

**UNIVERSIDAD RICARDO PALMA**  
**ESCUELA DE POSGRADO**

**MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA CON MENCIÓN EN**  
**PROBLEMAS DE APRENDIZAJE**



Tesis para optar el Grado Académico de Maestra en Psicología con Mención  
en Problemas de Aprendizaje

Procrastinación y Estrés Académicos en Estudiantes de Quinto Grado  
de Secundaria de una Institución Educativa Parroquial del Distrito de  
Comas

Autora: Bachiller Lilibet Lastenia Valle Huertes

Asesora: Dra. Ana Esther Delgado Vásquez

LIMA-PERÚ

2019

## **DEDICATORIA**

Al divino niño Jesús por cuidarme, protegerme  
e iluminar mi camino, por permitirme seguir  
avanzando en mi vida tanto personal como profesional  
y no desfallecer en el intento.

A mis padres y hermanos, que han sido apoyo fundamental e incondicional en mi vida, compartiendo conmigo su amor, ternura y sabiduría, alentando mi perseverancia para lograr todo lo que me proponga, motivándome a seguir mis sueños con inteligencia y ahínco. A mi asesora y profesores por la motivación constante y todo el apoyo brindado en estos meses de arduo trabajo.

## **AGRADECIMIENTOS**

Cuando se propone alcanzar una meta tal como llevar a cabo un proyecto, son muchas las personas que intervienen con su enseñanza, apoyo y consejo.

A través de estas líneas quiero expresar mi más profundo agradecimiento a todas ellas, que a través de su tiempo, sus conocimientos y paciencia hicieron posible la realización de este trabajo, en especial a:

La Dra. Ana Esther Delgado Vásquez, por su excelente dirección, aliento y dedicación, ha logrado en mí el término satisfactorio de la tesis, impulsándome de una u otra manera a continuar y no desistir en mis momentos de desánimo o frustración.

Al Dr. Iván Rodríguez Chávez, por su respaldo siempre incondicional y su motivación constante. Por sus oportunos consejos, y su manera positiva de afrontar las circunstancias adversas.

La Lic. Jovita Medina Cuadros por la autorización y facilidades brindadas para el ingreso y aplicación de las pruebas.

Y sobre todo a mi alma mater, a la Universidad Ricardo Palma por brindarme los conocimientos y capacidades necesarias para afrontar este gran reto académico en mi vida profesional.

## ÍNDICE

	<b>Página</b>
<b>Resumen</b> .....	7
<b>Introducción</b> .....	8
<b>CAPÍTULO I</b> .....	<b>10</b>
1. Planteamiento del Estudio .....	10
1.1 Formulación del problema .....	10
1.2 Justificación del estudio .....	14
1.3 Antecedentes relacionados con el tema .....	15
1.3.1 Investigaciones internacionales.....	15
1.3.2 Investigaciones nacionales.....	19
1.4 Presentación de objetivos generales y específicos.....	27
a. General.....	27
b. Específicos.....	27
1.5 Limitaciones del estudio .....	27
<b>CAPÍTULO II</b> .....	<b>28</b>
2. Marco Teórico/ Conceptual.....	28
2.1 Bases Teóricas relacionadas al tema.....	28
2.1.1 Procastinación.....	28
2.1.2 Procastinación académica.....	29
2.1.3 La procrastinación académica en la adolescencia.....	32
2.1.4 La procrastinación ¿rasgo o estado?.....	34
2.1.5 Factores para la comprensión de la procrastinación académica.....	36
2.1.6 Modelos teóricos de la procrastinación.....	39
2.2.7 Estrés.....	44
2.2.8 Valoración Cognitiva.....	46
2.2.9 Estilos de afrontamiento.....	47

2.2.10 Estrés académico.....	50
2.2 Definición de términos básicos.....	57
2.3 Hipótesis.....	57
2.4.1 Hipótesis general.....	57
2.4.2 Hipótesis específicas.....	58
2.3 Variables.....	58
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>59</b>
3. Método.....	59
3.1 Nivel y tipo de investigación.....	59
3.2 Diseño de investigación.....	60
3.3 Población y muestra de investigación.....	61
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	62
3.5 Procedimientos para la recolección de datos.....	67
3.6 Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	68
<b>CAPÍTULO IV.....</b>	<b>70</b>
4.Resultados.....	70
4.1 Resultados y análisis de resultado .....	70
4.1.1 Análisis Psicométrico de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) .....	70
4.1.1.1 Validez.....	70
4.1.1.2 Análisis de ítems y confiabilidad.....	71
4.1.2 Análisis Psicométrico del Inventario SISCO del Estrés Académico.....	71
4.1.2.1 Validez.....	71
4.1.2.2 Análisis de ítems y confiabilidad.....	72
4.1.3 Resultados descriptivos .....	73
4.1.4 Contrastación de Hipótesis.....	86
4.1.5 Interpretación o discusión de resultados.....	89
<b>CAPÍTULO V.....</b>	<b>98</b>
5. Conclusiones y Recomendaciones.....	98
5.1 Conclusiones.....	98
5.2 Recomendaciones.....	99

<b>Referencias Bibliográficas.....</b>	<b>101</b>
<b>Anexo 1.....</b>	<b>110</b>
<b>Anexo 2.....</b>	<b>118</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

	<b>Página</b>
Tabla 1. <i>Composición de la población estudiada</i> .....	61
Tabla 2. <i>Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes totales de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) de los estudiantes de quinto año de secundaria</i> .....	74
Tabla 3. <i>Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes totales de la dimensión estímulos estresores del Inventario SISCO del Estrés Académico de los estudiantes de quinto año de secundaria</i> .....	76
Tabla 4. <i>Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes totales de la dimensión síntomas de los estímulos estresores del Inventario SISCO del Estrés Académico de los estudiantes de quinto año de secundaria</i> .....	78
Tabla 5. <i>Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes totales de la dimensión estrategias de afrontamiento del Inventario SISCO del Estrés Académico de los estudiantes de quinto año de secundaria</i> .....	81
Tabla 6. <i>Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes totales del Inventario SISCO del Estrés Académico de los estudiantes de quinto año de secundaria</i> .....	83
Tabla 7. <i>Prueba de bondad de Ajuste de Kolmogorov –Sminorv del puntaje total de la Escala de Procrastinación Académica (EPA), del puntaje total y de las dimensiones del Inventario SISCO del Estrés Académico</i> .....	86
Tabla 8. <i>Correlación Rho de Spearman entre el puntaje total de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y el puntaje total del Inventario SISCO del Estrés Académico</i> .....	87
Tabla 9. <i>Correlación Rho de Spearman entre el puntaje total de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y el puntaje total de los Estímulos Estresores del Estrés Académico</i> .....	87

Tabla 10. <i>Correlación Rho de Spearman entre el puntaje total de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y el puntaje total de los Síntomas de los Estímulos Estresores del Estrés Académico</i> .....	88
Tabla 11. <i>Correlación Rho de Spearman entre el puntaje total de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y el puntaje total de las Estrategias de Afrontamiento del Estrés Académico</i> .....	88
Tabla 12. <i>Validez de contenido de criterio de jueces de la Escala de Procrastinación Académica (EPA)</i> .....	111
Tabla 13. <i>Análisis de ítems y confiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) en estudiantes de quinto año de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Comas</i> .....	112
Tabla 14. <i>Análisis de ítems y confiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) en estudiantes de quinto año de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Comas, eliminando el ítem 15</i> .....	113
Tabla 15. <i>Análisis de ítems y confiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) en estudiantes de quinto año de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Comas, eliminando el ítem 3</i> .....	114
Tabla 16. <i>Análisis de ítems y confiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) en estudiantes de quinto año de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Comas, eliminando el ítem 6</i> .....	115
Tabla 17. <i>Análisis de ítems y confiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) en estudiantes de quinto año de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Comas, eliminando el ítem 4</i> .....	117
Tabla 18. <i>Validez de contenido de criterio de jueces del Inventario SISCO del Estrés Académico</i> .....	120
Tabla 19. <i>Análisis de ítems y confiabilidad de la dimensión Estímulos Estresores del Inventario SISCO del Estrés Académico en estudiantes de quinto año de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Comas</i> .....	121
Tabla 20. <i>Análisis de ítems y confiabilidad de la dimensión Síntomas de los Estímulos Estresores del Inventario SISCO del Estrés Académico en estudiantes de quinto</i>	



<i>año de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Comas.....</i>	<i>122</i>
<i>Tabla 21. Análisis de ítems y confiabilidad de la dimensión Estrategias de Afrontamiento del Inventario SISCO del Estrés Académico en estudiantes de quinto año de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Comas.....</i>	<i>123</i>

## RESUMEN

El presente trabajo es un estudio descriptivo correlacional sobre la relación entre la procrastinación académica y el estrés académico en 163 estudiantes de quinto año de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Comas. Se aplicó como instrumentos de recolección de datos la Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko (1998), adaptada por Álvarez en el 2010 y el Inventario SISCO del Estrés Académico de Barraza (2006), adaptado por Castillo en el 2015.

Los resultados indican que no existe una relación estadísticamente significativa entre la procrastinación académica y el estrés académico en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución parroquial del distrito de Comas. No se encontró relación significativa entre la procrastinación académica y la dimensión estímulos estresores del estrés académico. Sin embargo, sí existe relación estadística significativa entre la procrastinación académica y la dimensión síntomas de los estímulos estresores del estrés académico y también entre la procrastinación académica y las estrategias de afrontamiento del estrés académico.

Palabras clave: Procrastinación, estrés académico, estímulos estresores, síntomas de los estímulos estresores, estrategias de afrontamiento, estudiantes, colegio parroquial.

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se realizó con el objetivo de analizar la relación entre la procrastinación académica y el estrés académico en estudiantes de quinto año de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Comas.

Busko (1998) considera que la procrastinación académica es una tendencia irracional de postergar los trabajos académicos que tienen que realizarse. De otro lado, Barraza (2006) señala que el estrés académico es un estado psicológico que debe estudiarse considerando los estresores, los indicadores de desequilibrio o situación estresante y las estrategias de afrontamiento.

En el primer capítulo se formula el planteamiento de la investigación, la justificación del estudio los antecedentes del estudio, los objetivos general y específicos, así como las limitaciones del mismo.

En el segundo capítulo se presenta el marco teórico del estudio, el cual muestra, las bases teóricas, los constructos utilizados en la investigación, las hipótesis planteadas y las variables de estudio.

El tercer capítulo se refiere a los aspectos metodológicos, como el nivel, tipo y diseño de investigación, la población y muestra, las técnicas e instrumentos de recolección de datos,

los procedimientos de recolección de datos y las técnicas para el procesamiento y análisis de datos.

En el cuarto capítulo se exponen los resultados y el análisis o discusión de los mismos.

Finalmente, en el quinto capítulo se presentan las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

## **CAPÍTULO I**

### **PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO**

#### **1.1. Formulación del problema**

Hoy en día la etapa escolar secundaria conlleva a un nivel de exigencia académica permanente, lo cual implica la planeación y cumplimiento de actividades evaluativas como exámenes, trabajos individuales y grupales, exposiciones, tareas o actividades para la casa, entre otros; todo esto unido al requerimiento de una preparación previa que tiene como característica un plazo establecido y avisado con

la anticipación correspondiente para que el estudiante pueda organizarse y tenga el tiempo suficiente y las herramientas adecuadas para prepararse idealmente, logrando así un nivel de aprendizaje óptimo y un buen rendimiento académico lo cual le permita al estudiante aprobar cada curso y/o materia culminando así de manera satisfactoria el nivel secundario (Cardona, 2015).

En efecto un estudiante no necesariamente cumple con sus obligaciones en el tiempo y las condiciones señaladas; generalmente tiende a postergarlas para el último momento (conducta procrastinadora), lo que se desencadenaría en un constante estrés que en la mayoría de los casos no puede ni sabe cómo manejar, lo cual incide sobre su bienestar psicológico, emocional, familiar y social (Yarlequé et al., 2016).

Uno de las dificultades que afrontan los estudiantes de secundaria se relaciona con la procrastinación académica, el origen de este término procede del verbo en latín *procrastinare* (*pro*, significa para y *cras*, mañana, quiere decir, “posponer hasta mañana”) y se refiere al hecho de postergar la ejecución de una actividad (Chan, 2011).

Al respecto Busko (1998, citado por Álvarez, 2010) ha definido la procrastinación como una tendencia irracional a retrasar o evitar las tareas que deben completarse. Por su parte, Caprarulo (2007, citado por Peiró, 2009) refiere que el estrés está caracterizado como la “pandemia” del siglo XXI. Al respecto se han hecho algunos

estudios en el Perú como los de Guevara (2017), Álvarez (2010), Chan (2011), entre otros.

Asimismo, el estudiante tiene que enfrentar el estrés académico; el término estrés proviene de la física y la arquitectura, hace referencia a la fuerza que se ejerce sobre un objeto, pudiendo deformarlo o romperlo. En Psicología el término estrés se refiere a aquellos acontecimientos en los cuáles una persona se encuentra con situaciones que van a implicarle demandas fuertes, que pueden agotar sus recursos de afrontamiento (Caldera, Pulido y Martínez, 2007).

Lazarus y Folkman (1986) consideran que el estrés representa tanto un problema individual como colectivo, individual porque afecta a la persona en el aspecto psicológico como fisiológico y, colectivo debido a la interrelación de las personas en la sociedad. Los autores tienen como supuesto fundamental que a pesar que las personas comparten niveles de exigencia similares, cada una de ellas va percibir las como estresores de acuerdo a su propia evaluación cognitiva. Señalan que algunos considerarán las exigencias como amenazas, en cambio otros las considerarán oportunidades. Esta teoría se fundamenta en supuestos de la psicología cognitiva, ya que sus conceptos centrales son la evaluación cognitiva y el afrontamiento.

Por su parte, Caldera, Pulido y Martínez (2007) plantean el concepto de estrés académico como aquel que se ocasiona por las exigencias relacionadas con las actividades que van a desarrollar en el ámbito académico, con esta problemática también pueden verse afectados los docentes.

Entre tanto, autores como Martínez y Díaz (2007) mencionan un enfoque psicosocial del estrés académico que resalta los factores psicosociales, es decir el entorno puede originar estrés escolar cuando no existen las condiciones y normas adecuadas que permitan un sano desarrollo de la socialización, donde el estudiante muestra malestar debido a factores físicos y emocionales, la relación con sus compañeros, profesores, comunicación con los padres, la habitual indisciplina que puede ser un indicador de que el alumno se encuentre descontento, la realización de tareas, los exámenes, el cansancio cognitivo, entre otros factores hace que el alumno no logre desarrollar estrategias de afrontamiento adecuadas para abordar las exigencias académicas mermando en su rendimiento escolar.

Existen pocas investigaciones sobre la procrastinación académica y el estrés académico en estudiantes peruanos de secundaria, a pesar de ser una situación que, sin lugar a duda, se da en la mayoría de los casos y que afectaría directamente a la seguridad de sí mismos, minimizando su capacidad para establecer relaciones familiares o sociales, duraderas, eficientes y consolidadas, perturbando de manera directa su rendimiento escolar.

De ese modo y en base a los estudios mencionados, se consideró que una institución educativa parroquial, es un ambiente idóneo en el cual se podría estudiar la relación entre procrastinación académica y estrés académico en los estudiantes de secundaria.

De acuerdo a lo señalado surgió la siguiente pregunta de investigación:



¿Cuál es la relación entre la procrastinación académica y el estrés académico en estudiantes de quinto año de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Comas?

## **1.2. Justificación del estudio**

La procrastinación y el estrés son problemáticas que la mayoría de las personas han experimentado alguna vez frente a una situación determinada o durante alguna etapa de la vida. Para algunas personas estos temas pueden ser un problema menor y para otras todo lo contrario; experimentar estrés y/o procrastinar puede afectar el desenvolvimiento en cualquier ámbito ya sea personal, social, académico y laboral, llegando a influir de manera negativa sobre el bienestar físico y psicológico, lo cual es relevante estudiar en términos académicos.

