 526-543.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.742>
- García, L., Vega, A., y González, A. (2024). Relación entre estrategias de procesamiento y de regulación con el estrés académico y la procrastinación en estudiantes de Educación Secundaria. *Congreso Internacional de investigación educativa. Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles AIDIPE*, 19-21.
<https://ddd.uab.cat/record/311169>
- González, M., Sánchez, A., y López, Á. (2023). Academic Procrastination in Children and Adolescents: A Scoping Review. *Children*, 10(6), 1016.
<https://doi.org/10.3390/children10061016>
- Guerra, F., y Jorquera, R. (2024). Propiedades psicométricas de la escala de procrastinación académica en universitarios chilenos. *Formación universitaria*, 17(3).
<https://doi.org/10.4067/s0718-50062024000300047>
- Hadi, M., Martel, C., Huayta, F., Rojas, C., y Arias, J. (2023). *Metodología de la investigación: Guía para el proyecto de tesis: Guía para el proyecto de tesis*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C.
<https://doi.org/10.35622/inudi.b.073>
- Hellström, L., Sjöman, M., y Enskär, K. (2024). Conceptualizing adolescents' everyday stressors to underscore areas for support. *Frontiers in Education*, 9.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1370791>
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Ruta cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: Mc Graw hill.
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa , cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.

- Londoño, J., Vernaza, P., Dueñas, R., Niño, V., y Rivera, A. (2024). Estrés académico en estudiantes universitarios: la epidemia silenciosa en una facultad de ciencias de la salud. *Revista de la Universidad Industrial de Santander. Salud*, 56.
<https://doi.org/10.18273/saluduis.56.e:24010>
- Magnín, L. (2021). *Relación entre procrastinación académica y estrés académico en estudiantes de Psicología de Paraná*. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica Argentina]. Repositorio institucional UCA
<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/13817>
- Malpica, E. (2023). *Procrastinación académica en estudiantes de educación secundaria: Evaluación, caracterización y análisis de variables asociadas*. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. <https://repositorio.konradlorenz.edu.co/handle/001/5475>
- Molina, E. (2024). La procrastinación académica por las clases virtuales en los estudiantes universitarios. *D' Epica*, 2(2). <https://revista.als.ie/depica/article/view/62/56>
- Montserrat, M., Checa, J., Arjona, Á., López, R., y Rocamara, P. (2023). Academic Stress in University Students: The Role of Physical Exercise and Nutrition. *Healthcare*, 11(17), 2401. <https://doi.org/10.3390/healthcare11172401>
- Moreno, E., Naranjo, T., Poveda, S., y Izurieta, D. (2022). Estrés académico en universitarios durante la pandemia de COVID-19. *Revista Médica Electrónica*, 44(3), <https://www.redalyc.org/journal/3782/378277402002/html/>
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E., y Villagómez, A. (2018). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Édiciones de la U.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). *Lo que debe saber sobre la educación para la salud y el bienestar*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
<https://www.unesco.org/es/health-education/need-know>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I)*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
<https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Orco, E., Huamán, D., Ramírez, S., Torres, J., Figueroa, L., Mejía, C., y Corrales, I. (2022). Asociación entre procrastinación y estrés académico en estudiantes peruanos de segundo año de medicina. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 41.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9933302>
- Pinto, E., Villa, A., y Pinto, H. (2022). Estrés académico en estudiantes de la Universidad de La Guajira, Colombia. *Revista de ciencias sociales*, 28(5), 87-99.
<https://www.redalyc.org/journal/280/28071845007/>
- Pizarro, G. (2021). *Relación entre la procrastinación académica y la autorregulación en estudiantes universitarios*. [Trabajo de Suficiencia Profesional para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología, Universidad de Lima]. Repositorio Institucional ULIMA. <https://hdl.handle.net/20.500.12724/13254>
- Ramos, N., y Villanueva, E. (2022). *Procrastinación académica y proyecto de vida en estudiantes de la facultad de enfermería de la Universidad Nacional de Huancavelica*, 2020. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Nacional de Huancavelica]. Repositorio institucional UNH.
<https://hdl.handle.net/20.500.14597/4815>
- Reethumol, S., y Rahul, V. (2023). Academic Stress of Higher Secondary School Students in Relation to Procrastination Behavior and Time Management Competency. *Educational Extracts*, 11(1), 72-80. <https://doi.org/10.52642/susbed.909737>
- Resolución del Consejo Directivo N° 142-2022-SUNEDU/CD. Aprueban el “Modelo de licenciamiento de programas de pregrado de educación”, que contiene: Anexo 1 (“Matriz de condiciones básicas de calidad”); Anexo 2 (“Formatos de licenciamiento

de programas de pregrado de educación”: P1, P2, P 2.1, P3, P4, P5, P6, P6.1, P.7); y, Anexo 3 (“Brechas del personal docente por especialidad y regiones). (29 de diciembre de 2022).