Se podrá contar con un instrumento válido y confiable para el contexto de Lima y poder medir el estrés académico en estudiantes de quinto grado de secundaria lo cual sería la base para investigaciones posteriores en la población en la que se está estudiando.

También se realizará esta investigación con el interés de conocer cuál es la relación entre la procrastinación y el estrés académicos de los estudiantes de quinto grado de secundaria, para plantear estrategias de intervención por ejemplo desde el programa de Tutoría Escolar, en los procesos de enseñanza, aprendizaje escolar. En el ámbito personal puede sentirse afectado debido a su bajo rendimiento académico, influyendo en sus actividades familiares, sociales, etc.

A partir de los resultados también se podrán implementar talleres para orientar a los estudiantes en cuanto a las estrategias de estudio más adecuadas a utilizar para evitar la postergación de las actividades (conducta procrastinadora) y el manejo del estrés académico.

### **1.3. Antecedentes relacionados con el tema**

#### 1.3.1 Investigaciones internacionales

Cardona (2015) investigó sobre la relación entre el estrés académico y la procrastinación académica en estudiantes de la Universidad de Antioquia en Colombia. La muestra estuvo compuesta por 118 mujeres y 80 hombres. Utilizaron el Inventario de Estrés Académico SISCO y la Escala de Procrastinación Académica - PASS. Como conclusión de este trabajo se reportó correlaciones significativas entre la conducta procrastinadora y algunas reacciones fisiológicas, psicológicas y comportamentales relacionadas con el estrés académico, también se encontró diferencias significativas considerando el género, el área de formación, el nivel académico y el momento del semestre en el que se llevó a cabo el estudio.

De otro lado, Díaz y Jiménez (2013) llevaron a cabo un estudio sobre el estrés académico presente en los estudiantes de duodécimo grado del Instituto Pre-universitario Vocacional de Ciencias Exactas (IPVCE) de la Universidad Camagüey de Cuba. Participaron 17 estudiantes. Se aplicó el Inventario

SISCO del Estrés Académico. Reportaron que los estudiantes mostraban un estrés académico moderado. Se identificó como estresores a la sobrecarga académica, el querer mantener un buen promedio académico y el exceso de evaluaciones. Los síntomas psicológicos mencionados con mayor frecuencia fueron: La somnolencia y la fatiga, el cansancio, la depresión-tristeza, la ansiedad y los problemas de concentración. En la mayoría de los casos las estrategias de afrontamiento centradas en la solución del problema fueron las más utilizadas para reducir el estrés académico.

Jiménez (2013) estudió las propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico en estudiantes universitarios cubanos; en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas en Cuba. Participaron 343 estudiantes de primer y tercer año. Se obtuvo una alta confiabilidad del cuestionario, así como la consistencia interna manifestación de la validez del mismo. Se encontró estrés académico profundo, siendo más alto en las mujeres. Las situaciones estresantes que se presentaron con más frecuencia fueron el exceso de tareas para la casa y los trabajos independientes, las evaluaciones y el tipo de trabajo solicitado por los profesores, la participación en clases y el poco tiempo para realizar las tareas.

Pulido et al. (2010) desarrollaron una investigación para identificar el perfil de los estudiantes de la Universidad Intercontinental de México con mayores niveles de estrés académico y estudiar las propiedades psicométricas del

instrumento denominado SEEU. Participaron 504 estudiantes de todas las carreras. Los resultados evidenciaron que el instrumento tenía validez de constructo y confiabilidad por el método de consistencia interna. Se encontró que los estudiantes de las facultades de Sistemas, Traducción, Diseño Gráfico y Arquitectura eran los que manifestaban los niveles más altos de estrés. Asimismo, presentaron niveles elevados de estrés los estudiantes de los primeros y últimos semestres, así como también las estudiantes mujeres y aquellos que no vivían con su familia de origen.

Del mismo modo, Barraza (2008) en su investigación estableció el perfil descriptivo del estrés académico de los estudiantes de las maestrías en educación de la Universidad Pedagógica de Durango en México y así poder identificar qué variables sociodemográficas y situacionales desempeñaban un papel modulador. Aplicó el Inventario SISCO del Estrés Académico a 152 participantes. Los resultados indicaron que el 95% de los participantes reportaron que habían presentado estrés académico solo algunas veces, pero que era medianamente alto en intensidad. También se encontró que el género, el estado civil, la maestría que cursaban y el sostenimiento institucional de la maestría que cursaban, ejercieron un efecto modulador en el estrés académico.

Feldman et al. (2008) realizaron un estudio acerca del estrés académico, el apoyo social y su relación con la salud mental y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. La muestra estuvo conformada por 321 alumnos de carreras técnicas en Caracas, Venezuela. Se aplicaron instrumentos para medir

estrés académico, apoyo social y salud mental. Los resultados indicaron que había relación entre tener condiciones favorables de salud mental y el contar con más apoyo social y un menor estrés académico. En cuanto a las mujeres, se reportó que el estrés más intenso estaba asociado a tener menos apoyo social de los amigos, mientras que en los hombres estaba relacionado con el hecho de contar con menos apoyo social por parte de personas cercanas, y con tener menos apoyo en general. Ambos grupos alcanzaron mejor rendimiento cuando el estrés académico percibido era mayor y el apoyo social de las personas cercanas era moderado.

Martín (2007) investigó la relación entre el nivel de estrés y los exámenes en los estudiantes de la Universidad de Sevilla, además de analizar algunos indicadores de salud y el autoconcepto académico. Participaron 40 universitarios de cuarto curso de las facultades de Psicología, Ciencias Económicas, Filología Inglesa y Filología Hispánica. Los resultados evidenciaron un incremento del nivel de estrés de los participantes durante la época de exámenes. Asimismo, se evidenció diferencias significativas en el nivel de estrés entre los estudiantes de Psicología y los de Filología Hispánica durante los dos períodos analizados. Asimismo se reportó efectos sobre la salud (ansiedad, consumo de tabaco, cafeína o fármacos, alteraciones en el sueño y en la ingesta de alimentos, entre otros) y menor nivel el autoconcepto académico de los estudiantes en presencia del estresor.

### 1.3.2 Investigaciones nacionales

Guevara (2017) estudió las propiedades psicométricas de la Escala Procrastinación Académica. Participaron 377 estudiantes con edades entre los 13 a 19 años, del segundo al quinto grado de secundaria de cinco instituciones educativas públicas del distrito de Víctor Larco Herrera, en Trujillo. Se llevó a cabo el análisis factorial confirmatorio evidenciándose una estructura bifactorial. La confiabilidad se estudió utilizando el método de consistencia interna del coeficiente Omega. Se elaboraron percentiles generales.

Reyes (2017) realizó un estudio acerca de la relación entre las variables estrés académico y estrategias de aprendizaje en estudiantes de cuarto y quinto grado de educación secundaria de la I.E. Pedro Gálvez Egúzquiza de Lima. La muestra estuvo conformada por 83 alumnos. Se utilizó el Cuestionario de Estrés Académico (CEA) y el Cuestionario de Evaluación y Diagnóstico de las Estrategias de Aprendizaje (CEDEA). Se reportó la existencia de una relación negativa y estadísticamente significativa entre el estrés académico y las estrategias de aprendizaje en los participantes de diferentes grados.

Por su parte, García y Ríos (2016) analizaron la relación entre el estrés académico y rendimiento académico. Se utilizó el Inventario de Estrés Académico SISCO V2 y el ponderado final de las calificaciones. Participaron 167 estudiantes del cuarto y quinto año de una institución educativa privada de Lima Metropolitana, 88 hombres y 79 mujeres. Los resultados indicaron que no existía relación entre el estrés y el rendimiento académicos.

Rafael y Ramírez (2016) realizaron un estudio acerca de la relación entre la procrastinación y el rendimiento académico en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión con sede en Tarapoto. Se contó con 143 participantes, de ambos sexos, con edades entre 16 y 25 años. Se utilizó el Cuestionario de la Procrastinación de Ramírez, Tello y Vásquez del 2013 y las notas de los estudiantes obtenidas del portal académico. Los resultados evidenciaron que 71.4% de los estudiantes de la escuela profesional de psicología de la Universidad Peruana Unión eran mujeres y eran quienes presentaban un nivel alto de procrastinación; también mostraron que el 44% de los participantes tenían entre 20 y 22 años de edad y presentaban niveles más altos de procrastinación. Asimismo, se observó que los participantes del III ciclo presentaban un mayor nivel de procrastinación.

De ese modo, Yarlequé et al. (2016) investigaron la relación entre la procrastinación, el estrés y el bienestar psicológico en 1006 estudiantes de educación superior de Lima y Huancayo. Los resultados evidenciaron que no existía relación estadística entre las variables de estudio, que el afrontamiento del estrés no dependía de la procrastinación, el bienestar psicológico no dependía del afrontamiento del estrés. Sin embargo, se halló una relación significativa entre la procrastinación y el bienestar psicológico, es decir, los estudiantes que procrastinaban menos evidenciaban mayor bienestar psicológico que aquellos que procrastinaban más.

Vallejos (2015) estudió la relación entre la procrastinación académica y la ansiedad ante las evaluaciones en una universidad privada de Lima. Participaron 130 estudiantes, 68 de la Facultad de Ingeniería y 62 de la Facultad de Comunicaciones. Se aplicó la Escala de Procrastinación Académica de Solomon & Rothblum (1984) y la Escala de Reacción ante las Evaluaciones de Sarason de 1984. Se reportó la existencia de una relación significativa entre las razones para procrastinar y los factores de las reacciones ante las evaluaciones, en especial, con los pensamientos negativos. Se observó también que las mujeres alcanzaron puntajes más elevados en el factor síntomas fisiológicos de malestar; mientras que los hombres alcanzaron mayor puntaje en la procrastinación de ciertas actividades académicas. No se encontró diferencia significativa en las razones de procrastinación al considerar la facultad de estudios.

Castillo (2015) desarrolló un estudio con la finalidad de establecer la relación entre el estrés académico y el rendimiento en los estudiantes de cuarto y quinto grado del nivel secundario de una institución pública de Pátapo, Chiclayo. Participaron 96 estudiantes. Se aplicó el Inventario SISCO de Estrés Académico y la ficha de análisis documental de las calificaciones. No se encontró relación significativa entre el nivel de estrés académico y el rendimiento. Los estudiantes tenían un nivel bajo de estrés y un rendimiento académico regular. Asimismo, no se encontró relación entre las dimensiones de estrés académico y el nivel de rendimiento académico.



Del Risco, Gómez y Hurtado (2015) investigaron acerca de la relación entre el estrés y el rendimiento académico en los estudiantes del segundo al cuarto nivel de estudios del semestre 2014-I y de tercero al quinto nivel de estudios del semestre 2015-I de la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana de Iquitos. Participaron 120 alumnos de ambos sexos, de 18 o más años de edad que cursaban en el ciclo académico 2014-II del segundo al cuarto y el 2015-I del tercero al quinto nivel de estudios. Aplicaron el Test del Estrés y la ficha de registro del rendimiento académico. Los resultados que se obtuvieron fue del 100% (120) de estudiantes, 57.5% (69) tuvo rendimiento académico bueno, del cual el mayor porcentaje 53.3% (64) tuvo estrés medio. Se aceptó la hipótesis de investigación.

De otro lado, Medina y Tejada (2015) realizaron una investigación para encontrar la correlación inversa entre la autoestima y procrastinación académica en jóvenes universitarios de la Universidad Católica de Santa María (UCSM) de Arequipa. Se aplicó a 407 estudiantes de ambos sexos, con edades entre 17 y 26 años, el Inventario de Autoestima de Coopersmith y la Escala Académica de Procrastinación de Busko. Se reportó la existencia de una correlación inversa y significativa entre ambas variables.

Barraza (2014) estableció la relación entre el nivel de estrés académico y el sentido de coherencias presente en universitarios de Lima. Participaron 188 universitarios de los primeros años de estudios. Se aplicó el Inventario SISCO del Estrés Académico de Barraza del 2007 y el Cuestionario de Sentido de

Coherencia – SOC 13 de Antonovsky de 1987. Los resultados mostraron una correlación inversa entre el estrés académico y el sentido de coherencia en los estudiantes. En cuanto a los síntomas, la correlación más fuerte se evidenció entre los síntomas psicológicos y el SOC. Asimismo, se reportó que los mayores niveles de estrés los presentaron las mujeres, los alumnos en la escala de pago más alta, los estudiantes de promedio ponderado más bajo y quienes tenían una motivación hacia el estudio regular y baja. Concluyó que para el universitario era favorable tener un nivel elevado de SOC, dado que le permitía una mejor tolerancia al estrés académico.

Alegre (2014) llevo a cabo una investigación para conocer la relación entre la autoeficacia y la procrastinación académica en universitarios de Lima Metropolitana. Participaron 348 estudiantes, el 50.6% eran hombres y 49.4% mujeres, y de acuerdo con el tipo de gestión, el 70.1% pertenecía a universidades particulares, mientras que el 29.9% a universidades estatales. Se aplicó la Escala de Autoeficacia y la Escala de Procrastinación Académica. Los resultados indicaron que se validó la hipótesis formulada.

Galdós – Tanguis (2014) investigó acerca de la relación entre el rendimiento, el estrés académico y las dimensiones de personalidad de los universitarios. Utilizando como Instrumentos la Ficha Sociodemográfica, Inventario de Personalidad de Eysenck (forma B) y el Inventario de Estrés Académico (IEA). Reportó que a mayores niveles de extraversión, eran menores las situaciones percibidas como generadoras de estrés académico y también los

estudiantes presentaban menor cantidad de síntomas. No encontró relación entre la dimensión extraversión y el rendimiento académico. A mayor nivel de neuroticismo, mayor cantidad de situaciones percibidas como generadoras de estrés académico y mayor cantidad de síntomas presentados por los estudiantes. Tampoco se encontró relación significativa entre la dimensión neuroticismo y el rendimiento académico.

Dominguez, Villegas y Centeno (2014) desarrollaron una investigación para estudiar las propiedades psicométricas de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) en 379 alumnos de una universidad privada, con edades entre 16 y 40 años. El análisis factorial confirmatorio evidenció que la escala presentaba una estructura de 2 factores. En cuanto a la confiabilidad se estudió con el método de consistencia interna del alfa de Cronbach. Concluyeron que el instrumento presentaba validez y confiabilidad adecuadas para seguir con estudios de validación utilizando otros métodos.

En ese sentido, Boullosa (2013) llevó a cabo una investigación en una Universidad Privada de Lima para relacionar los niveles de estrés académico y el afrontamiento en un grupo de 198 participantes de los primeros años. Se utilizó el Inventario SISCO del Estrés Académico de Barraza de 2007 y la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS) de Frydenberg & Lewis de 1997. Se halló un nivel medianamente alto de estrés académico, y las principales situaciones generadoras de estrés fueron las evaluaciones y la sobrecarga académica. En lo que se refiere a la sintomatología experimentada,

las reacciones psicológicas fueron las principales. Los participantes evidenciaron mayoritariamente un estilo de afrontamiento centrado en resolver el problema. Finalmente, se observó que el nivel de estrés percibido correlacionaba de manera directa con el estilo de afrontamiento no productivo y de manera inversa con el estilo centrado en resolver el problema.

Agurto (2013) realizó un estudio en una institución educativa estatal, de nivel secundario de Trujillo para conocer la relación entre las estrategias de aprendizaje y motivación y el estrés académico, en 171 estudiantes. Se aplicó el Cuestionario Multifactorial sobre Estrategias de Aprendizaje y Motivación y el Inventario SISCO del Estrés Académico. Según los resultados se evidenció un nivel normal de estresores y estrategias de afrontamiento, así como también un nivel normal de estrés académico general. Reportó una relación significativa entre las estrategias de aprovechamiento, ayuda, metacognición, autointerrogación, los factores de orientación a metas extrínsecas, creencias de control, ansiedad y el estrés académico.

Chan (2011) investigó acerca de la relación entre la procrastinación y el rendimiento académico en estudiantes de educación superior. La investigación se realizó con 200 participantes de profesiones de letras en Lima; se aplicó la Escala de Procrastinación Académica (Busko, 1998 y Álvarez, 2010– Adaptado en Lima). Se estudió la confiabilidad del instrumento por el método de consistencia interna. Se llegó a la conclusión que los hombres presentaron puntajes más altos en procrastinación que las mujeres, el 61.5 % de alumnos

que procrastinaron desaprobaron entre uno y seis cursos, un 68% de los estudiantes que procrastinaron pertenecían a familias nucleares y por último los ítems-situaciones en los que mayormente procrastinaron los participantes, se referían a: Dejar las tareas para el último minuto, no estudiar antes para las evaluaciones, no entregar sus trabajos, postergar los trabajos o las lecturas que no eran de su agrado, no entregar los trabajos en las fechas señaladas, desmotivación y falta de hábitos de estudio.

Álvarez (2010) estudió la presencia de la procrastinación general y académica en estudiantes de secundaria de colegios no estatales de Lima Metropolitana. Participaron 235 estudiantes de ambos sexos, entre los 13 y 19 años de edad. Se utilizó la Escala de Procrastinación General y Académica (Busko, 1998). Los resultados mostraron que la procrastinación académica era mayor que la general, y no se encontró diferencias significativas según el sexo de los estudiantes, ni según el grado de estudios. Se adaptó la Escala de Procrastinación Académica y entre los resultados psicométricos obtenidos, se evidenció validez de constructo y de contenido. En cuanto a su confiabilidad, se halló mediante el método de consistencia interna del alfa de Cronbach. Elaboró percentiles para varones y mujeres, tanto para la escala total, como para las dimensiones.

## **1.4 Presentación de objetivos generales y específicos**

### **1.4.1 Objetivo general**

- Analizar la relación entre la procrastinación y el estrés académicos en estudiantes de quinto grado de secundaria de una I.E.P. del distrito de Comas.

### **1.4.2 Objetivo específicos**

- Identificar la existencia de procrastinación académica de los alumnos de quinto grado de secundaria de una I.E.P. del distrito de Comas.
- Identificar el estrés académico de los alumnos de quinto grado de secundaria de una I.E.P. del distrito de Comas.
- Conocer la relación entre la procrastinación y la dimensión estímulos estresores del estrés académico en los participantes.
- Establecer la relación entre la procrastinación y la dimensión síntomas del estrés académico en los estudiantes de quinto grado de secundaria.
- Conocer la relación entre la procrastinación y la dimensión estrategias de afrontamiento del estrés académico en los participantes.

## **1.5 Limitaciones del estudio**

El estudio presentó una limitada capacidad de generalización debido a que se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo intencional, los resultados obtenidos solo pueden generalizarse a la población de donde se extrajo la muestra.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1. Bases teóricas relacionadas al tema**

##### **2.1.1 Procrastinación**

La procrastinación es una variable que está siendo más estudiada conforme pasa el tiempo, por lo tanto ha sido definida e investigada por diversos autores.

Ferrari y Emmons (1995, citados por Carranza y Ramírez, 2013) consideran a la procrastinación como un patrón de comportamiento en el que una persona posterga de manera voluntaria la realización de tareas que deben entregarse en un tiempo establecido. Los autores también señalan que cuando una persona sufre de depresión o ansiedad tiene mayor probabilidad de ser procrastinador.

Además, Rothblum, Solomon & Murakami (1986) y Rothblum (1990, citado por Sánchez, 2010) definen la procrastinación como el acto de retrasar una tarea sin tener un motivo, con lo cual la persona experimenta malestar, por este motivo las personas evidencian un patrón evitativo frente a las situaciones que implican una alta exigencia. Steel (2007) manifiesta que la procrastinación se inicia en la educación secundaria y que perdura hasta la universidad, asegurando que más de la mitad de los alumnos no presentan sus trabajos a tiempo. Según las encuestas entre un 40% y un 60% de estudiantes universitarios informan que casi siempre o siempre presentan retrasos en la ejecución de sus trabajos escritos, evaluaciones o lecturas semanales (Onwuegbuzie, 2004).

### **2.1.2 Procrastinación académica**

La procrastinación es definida como la acción de evitar, de realizar más adelante las actividades, de obviar, justificando las demoras para eludir la culpa frente a un trabajo académico (Busko, 1998, citado en Álvarez, 2010).



La procrastinación académica se refiere a la ausencia de autorregulación, de manera específica, a la tendencia de algunos alumnos a postergar o simplemente evitar una actividad que podría estar bajo su propio control (Tuckman, citado en Sánchez, 2010).

Ferrari (1991, citado por Sánchez, 2010) menciona que en el ámbito académico, los estudiantes dilatan de manera voluntaria las presentaciones de sus tareas académicas, ya que consideran que lo pueden realizar dentro del tiempo dado, pero no se sienten motivados o no tienen el deseo de hacerlo por el desagrado que les genera estas actividades. Klassen, Krawch, Lynch y Rajani, (2007, citados por Sánchez, 2010) señalan que las personas que presentan conducta procrastinadora se les pueden identificar ciertos patrones, como el miedo al fracaso y rechazo a la tarea; o presentan una baja capacidad de autorregulación y altos niveles de ansiedad a la ejecución de actividades.

La procrastinación se refiere al retraso intencional en un curso de acción previsto a pesar de ser consciente de los resultados negativos y, en consecuencia se tiene un desempeño insatisfactorio. La creencia subyacente de la conducta procrastinadora es que “después es mejor”. Por eso se le etiqueta como el síndrome “para mañana”, siendo dos las principales razones para su presencia: El miedo a fallar y la evaluación de la tarea como aversiva (Lay, 1986). El miedo a fallar tiene que ver con pensamientos de no lograr satisfacer las expectativas de los demás, los propios estándares de perfección o por una carencia de autoconfianza. Mientras que la otra razón de postergación

es la percepción de las tareas como aversivas, es decir, las tareas son valoradas como aburridas o abrumadoras (Steel, 2007).

Wolters (2003) considera que la procrastinación académica es un defecto en el desempeño de las actividades académicas, que se caracteriza porque se posterga hasta el último momento labores que necesitan ser terminadas, según Ellis y Knaus (2002) se postergan las metas académicas hasta el punto óptimo donde el desempeño requerido sea altamente probable.

Haycock, McCarthy & Skay (1998) señalan que la procrastinación académica es un constructo multidimensional que posee componentes cognitivos, afectivos y conductuales. Se ha evidenciado en diversas investigaciones que la procrastinación está fuertemente relacionada con la impuntualidad en la entrega de trabajos y con la dificultad para seguir instrucciones, también con la depresión, la baja autoestima, la inseguridad, la ansiedad, el neuroticismo y perfeccionismo.

De tal manera que el procrastinar se refiere a la acción reiterada de evitar o aplazar la realización de responsabilidades inherentes a sí mismo, con referencia al aspecto académico, tiene que ver con las responsabilidades escolares o universitarias, que constituyen parte de la formación académica de la persona. Por lo tanto, se considera que una reiterada conducta procrastinadora conllevaría indudablemente al fracaso profesional.

### **2.1.3 La procrastinación académica en la adolescencia**

La adolescencia es una etapa importante en la conformación de la personalidad en la etapa de la adultez. Es decir que en este periodo se están constituyendo patrones comportamentales, cognitivos y afectivos relevantes. (Erikson, 1992). Para Busko (1998, citado por Álvarez, 2010) la procrastinación es una peculiaridad que los adolescentes están desarrollando, y en la actualidad se evidencia de manera más frecuente e intensa. Por lo tanto, la procrastinación debe considerarse como el obstáculo que impide a las personas alcanzar sus objetivos y lograr sus metas para ser eficientes y productivos; representa una limitación duradera entre habilidades y capacidades que no permiten afrontar de manera adecuada las tareas y los deberes de la vida cotidiana. Ferrari, Johnson & McCown (1995) mencionan que esta situación se presenta porque se prefiere utilizar el tiempo socializando, realizando actividades de recreación, o simplemente no realizar ninguna de ellas, lo cual caracteriza actualmente a muchos adolescentes, quienes con frecuencia evitan llevar a cabo actividades que impliquen esfuerzo físico o mental, aun cuando su futuro académico o laboral dependa de ello, considerando además que cuenta con lo necesario para realizarlo.

Se considera que la procrastinación académica es un aspecto negativo en el desarrollo de una persona, que tiene diversas responsabilidades dentro del ámbito académico, por un lado expresa oposición a las normas pre establecidas dentro del ámbito escolar, teniendo como consecuencias, el bajo rendimiento académico, el estrés académico, la instauración de la rebeldía,

poca motivación al logro, y a largo plazo una insatisfacción emocional por no poder cumplir con las expectativas del medio contextual. Las personas procrastinadoras generalmente a último momento de la presentación del trabajo suelen reducir esta práctica de posponer las tareas, lo cual al mismo tiempo puede generar la aversión a la tarea, lo cual los aleja cada vez más a regular esta conducta, retrasando por ende las actividades, priorizando por actividades de esparcimiento o más sencillas, lo cual también genera un desequilibrio emocional por la sensación de frustración que puede llevar no semejar a los seguimientos del ambiente, lo cual puede conllevar también a pensamientos irracionales sobre la situación vivenciada que por lo general buscan justificar los rasgos comportamentales disfuncionales, mermando aspectos como la irresponsabilidad, pudiendo llegar a generar inclusive una conciencia del fracaso predispuesto por el propio sujeto, vinculando la procrastinación directamente al aburrimiento, distracción, impulsividad y el autocontrol (Steel, 2007).

Caballo (2007) menciona que los adolescentes que presentan inconvenientes al posponer sus trabajos hasta el último momento, estilan ser individuos más sociables que el resto ya que usan el tiempo perdido en relacionarse con sus pares. No obstante, manifiestan una personalidad irresponsable, que no asumen consecuencias de sus actos, sin objetivos ni metas trazadas, buscando actividades que le brinden satisfacciones del momento.

#### **2.1.4. La procrastinación ¿rasgo o estado?**

Aunque haya pocos estudios acerca de este cuestionamiento, la postergación académica se define con frecuencia como un rasgo o disposición de la personalidad estable a través del tiempo, tareas y contextos (Ferrari & Diaz-Morales, 2007). A pesar de que puede ser estudiada como “estado”, la postergación se puede considerar también como un rasgo de personalidad duradero y estable. El dejar de lado la propia intención de actuar es una conducta que en algunas personas puede convertirse en generalizada y habitual, dando lugar a episodios de conducta procrastinadora recurrentes que permiten considerarla como rasgo de personalidad.

Igualmente, Arvey, Rotundo, Johnson y McGue (2003, citados en Steel, 2007) señalan que la procrastinación también puede ser considerada como un rasgo de personalidad, de acuerdo a los estudios que llevaron a cabo la indisciplina sería una característica de personalidad latente en los adolescentes que procrastinan, de esta manera se asocia de manera directa con un escaso control de impulsos, debido a que se prefieren las actividades gratificantes antes que las normas y las responsabilidades, lo mismo sucede con la persistencia, gestión del tiempo, y una escasa conciencia de las consecuencias de los actos, sin asumirlos o evadirlos, lo cual podría estructurar un conjunto de patrones conductuales, que luego se consolida en una personalidad. Según este enfoque la procrastinación, sería un fenómeno independiente del contexto y por tanto relativamente indeleble dentro del repertorio conductual del sujeto (Schouwenburg, Lay, Pychyl & Ferrari, 2004), este planteamiento es el

mayoritariamente aceptado y el que prevalece en la actualidad en la investigación. Sin embargo, existen autores que no comparten este punto de vista y conceptualizan la dilación como una conducta específica de la situación. Diferentes estudios (Blunt y Pychyl, 2000; Pychyl et al., 2000; Solomon y Rothblum, 1984; Tice y Baumeister, 1997, citados en Steel, 2007) proporcionan apoyo empírico a la variabilidad temporal y situacional de la dilación, sugiriendo que no es una disposición estable de personalidad sino un comportamiento dinámico que cambia a través del tiempo en función de la interacción de tareas y contextos. Mientras que, por un lado, la dilación como “estado” puede ser entendida como una especie de evasión ante tareas específicas, un individuo puede presentar, en cambio, un problema generalizado a la hora de alcanzar alguna meta, en cuyo caso la dilación puede ser concebida como un rasgo (Schouwenburg et al, 2004). Es decir, el hecho de que un individuo procrastine en un momento o situación dada no lo convierte en procrastinador. Como acontecimiento aislado es posible considerar la procrastinación, simplemente, como una mera conducta dilatoria (Lay, 1986). Sólo cuando la conducta se convierte en habitual, crónica o generalizada, es decir, cuando da lugar a una respuesta típica frente a diferentes situaciones a través del tiempo, se puede considerar la existencia de procrastinación académica como rasgo (Steel, 2007).

### 2.1.5 Factores para la comprensión de la procrastinación académica

Los autores del análisis de las propiedades psicométricas de la Escala de Procrastinación Académica, Domínguez, Villegas y Centeno (2014) señalan que la variable puede ser comprendida y evaluada desde dos factores que la integran:

*Autorregulación académica: “Proceso activo en el que los estudiantes establecen sus objetivos principales de aprendizaje y a lo largo de este, tratan de conocer, controlar y regular sus cogniciones, motivaciones y comportamientos de cara a alcanzar esos objetivos” (Domínguez et al., 2014, p. 293-294).*

Álvarez (2010) aduce que esta dimensión que contiene todos los reactivos inversos de la Escala de Procrastinación Académica, se refiere a disposición natural del adolescente de prepararse y preparar con anticipación todo lo necesario para realizar una actividad ya predispuesta dentro de su horario normal de funcionamiento, sin embargo suele prepararse para ejecutarla a último momento, contando aún con una disposición para autorregularse con tiempo, a pesar que este sea corto, manteniendo su funcionamiento académico apenas dentro de los límites establecidos dentro de la sociedad.

Kelly (2002) menciona que la autorregulación académica, estaría asociada con el manejo de la ansiedad; puesto que busca evitar sensaciones y somatizaciones ansiosas frente a los acontecimientos futuros. Por esta razón, la persona busca hacer sus actividades con el tiempo suficiente para

concluir las como es debido, de este modo se evita posponer las actividades que se perciben como aversivas en la vida diaria, así se autorregula la ansiedad de manera adecuada, por lo tanto no procrastina en el ámbito académico, ni lo hará como futuro profesional.

Cuando los adolescente no tienen la autorregulación académica que corresponde, por lo general se debe a que cuando han cometido una falta no recibieron la sanción correspondiente o en su defecto no la percibieron como una sanción, por lo tanto no tuvo una valoración correctiva para la conducta equivocada y continúan siendo irresponsables en sus actividades académicas, lo cual va a generar un bajo nivel académico y va a repercutir en otras áreas de su vida como la familiar, la social, el trabajo (Ferrari y Emmons, 1995, citados por Carranza y Ramírez, 2013).

Otro factor importante es la postergación de actividades, que se describe: *Por el miedo a fallar y evitación de la tarea, de esta manera influye en el proceso de regulación de la conducta académica* (Domínguez et al, 2014, p. 293-304).

Ferrari y Emmons (1995, citados por Carranza y Ramírez, 2013), manifiestan que esta segunda dimensión caracteriza al adolescente por la postergación, es decir, por aplazar las actividades académicas inmediatas a realizar, en un tiempo de mediano a largo plazo, llevándolas a cabo en el último minuto antes de su presentación o explicación, lo cual conlleva a que el estudiante no ejecute la tarea, utilizando excusas para no ser amonestado, ni sentirse culpable.



La conducta procrastinadora también está relacionada con la presencia de estrés, puesto que quienes son procrastinadores con el fin de no sentirse presionados postergan sus tareas hasta el último instante de plazo o simplemente no las hacen, porque piensan que así van a evitar el estrés, lo cual es contraproducente y paradójico; porque el hecho de presentar las tareas académicas en el último minuto o el no hacerlas va a generar que se incremente el estrés, lo cual estos adolescentes prefieren, debido a una desadaptación emocional, porque prefieren sentir el estrés por unos instantes al concluir alguna actividad académica que durante toda la ejecución de la actividad (Ferrari et al., 1995).