<https://occaa.unmsm.edu.pe/occaa/storage/uploads/files/RESOLUCI%C3%93N-000142-2022-SUNEDU%20-%20Modelo%20de%20licenciamiento%20para%20Educaci%C3%B3n.pdf>

Reyes, X., Alvarado, P., Calle, K., y Galarza, J. (2024). Academic procrastination in Ecuadorian university students: An explanatory model based on academic motivation. *Heliyon*, 10, e40787. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e40787>

Rico, D., y Gonzáles, C. (2024). Estrés académico y agresividad: una revisión sistemática desde la Psicología Educativa. *CIENCIAS PEDAGÓGICAS*, 17(3), 341-355. <https://www.cienciaspedagogicas.rimed.cu/index.php/ICCP/article/view/551>

Rodríguez, E., y Sánchez, M. (2022). Estrés académico en estudiantes de Ciencias de la Salud en la modalidad de educación a distancia en tiempos de Covid-19. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(45). <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.003>

Salazar, J., y Chávez, A. (2025). La Adaptabilidad y el manejo del estrés como factores que inciden en los entornos de aprendizaje en el contexto escolar. *Plumilla Educativa*, 34(2), 1-20. <https://doi.org/10.30554/p.e.2.5357.2025>

Salguero, M., y Reyes, S. (2023). Interventions to reduce academic procrastination: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 121. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102228>

Sofianopoulou, K., Bacopoulou, F., Vlachakis, D., Kokka, I., Alexopoulos, E., Varvogli, L., . . . Darviri, C. (2021). Stress Management in Elementary School Students: a Pilot Randomised Controlled Trial. *EMBnet J*, 26. <https://doi.org/10.14806/ej.26.1.976>

- Svartdal, F., y Lokke, J. (2022). The ABC of academic procrastination: Functional analysis of a detrimental habit. *Front. Psychol*, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1019261>
- Tarrillo, O., Mejía, J., Dávila, J., Pintado, C., Tapia, C., Chilón, W., y Velez, S. (2024). *Metodología de la investigación una mirada global Ejemplos prácticos*. CID - Centro de Investigación y Desarrollo. https://doi.org/10.37811/cli_w1078
- Tharaldsen, K., Tvedt, M., Caravita, S., y Bru, E. (2021). Academic stress: Links with emotional problems and motivational climate among upper secondary school students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(7), 1137-1150. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2116480>
- Tubilla, J., y Vivar, J. (2022). Estrés académico y procrastinación académica en estudiantes de secundaria - Chinchá 2022. *Acta psicológica peruana*, 7(2), 193-214. <http://revistas.autonoma.edu.pe/index.php/ACPP/article/view/378>
- Villavicencio, C. (2021). *Procrastinación académica y estrés académico en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa de La Esperanza*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/75362>
- Zapata, G., y León, G. (2024). Estrés académico y procrastinación en estudiantes universitarios de la Amazonia del Perú. *VIVE. Revista de Investigación en Salud*, 7(21), 1019-1030. <https://doi.org/10.33996/revistavive.v7i21.357>
- Zumárraga, M., y Cevallos, G. (2021). Evaluación psicométrica de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y la Escala de Resiliencia Académica (ARS-30) en personas universitarias de Quito-Ecuador. *Revista Educación*, 45(1), 1-31. https://www.redalyc.org/journal/440/44064134034/html/?utm_source

IX. ANEXOS

Anexo A: Matriz de consistencia

Título de investigación	Problemas	Objetivos	Hipótesis	Metodología
Estrés académico y procrastinación en estudiantes de secundaria de una institución educativa del Cercado de Lima.	General ¿Cuál es la relación entre el estrés académico y la procrastinación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del Cercado de Lima? Específicos ¿Cuáles son los niveles de estrés académico en estudiantes de secundaria de una Institución	General Determinar la relación entre el estrés académico y la procrastinación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del Cercado de Lima. Específicos Identificar los niveles de estrés académico en estudiantes de secundaria de una Institución	General Existe una relación entre el estrés académico y la procrastinación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del Cercado de Lima. Específicos Existe una relación entre los estresores del estrés académico y la procrastinación en	Tipo: Básica Enfoque: Cuantitativa Diseño: No experimental y transversal Diseño muestral: No probabilístico censal Población: 140 estudiantes Técnica: Encuesta Instrumentos: El Inventario de Estrés Académico SISCO SV y la escala de Procrastinación Académica (EPA)

	Educativa del Cercado de Lima? ¿Cuáles son los niveles de procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del Cercado de Lima? ¿Cuál es la relación entre los estresores del estrés académico y la procrastinación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del Cercado de Lima? ¿Cuál es la relación entre los síntomas del estrés académico y la procrastinación en	Educativa del Cercado de Lima. Identificar los niveles de procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del Cercado de Lima. Determinar la relación entre los estresores del estrés académico y la procrastinación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del Cercado de Lima. Determinar la relación entre los síntomas de estrés académico y la procrastinación en	estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del Cercado de Lima. Existe una relación entre los síntomas del estrés académico y la procrastinación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del Cercado de Lima. Existe una relación entre las estrategias de afrontamiento y la procrastinación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del Cercado de Lima.	
--	--	---	---	--

	estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del Cercado de Lima? ¿Cuál es la relación entre las estrategias de afrontamiento y la procrastinación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del Cercado de Lima?	estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del Cercado de Lima. Determinar la relación entre las estrategias de afrontamiento y la procrastinación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del Cercado de Lima.		
--	---	---	--	--