Ferrari et al. (1995) consideran que la postergación de actividades es una estrategia para evitar emociones negativas que se generan porque se supone un futuro catastrófico sobre la propia capacidad para ejecutar una actividad, esto se mantiene de manera circular porque la emoción negativa se presenta en el momento de supervisión académica, lo cual prefiere el estudiante antes de sentir esa emoción desde la realización de la actividad hasta su revisión, esta es una actitud equivocada para afrontar las situaciones de presión escolar.

Según Busko (1998, citado por Álvarez, 2010) se puede considerar tipos en la postergación de actividades, que vienen a ser patrones de conducta recurrentes antes, durante y después, teniendo el pensamiento que es mejor trabajar bajo presión, por lo cual postergar se convierte en un medio que permite el desarrollo máximo de las capacidades y habilidades; asimismo *los evitativos*, prefieren llevar a cabo otras actividades en lugar de las tareas escolares, por lo

general dan prioridad a las actividades de recreación y ocio antes que las responsabilidades, con frecuencia justifican su falta indicando que se olvidaron; además se encuentra a *los miedosos*, quienes actúan bajo la emoción del temor, no valoran su propia capacidad frente a la acción, también son indecisos, postergan su responsabilidad, porque temen no satisfacer las exigencias requeridas; y finalmente *los rebeldes*, que suelen caracterizarse por la oposición a los modelos de autoridad, más aún si perciben estándares exigentes, teniendo baja tolerancia a la presión y frustración.

### **2.1.6 Modelos teóricos de la procrastinación**

#### **a. Modelo Cognitivo-conductual**

Las primeras investigaciones acerca de la procrastinación desde la perspectiva cognitivo-conductual las llevaron a cabo Ellis y Knaus (1977) quienes señalan que la procrastinación es el resultado de creencias irracionales que tienen de las personas, las cuales generan que equiparen su percepción de autovalía con su rendimiento. Conceptualizan a la procrastinación como el aplazamiento de una acción que se había decidido realizar. Consideran que hay once pasos elementales que una persona procrastinadora va a realizar de manera cuasi-invariable (Natividad, 2014):

- 1) Desea realizar la tarea, o está de acuerdo con llevarla a cabo porque reconoce que el resultado va a ser beneficioso aunque pueda que no le atraiga;

- 2) Decide llevarla a cabo;
- 3) Demora en hacerla innecesariamente;
- 4) Considera las desventajas de posponer la tarea;
- 5) Continúa postergando la tarea que había decidido hacer;
- 6) Se increpa a sí mismo por su procrastinación (o se defiende racionalizando o desplazando el proyecto de su mente);
- 7) Continúa procrastinando;
- 8) Realiza la tarea muy próxima a la fecha límite, con la precipitación de llevarla a cabo al “último minuto”;
- 9) Se molesta y se penaliza a sí mismo por su demora innecesaria;
- 10) Se promete a sí mismo que no volverá a procrastinar, convencido de ese compromiso preventivo y, por último,
- 11) Poco después, sobre todo si tiene un proyecto complicado y que demanda tiempo realizar, vuelve a procrastinar.

De acuerdo con estos pasos propios del proceso de procrastinar, esta conducta se evidencia en elecciones en las que el estudiante se autolimita y luego surgen las autocríticas y los pensamientos negativos sobre sí mismo que le van a generar ansiedad, inseguridad, depresión, desesperanza, falta de autoconfianza, sentimientos de inutilidad y, de manera cíclica, más conducta procrastinadora.

Es por ello que Ellis y Knaus (1977) y Knaus (2000) consideran que la conducta procrastinadora se presenta como el resultado de tres causas básicas, que con frecuencia se superponen, estas son la autolimitación, la baja tolerancia a la frustración y la hostilidad. Estas causas caracterizan un estilo cognitivo en el que se tiene una visión distorsionada acerca de sí mismo, de los demás y del mundo. La autolimitación se refiere a que las personas se autominusvaloran con pensamientos autocríticos y autoafirmaciones negativas y despectivas. De manera cíclica, la persona procrastinadora se devalúa a sí misma por sus conductas procrastinadoras pasadas y presentes, esta devaluación subjetiva promueve más las postergaciones y los sentimientos de ansiedad y angustia.

El hecho de querer hacer casi todo absolutamente bien genera que el procrastinador evite realizar las tareas a tiempo o encuentre una excusa para no hacerla. Según este razonamiento, la procrastinación se debe por una parte al perfeccionismo al hacer las tareas y por otra parte a una visión de la autovalía disminuida. En la investigación se encuentra con frecuencia una relación significativa entre la postergación y la autolimitación (Steel, 2007; van Eerde, 2003, citado por Natividad, 2014). El concepto de autolimitación relaciona además la demora con déficits en procesos de autorregulación. Las personas pueden posponer el hacer las cosas como un modo de proteger su autoestima ante un posible fracaso (Rhodewalt y Vohs, 2005, citado por Natividad, 2014). Sin embargo, para que se mantenga este vínculo se debe asumir una relación positiva entre el

aplazamiento y el miedo al fracaso. El miedo a fracasar hace que la persona postergue las actividades para evitar situaciones en las que cree que puede fracasar por su capacidad personal.

La baja tolerancia a la frustración, se refiere a la falta de capacidad para aceptar la menor molestia, para tolerar un contratiempo o demora en la satisfacción de los deseos, para soportar algún sentimiento o circunstancia desagradable. La baja tolerancia a la frustración se produce cuando la persona es consciente que para conseguir beneficios futuros es necesario que en el presente trabaje duro y afronte el sufrimiento actual que puede suponer pero asume la creencia distorsionada de no poder soportar este sufrimiento.

Con base a esta creencia autolimitadora, las personas que tienen este estilo cognitivo eligen aplazar la tarea. Al ceder a la baja tolerancia a la frustración, la persona reduce de inmediato el malestar asociado con la tarea, sin embargo a cambio acepta de manera tácita, consecuencias que van a significar problemas a largo plazo. Hay paralelismos entre el concepto de baja tolerancia a la frustración y la teoría conductual de la recompensa engañosa (Ainslie, 1975), se plantea la existencia de una fuerte tendencia humana a buscar el placer del momento. Con la procrastinación, esta tendencia deviene en hábito, llevando al ocio y la reducción de la ansiedad presente que va a interferir con la conducta que está orientada a conseguir una meta y, finalmente, se presenta la evitación de la tarea a largo plazo causando mayor ansiedad.

Y por último, la hostilidad, Ellis y Knaus (1977) la consideran una manifestación emocional que se deriva de un reclamo irracional contra todos aquellos que están vinculados con la tarea que se postergó. Así, aun cuando gran parte de la procrastinación se deba a la baja tolerancia a la frustración y a los sentimientos de inadecuación, los sujetos pueden postergar la ejecución de las tareas como una expresión indirecta, inapropiada y autoperjudicial, de ira y hostilidad hacia las personas relacionadas con dichas tareas

b. Modelo Psicodinámico de Baker

La procrastinación es el miedo al fracaso, este modelo se centra en comprender las motivaciones de quienes fracasan o que dejan las actividades a pesar de tener la capacidad, la inteligencia o la preparación suficiente para llevarlas a cabo de manera exitosa, además explica que el temor al fracaso se debe a la existencia de relaciones familiares patológicas, en las cuales los padres han facilitado que se genere un sentimiento de frustración y una baja autoestima en el niño (Rothblum, 1990, citado por Medina y Tejada, 2105).

c. Modelo Motivacional:

Considera que la motivación de logro es un rasgo definitivo, donde se lleva a cabo determinadas actividades para llegar al éxito en cualquier circunstancia; por lo tanto la persona puede elegir entre dos posiciones: Desear tener éxito o el miedo al fracaso; el primero se refiere al logro

motivacional y el segundo a la motivación para evitar una situación que se considera negativa. Cuando el temor al fracaso supera la esperanza de éxito la persona prefiere aquellas actividades en las que considera que el éxito es seguro, postergando las actividades que considera complejas y que puedan llevarla a fracasar (Ferrari, Johnson & Mccown 1991, citados por, Medina y Tejada, 2105).

### **2.1.7 Estrés**

Al inicio de los estudios sobre estrés, se le consideró como un estímulo, según el cual todos los acontecimientos negativos (como los desastres naturales, las condiciones nocivas para el organismo, los eventos traumatizantes, entre otros) eran asumidos como universalmente estresantes. Selye (1960) define al estrés como “la suma de todos los efectos inespecíficos de factores (actividades cotidianas, agentes productores de enfermedades, drogas, hábitos de vida inadecuados, cambios abruptos en los entornos laboral y familiar), que pueden actuar sobre la persona” (Berrío y Mazo, 2011, p. 67). La teoría de Hans Selye, si bien es útil, la Psicología le ha formulado una crítica, la de centrarse en la respuesta fisiológica y no prestar atención además a los efectos de los estresores, los cuales están mediados por factores psicológicos (Martín, 2007).

Así, surge la teoría transaccional del estrés de Lazarus y Folkman (1986) señalando que la persona y el ambiente mantienen una relación dinámica, mutuamente recíproca y bidireccional. Por este motivo, los autores consideran al estrés como el resultado de la relación entre una persona y su entorno, al cual evalúa como amenazante, que desborda sus recursos y pone en peligro su bienestar. En esta interpretación el estrés no es considerado solo una enfermedad, sino que se le asume como un sistema de adaptación que acompaña al ser humano, es por ello que es necesario que se utilicen de manera correcta los mecanismos y estrategias de afrontamiento para la situación estresante (Lazarus y Folkman, 1986; Taylor, 1999, citados en Cassaretto, Chau, Oblitas y Valdez, 2003).

De ese modo dichas transacciones entre persona y entorno serán exposiciones a estímulos tanto positivos como negativos para el individuo, en donde la valoración que tenga el individuo será la responsable de la respuesta adaptativa del sujeto. De tal manera la teoría transaccional, plantea al estrés como variable dependiente la cual está en función de la conducta humana y los factores del ambiente serían variables independientes. De igual forma dichos autores argumentan que su teoría abarca de diferente forma el constructo estrés, en el cual se propone su estudio desde un diseño ipsativo-normativo. La evaluación cognitiva según estos autores hace referencia a la interacción entre el individuo y su entorno en una determinada transacción, aunque no explicaron en qué consiste la transacción. Metodológicamente los autores propusieron observar a la misma persona en diversas situaciones desde



una perspectiva intra-individual (ipsativo), y luego compararla con otras desde una perspectiva inter-individual (normativo), esto significa que se tiene que tomar mediciones en varios momentos. Desde el enfoque ipsativo se trata de estudiar a la persona, mientras que desde el enfoque normativo se trata de generalizar los resultados.

Esta conceptualización sobre el estrés llevó a Lazarus a referirse al afrontamiento (coping) como la capacidad del individuo para regular la relación organismo-ambiente, en donde el individuo hace una valoración de la situación como amenazante o desafiante. De ese modo, el afrontamiento en estudiantes, se puede definir como una respuesta a la gran demanda de carga y tensión, sometida al tiempo para la realización de actividades asignadas (Lazarus, 1991).

### **2.1.8 Valoración cognitiva**

Para Lazarus y Folkman (1986) la relación entre el individuo y el ambiente está mediada por la evaluación cognitiva y el afrontamiento. Consideran que la evaluación cognitiva tiene dos niveles, la evaluación primaria y la evaluación secundaria. La evaluación primaria es aquella en la que la persona interpreta la demanda en función a sus recursos, valorando la gravedad del problema y las implicancias que puede tener para su bienestar. Tiene tres resultados posibles: Irrelevante, benigno-positivo y estresante. Si el evento es evaluado como estresante, se pueden dar tres tipos de interpretación: Daño, amenaza y desafío.

Es un patrón de respuesta inicial, en el cual se evalúa la situación en función a cuatro modalidades: a) Valoración de amenaza, se presenta cuando la persona anticipa un posible peligro; b) valoración de desafío, se presenta ante una valoración de amenaza pero que además existe una posibilidad de ganancia; c) evaluación de pérdida, cuando ha habido algún perjuicio o daño como una enfermedad que genere incapacidad, un deterioro a la autoestima o el haber perdido a algún ser querido; y d) valoración de beneficio, no genera reacciones de estrés.

En cuanto a la evaluación secundaria la persona considera las posibilidades existentes de cambiar la situación, controlar la emoción o evitar las demandas generadoras de ansiedad. Es decir, la persona determina cuáles son las opciones y recursos (físicos, sociales, psicológicos y materiales) de los que dispone para controlar o cambiar la situación. El estrés se genera cuando existe un desajuste entre la amenaza percibida y la habilidad que se percibe se tiene para hacerle frente.

La interacción entre la valoración primaria y secundaria determina el grado de estrés, la intensidad y la calidad de la respuesta emocional.

### **2.1.9 Estilos de afrontamiento**

En relación a las maneras de afrontar las situaciones estresantes por parte de los sujetos, el modelo de afrontamiento más utilizado es el transaccional de Lazarus y Folkman (1986), quienes consideran al estrés como un estado

emocional negativo con implicaciones fisiológicas, resultante de un proceso de desequilibrio percibido entre las demandas del ambiente y los recursos personales. Tanto para estos autores como para otros investigadores, una persona va a experimentar estrés si percibe que sus recursos personales para dar respuesta a una situación significativa son insuficientes, ineficaces o inadecuados (Martínez, 2010). “Los estilos de afrontamiento hacen referencia a esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes, que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (Lazarus y Folkman, 1986, p.164). La reacción a una situación estresante depende de si evaluación cognitiva que se hace de la situación da como resultado que se le considere como amenazante ya sea para la supervivencia física o psíquica de la persona.

Lazarus y Folkman (1986) consideran dos estilos básicos de afrontamiento al estrés; por un lado se encuentran los esfuerzos cognitivo-conductuales centrados en solucionar el problema; de otro lado se encuentra la búsqueda de relaciones y apoyo en otros con gran contenido afectivo, centrado en la emoción.

El afrontamiento dirigido al problema (control primario) está orientado a la modificación del problema, a su cambio hacía otra situación que no sea percibida como amenaza por la persona. Cuando se superan estas situaciones se produce un incremento de la capacidad de ajuste del individuo, a una

autoevaluación en el sentido de sentirse eficaz, y a evidentes sentimientos de gozo y alegría.

En el estilo de afrontamiento dirigido a la emoción (denominado también control secundario o evitación) a veces lo más importante es manejar o regular las emociones negativas asociadas al estresor. En este estilo de afrontamiento, la persona no modifica la situación, porque considerar que no es posible hacerlo, ni en ese momento ni en ningún otro momento. Está presente en las patologías en las que el individuo evita afrontar la situación problema y más bien se aleja, o tiene un manejo a nivel no-real, sino de manera ilusoria, a veces de forma manipulativa. En otras ocasiones se utiliza la negación, o también la transferencia a otros de su responsabilidad en lo ocurrido, o la atribución de intenciones. Definitivamente es un intento de manejo no-funcional ante las demandas de la realidad (Lazarus y Folkman, 1986).

Por otro lado teóricamente, tanto el afrontamiento dirigido al problema como el afrontamiento dirigido a la emoción pueden interferirse entre sí en el proceso de afrontamiento, facilitando o impidiendo cada uno la aparición del otro. Ambos estilos resultan evidentes y en muchos casos se puede comprobar hasta qué punto se impiden y/o se favorecen entre sí (Lazarus y Folkman, 1986). De esta manera los autores formulan ocho estrategias de afrontamiento: Confrontación, planificación, aceptación de la responsabilidad, distanciamiento, autocontrol, reevaluación positiva, escape o evitación y búsqueda de apoyo social. Las dos primeras estrategias estarían centradas en

el problema; las cinco siguientes están centradas en la emoción y la última estrategia se focaliza en ambas áreas. Lazarus y Folkman (1986) señalan además que algunas estrategias suelen ser más estables a través de diversas situaciones generadoras de estrés, mientras que otras están relacionadas a situaciones particulares.

Por su parte, Barraza (2005) propone 6 tipos de estrategias de afrontamiento:

- ✓ Habilidad asertiva: Se defienden las ideas, preferencias o sentimientos sin dañar a otros.
- ✓ Elaboración de un plan y ejecución de tareas: Se evalúa la situación que genera estrés, se elabora un plan y se ejecutan las tareas en función a lo planificado.
- ✓ Elogios a sí mismo: Se auto-aprueban las acciones propias.
- ✓ Religiosidad: Se reza, se asiste a misa o a la iglesia.
- ✓ Búsqueda de información sobre la situación: Se consulta acerca de la situación que causa estrés.
- ✓ Contar lo que me pasa a otros: Se verbaliza la situación que preocupa.

### **2.1.10 Estrés académico**

Barraza (2006) propuso el Modelo Sistémico Cognoscitivista del Estrés Académico basado en la teoría general de sistemas y el modelo transaccionalista del estrés, el cual fue elaborado exclusivamente para el estrés académico. Este modelo conceptúa al estrés académico como un

estado psicológico de la persona y precisa para su estudio tres componentes sistémicos: Los estresores, los indicadores de desequilibrio o situación estresante y las estrategias de afrontamiento. Su teoría plantea dos supuestos:

- Supuesto sistémico: Se refiere a que el individuo se relaciona con el entorno en un continuo circuito de entrada y salida para lograr un equilibrio adecuado.
- Supuesto cognoscitivista: Se refiere a que la relación de la persona con el medio se ve mediatizado a través de un proceso de valoración de las demandas del ambiente y los recursos que se requieren para enfrentar esta demanda y la forma de enfrentarse a estas.

Barraza (2005) considera al ser humano como un sistema abierto, que se va a relacionar con su medio ambiente en un continuo flujo de entradas (input) y salidas (output) para lograr un equilibrio del sistema. De otro lado, agrega la perspectiva cognoscitivista al plantear el siguiente postulado: La relación de una persona con su entorno se determina por un proceso cognoscitivo de valoración de las demandas del entorno (entrada) y de los recursos internos que necesita para enfrentar dichas demandas, lo cual lleva a la definición de la forma como se enfrentará esa demanda (salida).

Barraza (2005) presenta este postulado en tres momentos:

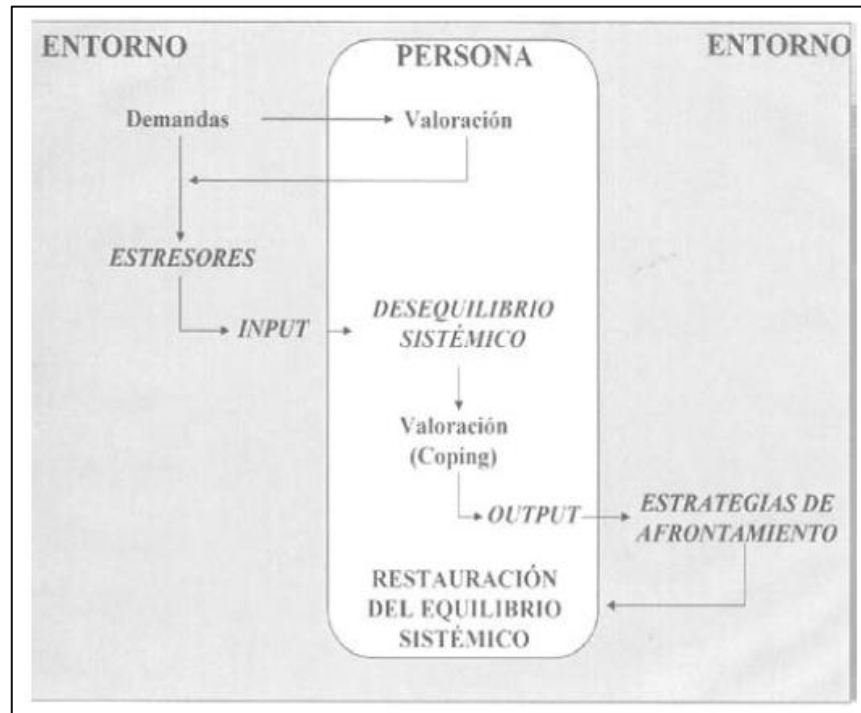
- La relación persona-entorno se va a dar a través de tres componentes principales: El acontecimiento estresante (entrada), la

interpretación del acontecimiento y la activación del organismo (salida).

- La valoración de los acontecimientos estresantes por parte de una persona puede ser de tres tipos:
  1. Neutra: Los acontecimientos no necesitan una acción.
  2. Positiva: Los acontecimientos se valoran como favorables para mantener el equilibrio y se cuenta con los recursos para afrontarlo.
  3. Negativa: En función a los recursos personales los acontecimientos pueden valorarse como una amenaza, como un desafío o pueden asociarse a emociones negativas (miedo, ira, resentimiento, etc.).
  
- Cuando no hay un equilibrio entre los acontecimientos que causan estrés y los recursos con que cuenta la persona para enfrentarlos no son suficientes, se produce el estrés que obliga a la persona a emplear diversas estrategias de afrontamiento.

A continuación se presenta a través de su representación gráfica el modelo sistémico cognoscitivista (ver Figura 1). En donde se observa que la persona valora las demandas de su entorno como estresantes, esta valoración produce un desequilibrio que se va a expresar a través de síntomas (físicos, psicológicos y comportamentales); por su parte la persona utiliza sus propios

recursos para afrontar la situación estresante con la finalidad de restaurar el equilibrio perdido. Para interpretar el modelo gráfico de manera adecuada, se inicia la lectura por el lado izquierdo superior y se continúa siguiendo la dirección de las flechas:



*Figura 1.* Modelo Sistémico Cognoscitivista del Estrés Académico de Barraza. Fuente: Modelo conceptual para el estudio del estrés académico (Barraza, 2006).

1. El entorno le presenta a una persona un conjunto de demandas o exigencias.
2. Estas demandas la persona las somete a un proceso de valoración.
3. Si se considera que las demandas desbordan los recursos, entonces se valoran como estresores.



4. Estos estresores son el *input* que entra al sistema y genera un desequilibrio sistémico en la relación de la persona con su entorno.
5. Este desequilibrio genera un segundo proceso de valoración de la situación estresante, determinando el mejor modo de enfrentar la situación.
6. El sistema responde con estrategias de afrontamiento (*output*).
7. Si se tiene éxito, el sistema recupera su equilibrio sistémico; pero si las estrategias fracasan, el sistema realiza un tercer proceso de valoración que lo lleva a ajustar las estrategias para lograr tener éxito. A partir de este modelo, se ha elaborado un constructo teórico del estrés académico que se define de la siguiente manera:

El estrés académico es un proceso sistémico, adaptativo y en esencia psicológico, que se va a presentar en ambientes escolares, cuando el estudiante encuentra bajo la presión de diversas demandas consideradas estresantes, por lo tanto el estrés académico tiene lugar específicamente en el ámbito educativo (Barraza, 2006), presentándose en tres momentos:

- Primero: El alumno en el colegio se ve sometido a una serie de demandas que, bajo su propia valoración, son consideradas estresores (*input*).
- Segundo: Esos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se pone de manifiesto a través de síntomas (indicadores del desequilibrio).
- Tercero: Ese desequilibrio sistémico obliga al estudiante a tomar acciones de afrontamiento (*output*) para restaurar el equilibrio sistémico.

Por lo tanto, el Modelo Sistémico Cognoscitivista del Estrés Académico de Barraza consta de estas tres dimensiones ya mencionadas:

- a) Estímulos estresores: Son las demandas a las que está sometido el individuo en su entorno académico, las cuales pueden ser percibidas y valoradas por el estudiante como un peligro o amenaza para su estabilidad al sentir que sobrepasan sus recursos. Los estímulos estresores pueden ser físicos, sociales y psicológicos , y pueden ser: El trabajo en equipo que algunos son menos capaces de realizar que otros, las tareas diarias y la gran cantidad de tareas que tiene el estudiante tanto dentro como fuera de la institución, la gran carga de responsabilidades que el estudiante recibe, el tener un lugar inadecuado de estudios, tener poco tiempo para llevar a cabo sus actividades, tener problemas con los profesores o con encargados de los cursos, los exámenes constantes y las dificultades para entender las indicaciones de algunos trabajos.
- b) Reacciones o síntoma del estímulo estresor: Se refiere a la situación estresante (desequilibrio sistémico) que se manifiesta en los estudiantes a través de diversos indicadores que se articulan de manera idiosincrática, de tal manera que el desequilibrio sistémico se manifiesta de modo diferente, tanto en cantidad como en variedad, por cada persona. Estos indicadores se clasifican en:
- Físicos: Implican una reacción propia del cuerpo (Barraza, 2008). Entre ellos se encuentran los trastornos del sueño (insomnio, pesadillas), los

dolores de cabeza o migrañas, los problemas digestivos, la fatiga crónica (cansancio permanente), la somnolencia, el dolor abdominal y las diarreas.

- Psicológicos: Están vinculados con las funciones cognitivas o emocionales de la persona (Barraza, 2008). Entre los síntomas se encuentran la inquietud, la incapacidad de relajarse, el sentirse ansioso, mayor disposición a sentir miedo, la sensación de tener la mente en blanco, el sentimiento de depresión y tristeza y los problemas de concentración.
- Comportamentales: Tienen que ver con la conducta de la persona (Barraza, 2008). Entre ellos se encuentran: El fumar, el aislarse de los demás, sentir desgano por los trabajos académicos, tener conflictos, discusiones y no asistir a clases.

c) Estrategias de afrontamiento: Son aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales que el individuo realiza para restaurar el equilibrio del sistema (Barraza, 2008). Como el ser asertivo (ser capaz de defender las preferencias, las ideas o los sentimientos personales, sin causar daño), elaborar y ejecutar un plan de las tareas, elogiarse a sí mismo, la religiosidad (oraciones o asistencia a misa), buscar información acerca de la situación y el verbalizar aquello que preocupa.

## **2.2. Definición de términos básicos**

- a) Estrés: Reacción fisiológica y psicológica del organismo en la que se utilizan los mecanismos de defensa para afrontar una situación que se considera amenazante.
- b) Estrés académico: Es el proceso cognitivo y afectivo que un estudiante vivencia generado por estresores escolares, los cuales considera como amenazas, retos o demandas que no puede cumplir.
- c) Procrastinación: Tendencia a posponer o retrasar el llevar a cabo una actividad, evitando las responsabilidades, decisiones y tareas que requieren ser desarrolladas.
- d) Procrastinación académica: Tendencia de aplazar una actividad académica, es un patrón cognitivo y conductual vinculado con la intención de hacer una tarea y la falta de diligencia para comenzarla, desarrollarla y terminarla. El proceso está acompañado por ansiedad, inquietud o abatimiento.

## **2.3. Hipótesis**

### **2.3.1 Hipótesis general**

H<sub>1</sub>: Existe una relación estadísticamente significativa entre la procrastinación académica y el estrés académico en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución parroquial del distrito de Comas.

### 2.3.2 Hipótesis específicos

H<sub>1.1</sub>: Existe una relación estadísticamente significativa entre la procrastinación académica y la dimensión estímulos estresores del estrés académico.

H<sub>1.2</sub>: Existe una relación estadísticamente significativa entre la procrastinación académica y la dimensión síntomas del estrés académico.

H<sub>1.3</sub>: Existe una relación estadísticamente significativa entre la procrastinación académica y la dimensión estrategias de afrontamiento del estrés académico.

## 2.4. Variables

### a) Variables correlacionadas:

- Procrastinación académica: Evaluada a través de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) adaptada a estudiantes de secundaria de Lima por Álvarez (2010).
- Estrés académico: Evaluado a través del Inventario SISCO del Estrés Académico adaptado por Castillo (2015).

### b) Variables de control

- Grado de estudios: Quinto grado de secundaria
- Edad: 16 – 17 años cumplidos

## **CAPÍTULO III**

### **MÉTODO**

#### **3.1. Nivel y tipo de investigación**

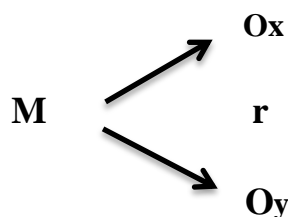
Según las características del estudio es de nivel descriptivo porque se describe un fenómeno en una determinada situación témporo-espacial. En cuanto al tipo de investigación corresponde a un estudio sustantivo descriptivo porque está orientado a describir la realidad de un fenómeno en un determinado momento (Sánchez y Reyes, 2015). Se ha llevado a cabo la descripción de la relación entre las variables

procrastinación y estrés académicos en los estudiantes de quinto grado de secundaria de una I.E.P. del distrito de Comas.

### 3.2. Diseño de investigación

Se aplicó un diseño correlacional simple ya que busca obtener información del objeto de estudio en una única vez y en un momento dado y la asociación que hay entre estas variables (Sánchez y Reyes, 2015). En este caso, se estudió la relación entre procrastinación y estrés académicos en los estudiantes de quinto grado de secundaria de una I.E.P. del distrito de Comas.

Este estudio se puede diagramar de la siguiente manera (Sánchez y Reyes, 2015):



#### Dónde:

**M** = Alumnos de quinto grado de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Comas.

**O** = Se refiere a la observación de la variable

**x** = Procrastinación académica

**y** = Estrés académico

**r** = Relación entre las variables

### 3.3. Población y muestra

La población para la investigación estuvo conformada por todos los estudiantes de ambos sexos matriculados en quinto grado de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Comas, siendo un total de 185 estudiantes; los cuales estuvieron distribuidos en seis secciones A, B, C, D, E y F (turno mañana) asignados de la siguiente manera:

Tabla 1.  
*Composición de la población estudiada*

Sección	N°
A	31
B	31
C	30
D	31
E	31
F	31
TOTAL: 185	

Se empleó un muestreo no probabilístico de tipo intencionado en el cual la representatividad de la muestra depende de la subjetividad de los investigadores (Sánchez y Reyes, 2015). En esta investigación participaron 163 estudiantes de quinto grado de secundaria. Para seleccionar a los participantes se consideraron los siguientes criterios de inclusión:

- Alumnos que estén matriculados en el quinto grado de educación secundaria.



- Estudiantes con asistencia regular
- Alumnos que tengan edades oscilantes entre los 16 a 17 años.
- Estudiantes de ambos sexos.
- Alumnos que participen de forma voluntaria del estudio.

### **3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Se planteó aplicar dos instrumentos para la recolección de datos: Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko de 1998, adaptada por Álvarez (2010) y el Inventario SISCO del Estrés Académico de Barraza de 2006, adaptado por Castillo (2015).

#### **3.4.1 Escala de Procrastinación Académica**

##### **a. Ficha técnica**

Nombre: Escala de Procrastinación Académica (EPA)

Autora: Deborah Ann Busko

Procedencia: Canadá

Adaptación: Álvarez (2010) en Lima

Administración: Individual / Colectiva.

Duración: Aproximadamente de 8 a 12 minutos.

Aplicación: estudiantes de secundaria y universitarios.

Objetivo: Medir los niveles de procrastinación en la vida académica.

##### **b. Descripción de la prueba**

La Escala de Procrastinación Académica (EPA) (Álvarez, 2010) es un cuestionario unidimensional, formado por 16 reactivos, todos cerrados,

permitiendo así evaluar con fiabilidad la tendencia hacia la procrastinación académica. Los ítems directos son: 1, 3, 8, 9 y 16 y los ítems inversos son: 2, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12,13, 14 y 15.

#### c. Validez y confiabilidad

La adaptación lingüística de Álvarez (2010) se realizó con 235 estudiantes, de colegios no estatales de Lima Metropolitana, aportando evidencia de la validez basada en la estructura interna por medio del análisis factorial exploratorio a través del método de componentes principales, la prueba evidenció ser unidimensional. En cuanto a la confiabilidad se alcanzó un alfa de Cronbach de .80.

#### d. Normas de aplicación

Según Álvarez (2010) para aplicar la Escala de Procrastinación Académica (EPA) se necesita contar con un ambiente idóneo, con adecuada iluminación, se debe evitar la presencia de elementos distractores y que las respuestas de estos últimos sean sinceras.