Anexo B: Instrumentos

Inventario de Estrés Académico SISCO SV

Adaptado por Alania, Llancari, Rafaele y Révolo
2020, tomado de Barraza, 2018

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

Si

No

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

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

1	2	3	04	5

3. Dimensión estresores

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de aspectos que, en mayor o menor medida, suelen estresar a algunos alumnos. Responde, señalando con una X, ¿Con qué frecuencia cada uno de esos aspectos te estresa? tomando en consideración la siguiente escala de valores:

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

A continuación, se presentan una serie de aspectos que, en mayor o menor medida, suelen estresar a algunos estudiantes.

Responde, tomando en consideración la siguiente escala de valores

¿Con qué frecuencia te estresas?

Estresores	N	CN	RV	AV	CS	S
1. La competitividad con o entre mis compañeros de clases.						
2. La sobrecarga de tareas y trabajos académicos que tengo que realizar todos los días.						
3. La personalidad y el carácter de mis profesores/as que me imparten clases.						
4. La forma de evaluación de los(as) profesores/as de las tareas, foros, proyectos, lecturas, ensayos, trabajos de investigación, organizadores, búsquedas en Internet, etc.						
5. El nivel de exigencia de mis profesores/as.						

6. El tipo de trabajo que me piden mis profesores/as (análisis de lecturas, proyectos, ensayos, mapas conceptuales, grabaciones, ejercicios y problemas, búsquedas en Internet etc.)						
7. Que me enseñen profesores/as muy teóricos/as.						
8. Mi participación en clase (conectarme a la clase, responder a preguntas, hacer comentarios, desarrollar argumentaciones, etc.).						
9. Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan mis profesores/as.						
10. La realización de exámenes, prácticas o trabajos de aplicación.						
11. Exposición de un tema ante la clase						
12. La poca claridad que tengo sobre lo que solicitan mis profesores/as.						
13. Que mis profesores/as están mal preparados/as (contenido de la asignatura y/o manejo de tecnología).						
14. Asistir o conectarme a clases aburridas o monótonas.						
15. No entender los temas que se abordan en la clase.						

4. Dimensión síntomas

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de reacciones que, en mayor o menor medida, suelen presentarse en algunos alumnos cuando están estresados. Responde, señalando con una X, ¿con qué frecuencia se te presentan cada una de estas reacciones cuando estás estresado? tomando en consideración la misma escala de valores del apartado anterior.

¿Con qué frecuencia se te presentan las siguientes reacciones cuando estás estresado?

Síntomas	N	CN	RV	AV	CS	S
1. Trastornos del sueño (insomnio o pesadilla).						
2. Fatiga crónica (cansancio permanente).						
3. Dolores de cabeza o migrañas						
4. Problemas de digestión, dolor de estómago o diarrea.						
5. Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.						
6. Somnolencia o mayor necesidad de dormir.						
7. Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo).						
8. Sentimientos de depresión y tristeza (decaído).						
9. Ansiedad (nerviosismo), angustia o desesperación.						
10. Dificultades para concentrarse.						
11. Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad.						
12. Conflictos o tendencia a polemizar, contradecir, discutir o pelear.						
13. Aislamiento de los demás.						

14. Desgano para realizar las labores académicas						
15. Aumento o reducción del consumo de alimentos.						

5. Dimensión estrategias de afrontamiento

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de acciones que, en mayor o menor medida, suelen utilizar algunos alumnos para enfrentar su estrés. Responde, encerrando en un círculo, ¿con qué frecuencia utilizas cada una de estas acciones para enfrentar tu estrés? tomando en consideración la misma escala de valores del apartado anterior.

Con frecuencia para enfrentar tu estrés te orientas a:

Estrategias	N	CN	RV	AV	CS	S
1. Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros).						
2. Escuchar música o distraerme viendo televisión.						
3. Concentrarse en resolver la situación que me preocupa.						
4. Elogiar mi forma de actuar para enfrentar la situación que me preocupa.						
5. La religiosidad (encomendarse a Dios o asistir a misa).						
6. Búsqueda de información sobre la situación que me preocupa.						
7. Solicitar el apoyo de mi familia o de mis amigos.						
8. Contar lo que me pasa a otros. (verbalización de la situación que preocupa).						
9. Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa.						
10. Evaluar lo positivo y negativo de mis propuestas ante una situación estresante.						
11. Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa.						
12. Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucioné.						
13. Hacer ejercicio físico.						
14. Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas.						
15. Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa.						
16. Navegar en internet.						
17. Jugar videojuegos.						

ESCALA DE PROCRASTINACION ACADÈMICA (EPA)

Nombre y apellido:

Edad:

Sexo:

Instrucciones:

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

S	Siempre
CS	Casi siempre
A	A veces
CN	Pocas veces
N	Nunca

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