La prueba se aplica en un tiempo aproximado de 8 a 12 minutos y que suficiente para que los participantes respondan a los dieciséis (16) reactivos. Se les hace llegar la escala a cada estudiante y se le dice que

escriban los datos que se les pide. Después se leen las siguientes instrucciones:

*La escala que van responder es para saber sobre la forma como realizan sus estudios. Lean atentamente cada uno de ellos y marquen con una X su respuesta con total sinceridad en la columna que corresponda, hay un total de cinco (5) respuestas de las cuales deben escoger solo una de ellas.*

e. Normas de corrección

Según Álvarez (2010):

- Todos los reactivos se puntúan de 1 a 5 mediante una escala de tipo Likert.
- Presenta también ítems invertidos (2, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12,13, 14, 15), los cuales se puntúan diferente.

f. Pautas de interpretación

Para Álvarez (2010) las puntuaciones para cada nivel de procrastinación (Alto, Medio y Bajo) se obtienen a través de la adaptación de la escala.

### 3.4.2 Inventario SISCO del Estrés Académico

a. Ficha Técnica

Nombre: Inventario SISCO del Estrés Académico

Autor: Arturo Barraza Macías (2006)

Procedencia: México

Adaptación: Castillo (2015)

Administración: Individual / Colectiva.

Duración: Aproximadamente de 10 a 15 minutos.

Aplicación: estudiantes de secundaria y universitarios.

Objetivo: Medir los niveles de estrés académico en los jóvenes.

b. Descripción de la prueba

La estructura del Inventario SISCO del Estrés Académico se compone por cinco apartados conformado por 31 ítems, distribuidos de la siguiente manera (Barraza, 2006):

- Un ítem de filtro (dicotómico) que sirve determinar si el evaluado ha experimentado o no, preocupación o nerviosismo durante el transcurso del presente semestre y así poder contestar el instrumento.
- Un ítem en escala tipo Likert de cinco puntos, que permite establecer la intensidad del estrés académico.
- Los 29 ítems restantes se encuentran también en una escala tipo Likert de cinco categorías. Por la tanto hay un total de cinco (5) respuestas de las cuales el participante escoge una de ellas;
  - 8 ítems sirven para identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son identificadas como estímulos estresores.
  - 15 ítems permiten detectar la frecuencia con la que se presentan los síntomas o reacciones del estímulo estresor, se consideran reacciones físicas (6 ítems), reacciones psicológicas (5 ítems) y reacciones comportamentales (4 ítems)
  - 6 ítems que permiten evaluar la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento.

c. Validez y confiabilidad

En cuanto a la propiedades psicométricas de la adaptación de la escala en estudiantes universitarios de un centro de formación privada de Lima (Castillo, 2015), se reporta evidencia de la validez basada en la estructura interna por medio del criterio de jueces, la prueba fue evaluada por diez jueces los cuales obtuvieron coeficiente V de Aiken =  $> .80$  con lo cual se corrobora la relevancia de los ítems para medir el estrés académico. Para la confiabilidad la escala fue analizada por consistencia interna a través del coeficiente de alfa de Cronbach que alcanzó un valor de  $.77$  lo cual corrobora que los alumnos permitieron puntuaciones confiables.

d. Normas de aplicación

Según Barraza (2006) para aplicar la escala se necesita contar con buenas condiciones ambientales, una buena motivación por parte del examinador y los evaluados, y que las respuestas de estos últimos sean sinceras.

Un tiempo aproximado de 10 a 15 minutos es suficiente para que los participantes respondan a los treintauno (31) enunciados. Se reparte el inventario y se le dice a los evaluados que escriban los datos que se les pide. Después se leen las siguientes instrucciones:

*Este inventario que van a contestar es para saber cómo se sienten y reaccionan durante sus estudios. Lean cada enunciado atentamente y marquen con una X lo que se indica, como podrán observar hay un total de cinco (5) respuestas de las cuales deben escoger solo una de ellas.*

e. Normas de corrección

El puntaje de las dimensiones se obtiene sumando los puntajes de los ítems que la conforman, para ello se toman en cuenta los valores indicados por el autor de la prueba (Barraza 2006). Para obtener el puntaje total del inventario se suman las 3 dimensiones. Con los puntajes obtenidos, se ubica en los baremos el percentil y el nivel.

f. Pautas e interpretación

Los puntajes obtenidos se pueden interpretar de manera general o específica, las altas puntuaciones en las dimensiones como en el total implican un alto nivel del estrés académico.

### **3.5. Procedimientos de recolección de datos**

Inicialmente se coordinó con la directora de la institución educativa parroquial para explicarle cuáles eran los objetivos de la investigación y así obtener la autorización respectiva, una vez aprobada la misma se solicitó el permiso necesario a los profesores de quinto grado de secundaria para poder acceder a las aulas. Asimismo, a los estudiantes se les manifestó la naturaleza del estudio, se les pidió su colaboración informándoles que las evaluaciones eran totalmente anónimas, la participación fue voluntaria, y se procedió con la aplicación de los instrumentos de medición, la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y el Inventario SISCO del Estrés Académico, esto tomó alrededor de 30 a 35 minutos. Se acudió a la

institución educativa parroquial en seis oportunidades para la recolección de datos, las evaluaciones se realizaron en la hora de tutoría de manera colectiva y en cada sección.

### **3.6. Técnicas de procesamiento y análisis de datos**

Se realizó el análisis psicométrico a fin de estudiar la confiabilidad de las pruebas en la muestra estudiada, para ello se utilizó el método de consistencia interna del alfa de Cronbach.

El análisis descriptivo se calculó a las variables como la media aritmética y desviación estándar. Se analizó la bondad de ajuste a la curva normal de cada una de las variables con la prueba de Kolmogorov –Smirnov y se concluyó que las puntuaciones de ambas variables no se distribuían acorde a la curva normal por lo tanto se utilizó como estadístico inferencial el coeficiente de correlación Rho de Spearman.

- a) El coeficiente de alfa de Cronbach es una media de las correlaciones entre las variables que forman parte de la escala. El método de consistencia interna basado en el alfa de Cronbach permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida a través de un conjunto de ítems que se espera que midan el mismo constructo o dimensión teórica. La medida de la fiabilidad mediante este método asume que los ítems politómicos (medidos en escala tipo Likert) miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados. Cuanto más cerca se

encuentre el valor del alfa a 1 mayor es la consistencia interna de los ítems analizados (Delgado, Escurra y Torres, 2006).

A partir de las correlaciones entre los ítems, el Alfa de Cronbach se calcula así:

$$\alpha = \left[ \frac{K}{K-1} \right] \left[ 1 - \frac{\sum_{i=1}^K S_i^2}{S_t^2} \right]$$

**Dónde:**

- $k$  es el número de ítems.
- $(St)^2$  varianza de la suma de los ítems.
- $(\sum Si)^2$  sumatoria de las varianzas de cada ítem.

b) El coeficiente de correlación de Spearman,  $\rho$  (rho): Es una medida de la correlación entre dos variables aleatorias continuas. Para calcular  $\rho$ , los datos se ordenan y se reemplazan de acuerdo al orden respectivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

El estadístico  $\rho$  viene dado por la expresión:

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum D^2}{N(N^2 - 1)}$$

**Dónde:**

$D$  es la diferencia entre los correspondientes estadísticos de orden de  $x - y$ .

$N$  es el número de parejas de datos.



## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS**

#### **4.1. Resultados**

##### 4.1.1. Análisis Psicométrico de la Escala de Procrastinación Académica (EPA)

###### 4.1.1.1. Validez

Se realizó el estudio de la validez de contenido por el método de criterio de jueces, para lo cual se contó con 6 expertos quienes evaluaron si los ítems correspondían a la escala señalada por el autor de la prueba. Los

resultados muestran que todos los jueces estuvieron de acuerdo en que los ítems correspondían a los factores mencionados, alcanzando un coeficiente V de Aiken de 1.00 lo que permite señalar que el inventario tiene validez de contenido por el método de criterio de jueces (ver anexo 1).

#### 4.1.1.2. Análisis de ítems y confiabilidad

Se llevó a cabo el análisis de ítems de la Escala de Procrastinación Académica (EPA), aplicando la correlación ítem- test corregida, encontrando que tenían que ser eliminados los ítems 15, ítem 3, ítem 6 y 4 (ver anexo 1).

La revisión de confiabilidad de esta escala, por el método de consistencia interna, calculada a través del coeficiente de alfa de Cronbach, indica que se obtiene un valor de .76 por lo que se puede concluir que la Escala de Procrastinación Académica (EPA), permite obtener puntajes confiables (ver anexo 1).

#### 4.1.2. Análisis Psicométrico del Inventario SISCO del Estrés Académico.

##### 4.1.2.1. Validez

Se llevó a cabo la validez de contenido por el método de criterio de jueces, para lo cual se contó con 6 expertos quienes evaluaron si los

ítems correspondían a cada uno de los factores señalados por el autor de la prueba. Los resultados muestran que todos los jueces estuvieron de acuerdo en que los ítems correspondían a los factores mencionados, alcanzando un coeficiente V de Aiken de 1.00 lo que permite señalar que el inventario tiene validez de contenido por el método de criterio de jueces (ver anexo 2).

#### 4.1.2.2. Análisis de ítems y confiabilidad

En el análisis de ítems de las tres dimensiones: Estímulos estresores (EE), síntomas de los estímulos estresores (SEE) y estrategias de afrontamiento (EA), que componen el inventario para los estudiantes de quinto año de secundaria, se encontraron correlaciones ítem-test corregidas superiores a .20, lo cual corrobora que todos los ítems son consistentes entre sí y deben permanecer conformando la prueba (ver anexo 2)

La confiabilidad se estudió a través del método de consistencia interna, los resultados permitieron señalar que la prueba es confiable, pues en las tres dimensiones (EE), (SEE) y (EA) se obtuvieron valores en los coeficientes de alfa de Cronbach de .71, .88 y .72 respectivamente (ver anexo 2).

#### 4.1.3. Resultados descriptivos

Se llevó a cabo la distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes totales de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) (Tabla 2), observándose que 73 (44.9%) estudiantes alcanzan un puntaje por debajo de la media, 18 (11%) se encuentran en la media y 72 (44.1%) alcanzan puntuaciones por encima de la media lo que indican que presentan una mayor conducta procrastinadora es decir cuando tienen que hacer una tarea, normalmente la dejan para último minuto, postergan los trabajos de los cursos que no les gustan, postergan las lecturas de los cursos que no les gustan, etc.

Tabla 2

*Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes totales de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) de los estudiantes de quinto año de secundaria*

Puntaje	f	%
16	1	.6
17	1	.6
18	1	.6
20	1	.6
21	3	1.8
22	4	2.5
23	3	1.8
24	4	2.5
25	4	2.5
26	6	3.7
27	8	4.9
28	4	2.5
29	8	4.9
30	12	7.4
31	13	8.0
32	18	11.0
33	16	9.8
34	9	5.5
35	4	2.5
36	9	5.5
37	10	6.2
38	3	1.8
39	6	3.7
40	7	4.3
41	2	1.2
42	3	1.8
44	1	.6
49	2	1.2
Total	163	100.0
Media = 31.83		
DE = 5.77		

En la tabla 3 se presentan los resultados de la distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes totales de la dimensión estímulos estresores del Inventario SISCO del Estrés Académico, en el cual se observa que 71 (43.4%) de los estudiantes alcanzan un puntaje por debajo del promedio, 17 (10.4%) se encuentran en el promedio y 75 (46.2%) alcanzan puntuaciones por encima del promedio, lo que indica mayor presencia de estímulos estresores.

Tabla 3

*Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes totales de la dimensión estímulos estresores del Inventario SISCO del Estrés Académico de los estudiantes de quinto año de secundaria*

Puntaje	f	%
11	1	.6
13	1	.6
14	3	1.8
15	1	.6
16	3	1.8
17	1	.6
18	6	3.7
19	7	4.3
20	8	4.9
21	9	5.5
22	9	5.5
23	22	13.5
24	17	10.4
25	13	8.0
26	16	9.8
27	9	5.5
28	11	6.7
29	6	3.7
30	5	3.1
31	4	2.6
32	4	2.6
33	3	1.8
34	3	1.8
37	1	.6
Total	163	100.0
Media = 24.26		
DE = 4.57		

Los resultados de la distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes totales de la dimensión síntomas de los estímulos estresores del Inventario SISCO del Estrés Académico (Tabla 4), presentan que 86 (52.6%) de los estudiantes alcanzan un puntaje por debajo de la media, 6 (3.7%) se encuentran en el promedio y 71 (43.7%) alcanzan puntuaciones por encima de la media, lo cual indica mayor presencia de síntomas de los estímulos estresores, reacciones físicas, reacciones psicológicas y reacciones comportamentales.



Tabla 4

*Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes totales de la dimensión síntomas de los estímulos estresores del Inventario SISCO del Estrés Académico de los estudiantes de quinto año de secundaria*

Puntaje	f	%
16	1	.6
18	2	1.2
19	2	1.2
20	2	1.2
21	3	1.8
22	5	3.1
23	3	1.8
24	6	3.7
25	2	1.2
26	9	5.5
27	5	3.1
28	5	3.1
29	3	1.8
30	1	.6
31	5	3.1
32	10	6.1
33	14	8.6
34	8	4.9
35	6	3.7
36	11	6.7
37	4	2.5
38	7	4.4
39	1	.6
40	5	3.1
41	7	4.4
42	2	1.2
43	5	3.1
44	1	.6
45	4	2.5
46	6	3.7
47	3	1.8
48	1	.6
49	1	.6
50	1	.6
51	4	2.5

86 52.6%

71 43.7%

53	3	1.8
55	3	1.8
58	1	.6
71	1	.6
Total	163	100.0
Media = 34.91		
DE = 9.46		

En la tabla 5 se presentan los resultados de la distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes totales de la dimensión estrategias de afrontamiento del Inventario SISCO del Estrés Académico, encontrándose que 70 (42.9%) de los estudiantes alcanzan un puntaje por debajo de la media, 15 (9.2%) se encuentran en el promedio y 78 (47.9%) alcanzan puntuaciones por encima de la media, indicando mayor uso de estrategias de afrontamiento.

Tabla 5

*Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes totales de la dimensión estrategias de afrontamiento del Inventario SISCO del Estrés Académico de los estudiantes de quinto año de secundaria*

Puntaje	f	%
6	1	.6
7	1	.6
8	1	.6
9	1	.6
11	3	1.8
12	4	2.5
13	3	1.8
14	14	8.6
15	12	7.4
16	17	10.4
17	13	8.0
18	15	9.2
19	17	10.4
20	14	8.6
21	12	7.4
22	14	8.6
23	6	3.7
24	5	3.1
25	4	2.5
26	2	1.2
27	2	1.2
28	1	.6
29	1	.6
Total	163	100.0
Media	18.24	
D.E	4.05	

Los resultados de la distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes totales de la dimensión del Inventario SISCO del Estrés Académico, se observa que 73 (44.8%) de los estudiantes alcanzan un puntaje por debajo del promedio, 9 (5.5%) se encuentran en el promedio y 81 (49.7%) alcanzan puntuaciones por encima del promedio, que indican que presentan mayor estrés académico.

Tabla 6  
*Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes totales del Inventario SISCO del Estrés Académico de los estudiantes de quinto año de secundaria*

Puntaje	f	%
44	1	.6
46	1	.6
49	1	.6
54	1	.6
56	2	1.2
57	2	1.2
59	2	1.2
60	5	3.1
61	3	1.8
62	1	.6
63	2	1.2
64	2	1.2
65	4	2.6
66	6	3.7
67	6	3.7
68	3	1.8
69	3	1.8
70	4	2.6
71	2	1.2
72	2	1.2
73	7	4.3
74	6	3.7
75	2	1.2
76	5	3.1
77	9	5.5
78	8	4.9
79	7	4.3
80	4	2.5
81	6	3.7
82	6	3.7
83	2	1.2
84	6	3.7
85	3	1.8
86	3	1.8
87	1	.6
88	5	3.1
89	4	2.6

} 97 } 59.5%

90	3	} 66	1.8	} 40.5%
91	3		1.8	
93	1		.6	
94	2		1.2	
96	4		2.6	
97	2		1.2	
98	2		1.2	
99	3		1.8	
100	1		.6	
101	1		.6	
103	1		.6	
106	1		.6	
108	1		.6	
115	1		.6	
Total	163			
Media = 77.41				
DE = 12.57				

Se aplicó la prueba de bondad de Ajuste de Kolmogorov-Sminorv al puntaje total de la Escala de Procrastinación Académica (EPA), observándose un coeficiente Z de K-S de .081 que es estadísticamente significativo (Tabla 7), lo que significa que los puntajes no se distribuyen acorde a la curva normal, por la tanto, se tiene que utilizar un estadístico no paramétrico. Asimismo, se obtuvo los coeficientes Z de K-S para las dimensiones y el puntaje total del Inventario SISCO del Estrés Académico (Tabla 7), observándose que para las dimensiones estímulos estresores (EE) .091, y síntomas de los estímulos estresores (SEE) .086, son estadísticamente significativos, lo que indica que los puntajes no se distribuyen acorde a la curva normal, por la tanto, se tiene que utilizar un estadístico no paramétrico. En el caso de los puntajes Estrategias de Afrontamiento (EA) .062 y el puntaje total de SISCO .051 no son estadísticamente significativos, lo que indica que los puntajes se distribuyen acorde a la curva normal.

Dado los resultados obtenidos se utilizó para la contrastación de hipótesis un estadístico no paramétrico (Correlación Rho de Spearman) ya que los puntajes totales de EPA y dos dimensiones de SISCO (EE y SEE) no se distribuyen de manera normal.



Tabla 7

*Prueba de bondad de Ajuste de Kolmogorov –Smirnov del puntaje total de la Escala de Procrastinación Académica (EPA), del puntaje total y de las dimensiones del Inventario SISCO del Estrés Académico de los estudiantes de quinto año de secundaria*

		Total EPA	Total Estímulos estresores EE	Total Síntomas estímulos estresores SEE	Total Estrategias de afrentamiento EA	Total SISCO
Parámetros	Media	31.83	24.26	34.91	18.24	77.41
Normales	D.E.	5.775	4.573	9.462	4.050	12.58
Diferencias	Absoluta	.081	.091	.086	.062	.051
Extremos	Positiva	.076	.069	.086	.060	.051
	Negativa	-.081	-.091	-.048	-.062	-.039
Z de Korgomorov						
– Smirnov		.081	.091	.086	.062	.051
p		.010*	.002*	.005*	.200	.200

n = 163, \* p < .05

#### 4.1.4. Contrastación de hipótesis

La hipótesis general  $H_1$  plantea una relación estadísticamente significativa entre la procrastinación académica y el estrés académico en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución parroquial del distrito de Comas, los resultados de la tabla 8 muestran un coeficiente de correlación Rho de Spearman de .091 que no es estadísticamente significativo con un tamaño del efecto pequeño, lo cual permite señalar que no se valida la hipótesis general  $H_1$ .

Tabla 8

*Correlación Rho de Spearman entre el puntaje total de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y el puntaje total del Inventario SISCO del Estrés Académico en los estudiantes de quinto de secundaria*

	Total SISCO	r <sup>2</sup>
Total EPA	.091	.01

n = 163, p < .05

En la tabla 9 se observa que no existe una relación estadísticamente significativa entre la procrastinación académica y la dimensión estímulos estresores del estrés académico (.030), con un tamaño del efecto nulo, lo cual permite señalar que no se valida la hipótesis específica H<sub>1.1</sub>.

Tabla 9

*Correlación Rho de Spearman entre el puntaje total de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y el puntaje total de la dimensión estímulos estresores del estrés académico de los participantes*

	Total SISCO	r <sup>2</sup>
Total EPA	.030	.00

n = 163, p < .05

En la tabla 10 se presenta los resultados de la hipótesis específica H<sub>1.2</sub> que plantea la relación entre la procrastinación académica y la dimensión síntomas de los estímulos estresores del estrés académico, observándose una correlación Rho de Spearman de .31, que es estadísticamente significativa y un tamaño del efecto mediano, lo cual permite señalar que se valida la hipótesis específica H<sub>1.2</sub>.

Tabla 10

*Correlación Rho de Spearman entre el puntaje total de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y el puntaje total de la dimensión síntomas de los estímulos estresores del estrés académico de los participantes*

	Total SISCO	r <sup>2</sup>
Total EPA	.31***	.10

n = 163, \*\*\*p < .001

La hipótesis específica H<sub>1.3</sub> plantea una relación estadísticamente significativa entre la procrastinación académica y las estrategias de afrontamiento del estrés académico, los resultados de la tabla 11 muestran un coeficiente Rho de Spearman de -.46 que es inverso y estadísticamente significativo con un tamaño del efecto grande, lo cual permite señalar que se valida la hipótesis específica H<sub>1.3</sub>.

Tabla 11

*Correlación Rho de Spearman entre el puntaje total de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y el puntaje total de la dimensión estrategias de afrontamiento del estrés académico de los estudiantes de quinto de secundaria*

	Total SISCO	r <sup>2</sup>
Total EPA	-.46***	.21

n = 163, \*\*\*p < .001

#### 4.1.5. Interpretación o discusión de resultados

En la presente investigación se llevó a cabo la distribución de frecuencia y porcentajes de los puntajes totales de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Comas donde se observó que la mayoría de los estudiantes 73 (44.9%) (Tabla 2), alcanzan un puntaje por debajo de la media, es decir que presentan una mayor conducta procrastinadora, lo cual no es un comportamiento adecuado ya que se desencadenaría en un constante estrés que en la mayoría de los casos el estudiante no puede ni sabe cómo manejar, lo cual incide sobre su bienestar psicológico, emocional, familiar y social como hacen referencia Yarlequé, Javier, Monroe, Núñez, Navarro, Padilla, Matalinares, Navarro y Campos (2016). Además, Rothblum (1990, citado por Sánchez, 2010) menciona que la persona experimenta sensaciones de malestar, es por tal motivo que las personas evidencian un patrón evitativo frente a las situaciones que implican una alta exigencia.

Asimismo, se presentan los resultados de la distribución de frecuencia y porcentajes de los puntajes totales de la dimensión estímulos estresores del Inventario SISCO del Estrés Académico, observándose que la mayoría de los estudiantes 75 (46.2%) (Tabla 3) alcanzan puntuaciones por encima de la media, lo que indica mayor presencia de estímulos estresores. Estos serían: La competencia con los compañeros del grupo, sobrecarga de tareas y trabajos escolares, la personalidad y el carácter del profesor, las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.), el tipo de trabajo

que piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.), no entender los temas que se abordan en la clase, participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.) y el tiempo limitado para realizar los trabajos. Esto evidencia lo señalado teóricamente por Lazarus y Folkman (1986), quienes mencionan que estos eventos estresores, son resultado de un proceso de valoración o evaluación cognitiva, un proceso mental mediante el cual se evalúan diferentes factores por qué y hasta qué punto una relación o una serie de relaciones entre el individuo y el entorno, son estresantes, es decir que desbordan sus recursos y ponen en peligro su bienestar. Esto coincide con las diversas investigaciones internacionales (Barraza, 2005, 2008; Martín, 2007) donde refieren que las demandas académicas percibidas propias de la actividad académica, son evaluadas como estresantes ya que los estudiantes podrían percibir dificultades en su capacidad para organizarse y cumplir con lo que se espera de ellos, de ahí que el poco tiempo con que cuentan sea un factor importante, pues depende de cómo logren encajar en sus espacios de tiempo las diversas áreas de su vida hace que el alumno no logre desarrollar estrategias de afrontamiento adecuadas para abordar las exigencias académicas mermando en su rendimiento escolar.

De otro lado los resultados de la distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes totales de la dimensión síntomas de los estímulos estresores del Inventario SISCO del Estrés Académico (Tabla 4), presentan que 71 (43.7%) alcanzan puntuaciones por encima del promedio, lo cual indica mayor presencia

de síntomas de los estímulos estresores, según Barraza (2005), estos son, reacciones físicas que tienen que ver con las reacciones propias del cuerpo: Trastorno en el sueño (insomnio o pesadillas), fatiga crónica (cansancio permanente), dolores de cabeza o migrañas, problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea, rascarse, morderse las uñas, frotarse las manos, etc. y somnolencia o mayor necesidad de dormir. Reacciones psicológicas, se relacionan con las cogniciones y/o emociones de la persona ante el evento estresor: Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo), sentimientos de depresión y tristeza (decaído), ansiedad, angustia o desesperación, problemas de concentración, sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad. Reacciones comportamentales que involucra la conducta humana: Conflictos o tendencia a polemizar o discutir, aislamiento de los demás, desgano para realizar las labores escolares y aumento o reducción del consumo de alimentos. De acuerdo con Cardona (2015) quien investigó sobre las relaciones entre el estrés académico y la procrastinación académica en los estudiantes de la Universidad de Antioquia en Colombia, se encontraron correlaciones significativas entre la conducta procrastinadora y algunas reacciones fisiológicas, psicológicas y comportamentales relacionadas con el estrés académico.

En la tabla 5 se presentan los resultados de la distribución de frecuencia y porcentajes de los puntajes totales de la dimensión Estrategias de Afrontamiento del Inventario SISCO del Estrés Académico, encontrándose que 78 (47.9%) alcanzan puntuaciones por encima de la media, indicando mayor uso de

estrategias de afrontamiento es decir la habilidad asertiva (defender sus preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros), elaboración de un plan y ejecución de las tareas, elogios a sí mismo, la religiosidad (oraciones o asistencia a misa), búsqueda de información sobre la situación y ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa). Al respecto Barraza (2008) menciona que ante el desequilibrio que produce el estrés, el individuo pone en marcha diversas estrategias de afrontamiento para restaurar el equilibrio del sistema. Aunque son muy variadas las estrategias de afrontamiento, es decir que la mayoría de los estudiantes declara emplear estrategias de afrontamiento dependiendo de las circunstancias, esto se corrobora con lo encontrado en algunas investigaciones sobre el afrontamiento en los adolescentes en Perú, en las que los estudiantes utilizan más las estrategias centradas en resolver el problema, lo que permite pensar que frente a las demandas académicas, las enfrentan con acciones concretas. Según Lazarus y Folkman (1986), quienes utilizan estrategias de afrontamiento centradas en el problema se adaptan mejor, pudiendo obtener mayor éxito en lo académico, laboral, etc. Ya que afrontan los eventos de manera más activa. Es importante mencionar que este estilo de afrontamiento aparece más cuando las demandas del entorno se perciben como posibles de cambio, por ello se podría pensar que se debe a que la mayoría de alumnos de esta investigación presenta un autocontrol que les permite ser agentes de sus propias conductas, y adoptar las estrategias necesarias para afrontar directamente la situación, es decir las estrategias académicas.

Finalmente, los resultados de la distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes totales de la dimensión del Inventario SISCO del Estrés Académico (Tabla 6), se observa que 81 (49.7%) participantes alcanzan puntuaciones por encima del promedio, que indican que presentan mayor estrés académico. Estos resultados coinciden con lo reportado por Jiménez (2013), quien menciona que los estudiantes universitarios presentan estrés académico profundo. Asimismo, Pulido et al. (2010) reportan en su investigación que los estudiantes universitarios de Sistemas, Traducción, Diseño Gráfico y Arquitectura son los que manifiestan los niveles más elevados de estrés.

En cuanto a la contrastación de hipótesis, la hipótesis general  $H_1$  plantea una relación estadísticamente significativa entre la procrastinación académica y el estrés académico en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución parroquial del distrito de Comas, los resultados de la tabla 8 muestran un coeficiente de correlación Rho de Spearman que no es estadísticamente significativo, con un tamaño del efecto pequeño, lo cual permite señalar que no se valida la hipótesis general  $H_1$ , esto significa que en estos participantes a pesar que no necesariamente cumplen con sus obligaciones académicas en el tiempo y las condiciones señaladas ya que generalmente tienden a postergarlas para el último momento (conducta procrastinadora), este no es un factor desencadenante para que presenten estrés académico ya que existen variables personales como contextuales que influyen por una parte en la percepción de un evento como estresante o no, así como en las estrategias y/o estilos que serán seleccionados



para ser utilizados en ese momento. La interacción de estas variables personales y contextuales influirá en el comportamiento de cada grupo, por tanto, las conclusiones obtenidas en una muestra determinada no pueden generalizarse a otros sectores. Esto coincide con lo reportado por Yarlequé et al. (2016) quienes estudiaron la relación entre la procrastinación, estrés y bienestar psicológico en 1006 universitarios de Lima y Huancayo, quienes no encontraron relación estadística significativa entre las tres variables. Sin embargo, lo encontrado en el presente estudio difiere de los resultados de la investigación realizada por Cardona (2015) acerca del estrés académico y la procrastinación académica en 198 estudiantes de la Universidad de Antioquia en Colombia, quien reporta correlaciones significativas entre la conducta procrastinadora y algunas reacciones fisiológicas, psicológicas y comportamentales relacionadas con el estrés académico.

En lo que se refiere a la hipótesis específica H<sub>1.1</sub>. (Tabla 9) los resultados indican que no se valida esta hipótesis., esto significa que en este grupo las demandas escolares a las que se ven sometidos los estudiantes tales como la sobrecarga de tareas y trabajos escolares, la competencia con los compañeros del grupo, la personalidad y el carácter del profesor, las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.), el tipo de trabajo que solicitan los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.), el no entender los temas que se abordan en la clase, la participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.) y el tiempo limitado para realizar los trabajos, no son considerados estresores por los

estudiantes. Este resultado coincide con lo que refiere Barraza (2008) quien indica que el modelo sistémico del estrés académico comienza por el entorno que se le presenta al individuo y el conjunto de demandas y exigencias anteriormente ya mencionadas, ante estas se da un proceso de valoración, en el cual el alumno lo percibe y valora como un peligro o amenaza para su estabilidad al sentirse sobrepasado en sus recursos y si estima que estas se ven afectadas se pasan a llamar estresores, debido a que la procrastinación académica no es un factor determinante para la presencia de estos estímulos estresores en esta población en particular, estas demandas en su mayoría no son valoradas como un riesgo generador de estrés. Estos eventos estresores son resultado de un proceso de valoración o evaluación cognitiva, la cual según Lazarus y Folkman (1986) es un proceso mental mediante el cual se evalúa diferentes factores para determinar por qué y hasta qué punto una relación o una serie de relaciones entre individuo y el entorno, es estresante, es decir, que desbordan esos recursos y pone en peligro su bienestar.

Los resultados de la hipótesis específica  $H_{1.2}$  (Tabla 10) muestran que se valida la hipótesis, es decir, se encuentra una relación significativa entre la procrastinación académica y la dimensión síntomas de los estímulos estresores del estrés académico. Esto se refiere a la situación estresante (desequilibrio sistémico) que se manifiesta en los estudiantes del quinto año de secundaria de una institución parroquial del distrito de Comas a través de una serie de indicadores que se articulan de manera idiosincrática en las personas, de tal manera que el desequilibrio sistémico se manifiesta de manera diferente, en

cantidad y variedad, por cada estudiante y estos síntomas son: Físicos, psicológicos y comportamentales. Lo cual coincide con lo reportado por Cardona (2015) en estudiantes universitarios, quien encontró correlaciones significativas entre la conducta procrastinadora y algunas reacciones fisiológicas, psicológicas y comportamentales relacionadas con el estrés académico, reportando que son más frecuentes las reacciones físicas tales como: La fatiga crónica, los dolores de cabeza o migrañas y la somnolencia; en cuanto a reacciones psicológicas se reportaron como las más frecuentes: La incapacidad de relajarse y estar tranquilo, los sentimientos de depresión y tristeza, la ansiedad, la angustia o desesperación, los problemas de concentración, los sentimientos de agresividad o el aumento de irritabilidad y en menor medida las reacciones comportamentales como desgano para realizar las labores escolares.

En relación a la hipótesis específica  $H_{1.3}$ , los resultados en la tabla 11 muestran una relación estadísticamente significativa entre la procrastinación académica y las estrategias de afrontamiento del estrés académico que permite señalar que se valida esta hipótesis, este resultado indica que los estudiantes de quinto año de secundaria utilizan de manera correcta y/o positiva las estrategias de afrontamiento, es decir, son adecuados los esfuerzos cognitivos y conductuales que realizan con la finalidad de restaurar el equilibrio sistémico (Barraza, 2008). De acuerdo a la teoría se puede deducir que hacen uso del estilo de afrontamiento basado en el problema (control primario) ya que hace referencia a intentar cambiar o controlar algún aspecto de quien sufre el estrés, o algún

aspecto del ambiente. El afrontamiento dirigido al problema está orientado a su modificación, a su cambio hacía otra situación que no suponga amenaza para el sujeto. La superación de estas situaciones da lugar a un aumento de la capacidad de ajuste del estudiante, a una autoevaluación en el sentido de eficacia, y a claros sentimientos de gozo y alegría. En el afrontamiento centrado en el problema se realiza una evaluación primaria, en la cual el individuo interpreta la demanda en función a sus recursos y valora la gravedad del problema, así como las implicancias para su bienestar. Si se considera el evento como estresante para la persona, este puede significar daño/pérdida, amenaza o desafío. Según Barraza (2008), las estrategias de afrontamiento del estrés han revelado que la mayoría de los estudiantes declara emplear estrategias de afrontamiento dependiendo de las circunstancias. El afrontamiento, según Lazarus y Folkman (1986) no es un estilo de personalidad constante, sino que, está formado por ciertas cogniciones y conductas que las personas ejecutan en respuesta a situaciones estresantes específicas. La relación entre estrés y afrontamiento es bidireccional, dado que las acciones que realiza una persona para afrontar un problema afectan tanto la valoración del problema como el posterior afrontamiento. Cabe mencionar que Lazarus y Folkman (1986) consideran que el afrontamiento ayuda a la identificación de los elementos que intervienen en la relación dada entre determinadas situaciones de vida estresantes y los síntomas de enfermedad. De esta manera, el afrontamiento actúa como regulador de la perturbación emocional; si es efectivo no se va a presentar malestar; pero si no es efectivo, aparecerán los síntomas y la salud se verá afectada de forma negativa, haciendo que se incremente el riesgo de mortalidad y morbilidad.

## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

#### **5.1 Conclusiones**

1. La Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko (1998), adaptada por Álvarez (2010) y el Inventario SISCO del Estrés Académico de Barraza (2006), adaptado por Castillo (2015) son instrumentos que presentan validez de contenido por el método criterio de jueces.

2. La Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko (1998), adaptada por Álvarez (2010) y el Inventario SISCO del Estrés Académico de Barraza (2006), adaptado por Castillo (2015) poseen confiabilidad por el método de consistencia interna del alfa de Cronbach.
3. No existe una relación estadísticamente significativa entre la procrastinación académica y el estrés académico.
4. No existe una relación estadísticamente significativa entre la procrastinación académica y la dimensión estímulos estresores del estrés académico.
5. Existe una relación estadísticamente significativa entre la procrastinación académica y la dimensión síntomas del estrés académico.
6. Existe una relación estadísticamente significativa entre la procrastinación académica y la dimensión estrategias de afrontamiento del estrés académico.

### **5.3. Recomendaciones**

A partir del trabajo realizado se pueden plantear las siguientes recomendaciones:

1. Sería conveniente que a partir del presente estudio se realicen otras investigaciones similares en estudiantes de secundaria ya que hay muy pocos trabajos en esta área de la psicología, tanto a nivel interno como en otras instituciones educativas de Lima Metropolitana.

2. Desarrollar estudios psicométricos de los instrumentos utilizados en la presente investigación referido a diversas poblaciones tanto de Lima como del Perú.
3. Capacitar a los docentes y tutores en el uso de técnicas psicopedagógicas en los procesos de enseñanza para facilitar el aprendizaje escolar de los estudiantes y así realizar un mejor abordaje de los diferentes problemas que los alumnos refieren durante el año, lo cual contribuirá en el bienestar del estudiante y la relación con los docentes generando espacios de interacción con los alumnos.
4. Capacitar a las estudiantes en técnicas de autocontrol para contrarrestar el estrés académico que es perjudicial para su desempeño académico, pudiendo realizarse técnicas de relajación (respiración diafragmática) o realizando algún tipo de ejercicio para favorecer el manejo del estrés académico.
5. Implementar talleres para orientar a los estudiantes en cuanto a las estrategias de estudio más adecuadas a utilizar para evitar la postergación de las actividades (conducta procrastinadora) y el manejo del estrés académico.
6. Promover actividades como escuela para padres, talleres y seminarios donde el padre de familia pueda aprender la importancia de la forma adecuada de enfrentar los problemas, de esta manera transmitir estilos más eficaces de afrontamiento al estrés a los estudiantes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agurto, L. (2013). *Estrategias de Aprendizaje y Motivación; y Estrés Académico en Alumnos del Nivel Secundario de una Institución Educativa Estatal de Trujillo*. (Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología). Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo, Perú. Recuperado de [http://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/upaorep/1783/1/RE\\_PSICOLOGIA\\_ESTRATEGI.APRENDIZAJE\\_MOTIV.ESTRES.ACADEMICO.ESTUDIANTES\\_TESIS.pdf](http://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/upaorep/1783/1/RE_PSICOLOGIA_ESTRATEGI.APRENDIZAJE_MOTIV.ESTRES.ACADEMICO.ESTUDIANTES_TESIS.pdf)
- Ainslie, G. (1975). Specious reward: A behavioral theory of impulsiveness and impulse control. *Psychological Bulletin*, 82(4), 463-496.
- Alegre, A. (2014). Autoeficacia y Procrastinación Académica en Estudiantes Universitarios de Lima Metropolitana. *Revista de Educación y Psicología de la USIL* 1(2), 57-82. Universidad de Lima. Recuperado de <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/29/112>
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación General y Académica en Estudiantes de Secundaria de un grupo de Colegios no Estatales de Lima Metropolitana. *Revista Persona* 13, 159-177. Recuperado de <https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/article/viewFile/270/257>.
- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa* (4), 15-20. Universidad Pedagógica de Durango – México. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2880918.pdf>
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/19028/18052>
- Barraza, A. (2008). El Estrés Académico en Alumnos de Maestría y sus variables modulares: Un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26(2), 270-289. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79926212>
- Barraza, M. (2014). *Estrés Académico y Sentido de Coherencia en un Grupo de Estudiantes Universitarios*. (Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología, con mención en Psicología Clínica). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de



[http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/6103/BARRAZA\\_MOROTE\\_MARIO\\_ESTRES\\_ACADEMICO.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/6103/BARRAZA_MOROTE_MARIO_ESTRES_ACADEMICO.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Berrío, N. y Mazo, R. (2011). Caracterización psicométrica del inventario de estrés académico en estudiantes de pregrado de la Universidad de Antioquia. *Revista de Psicología de la Universidad de Antioquia*, 3(2), 66-82. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/201765261/ESTRES-ACADEMICO-Revista-de-Psicologia-Universidad-de-Antioquia-Vol-3-No-2-2011>
- Boullosa, I. (2013). *Estrés Académico y Afrontamiento en un grupo de Estudiantes de una Universidad Privada de Lima*. (Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Psicología, con mención en Psicología Clínica). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/4880>
- Bui, N. (2007). Effect of Evaluation Threat on Procrastination Behavior. *The Journal of Social Psychology*, 147(3), 197-209. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/6135575\\_Effect\\_of\\_Evaluation\\_Threat\\_on\\_Procrastination\\_Behavior](https://www.researchgate.net/publication/6135575_Effect_of_Evaluation_Threat_on_Procrastination_Behavior)
- Busko, D. (1998). Causes and Consequences of Perfectionism and Procrastination: A Structural Equation Model (Tesis de Maestría). Guelph, Ontario, University of Guelph. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.456.4450&rep=rep1&type=pdf>
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. España: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Caldera, J., Pulido, B. y Martínez, M. (2007). Niveles de Estrés y Rendimiento Académico en Estudiantes de la Carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo* 7, 77-82. Recuperado de [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/7/007\\_Caldera.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/7/007_Caldera.pdf)
- Cardona, L. (2015). *Relaciones entre Procrastinación Académica y Estrés Académico en Estudiantes Universitarios*. (Trabajo de grado para optar el Título de Psicóloga). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado de [http://200.24.17.74:8080/jspui/bitstream/fcsh/242/1/CardonaLeandra\\_relacionesprocrastinacionestresacademicoestudiantesuniversitarios.pdf](http://200.24.17.74:8080/jspui/bitstream/fcsh/242/1/CardonaLeandra_relacionesprocrastinacionestresacademicoestudiantesuniversitarios.pdf)

- Carranza, R., y Ramirez, A. (2013). Procrastinación y características demográficas asociados en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación: Apuntes Universitarios*, 3(2), 95–108. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4676/467646127006.pdf>
- Cassaretto, M., Chau, C., Oblitas, H. y Valdez, N. (2003). Estrés y Afrontamiento en Estudiantes de Psicología. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, 21(2), 365-392. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/download/6849/6983>
- Castillo, A. (2015). *Relación entre Estrés Académico y Rendimiento Académico en los Estudiantes de Cuarto y Quinto Año del nivel Secundario de una Institución Educativa-Pátapo*. (Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología). Universidad Privada Juan Mejía Baca, Chiclayo, Perú. Recuperado de [http://repositorio.umb.edu.pe/bitstream/UMB/71/1/Castillo\\_Fernandez.pdf](http://repositorio.umb.edu.pe/bitstream/UMB/71/1/Castillo_Fernandez.pdf)
- Chan, L. (2011). Procrastinación Académica como Predictor en el Rendimiento Académico en Jóvenes de Educación Superior. *Temática Psicológica*, 7(1), 53-62. Recuperado de [http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/revista\\_tematica\\_psicologia\\_2011/chan\\_bazalar.pdf](http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/revista_tematica_psicologia_2011/chan_bazalar.pdf)
- Del Risco, M., Gómez, D. y Hurtado, F. (2015). *Estrés y Rendimiento Académico en Estudiantes de la Facultad de Enfermería*. (Tesis para optar el título profesional de Licenciada en Enfermería). Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, Iquitos, Perú. Recuperado de [http://repositorio.unapiquitos.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/3954/Mariela\\_Tesis\\_T%20C3%ADtulo\\_2015.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.unapiquitos.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/3954/Mariela_Tesis_T%20C3%ADtulo_2015.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Delgado, A., Ecurra, L. y Torres, W. (2006). *La Medición en Psicología y Educación: Teoría y Aplicaciones*. Perú: Editorial HOZLO S.R.L.
- Díaz, Y. y Jiménez, A. (2013). *Estrés académico en adolescentes del nivel de enseñanza pre universitario*. Universidad de las Ciencias Médicas Carlos Juan Finlay, Camaguey-Cuba. Recuperado de [http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/32%20-%20ESTR%20C3%89S%20ACAD%20C3%89MICO%20EN%20ADOLESCENTES%20%20DEL%20NIVEL%20DE%20ENSE%20C3%91ANZ\\_0.pdf](http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/32%20-%20ESTR%20C3%89S%20ACAD%20C3%89MICO%20EN%20ADOLESCENTES%20%20DEL%20NIVEL%20DE%20ENSE%20C3%91ANZ_0.pdf)
- Domínguez, S., Villegas, G., y Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Revista Liberabit*, 20(2), 293-304. Recuperado de [http://revistaliberabit.com/es/revistas/liberabit20\\_2/10\\_dominguez.pdf](http://revistaliberabit.com/es/revistas/liberabit20_2/10_dominguez.pdf)

- Ellis, A. & Knaus, W. (2002). *Overcoming Procrastination*. New York: New American Library.
- Ellis, A. y Knaus, W.J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Institute for Rational-Emotive Therapy. (Paperback ed., New York: New American Library). Recuperado de [http://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=883211](http://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=883211)
- Erikson, E. (1992). *Identidad, Juventud y Crisis*. Madrid: Editorial Taurus.
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N. y De Pablo, J. (2008). Relaciones entre Estrés Académico, Apoyo Social, Salud Mental y Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios Venezolanos. *Univ. Psychol.*, 7(3), 739-751. Recuperado de <http://sparta.javeriana.edu.co/psicologia/publicaciones/actualizarrevista/archivos/V07N03A10.pdf>
- Ferrari, J. & Diaz-Morales, J. (2007). Perceptions of Self-Concept and Self-Presentation by Procrastinators: Further evidence. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(1), 91-96. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/SJOP/article/viewFile/SJOP0707120091A/28943i>
- Ferrari, J., O'Callahan, J. & New begin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 7, 1-6. Recuperado de <http://www.freepatentsonline.com/article/North-American-Journal-Psychology/159922620.html>
- Ferrari, J., Johnson, J., & McCown, W. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, Research and Treatment*. New York: Plenum Press. Recuperado de [https://books.google.com.pe/books?id=Lu4r0H\\_wcVcC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.pe/books?id=Lu4r0H_wcVcC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false)
- Galdós-Tanguis, A. (2014). *Relación entre el Rendimiento, Estrés Académico y Dimensiones de Personalidad en Universitarios*. (Tesis para optar el Título Profesional en Psicología). Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, Perú. Recuperado de <https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/552258/Tesis%20Galdos-Tanguis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García, R. y Ríos, G. (2016). *Estrés Académico y Rendimiento Académico en estudiantes del cuarto y quinto año de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima*

- Metropolitana*. (Tesis presentada como requisito parcial para optar el Título Profesional de Psicóloga). Universidad Peruana Unión, Lima, Perú.
- González, L., Maytorena, M., Lohr, F. y Carreño, C. (2006). Influencia de la perspectiva temporal y la morosidad académica en estudiantes universitarios. *Revista Colombiana de Psicología*, 15, 15-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/804/80401503.pdf>
- Guevara, P. (2017). *Propiedades Psicométricas de la escala procrastinación académica en adolescentes del distrito de Víctor Larco Herrera*. (Tesis para obtener el Título Profesional de Licenciada en Psicología) Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú. Recuperado de [http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/607/guevara\\_vp.pdf?sequence=1](http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/607/guevara_vp.pdf?sequence=1)
- Haycock, L., McCarthy, P. & Skay, C. (1998). Procrastination in college students: The role of self- efficacy and anxiety. *Journal of Counseling y Development*, 76(3), 317 – 324. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/j.1556-6676.1998.tb02548.x>
- Hernández, Fernández y Baptista (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mcgraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Jiménez, M. (2013). *Adaptación del inventario SISCO del estrés académico en estudiantes universitarios cubanos*. (Trabajo de Diploma presentado en opción al Título de Licenciada en Psicología). Universidad Central Marta Abreu de las Villas, Cuba. Recuperado de <http://dspace.uclv.edu.cu/bitstream/handle/123456789/203/Tesis%20FINAL%20de%20MARY-%20imprimir.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kelly, J. (2002). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Knaus, W. (2000). Procrastination, blame, and change. *Journal of Social Behavior y Personality*, 15(5), 153-166. Recuperado de <https://search.proquest.com/openview/1d0188281572a6116e6eff9eaf224d89/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1819046>
- Lay, L. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474–495. Recuperado de <http://fliphtml5.com/lnni/uxfu/basic>
- Lazarus, R. (1991). *Emotion and adaptation*. London: Oxford University Press. Recuperado de [https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=1EpnDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR11&dq=Lazarus,+R.+\(1991\).+Emotion+and+adaptation.+London:+Oxford+University+Press.&ots=ePtUWPRaEN&sig=UA3uw0rL8N7otJ30StuactNvN4w#v=onepage&](https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=1EpnDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR11&dq=Lazarus,+R.+(1991).+Emotion+and+adaptation.+London:+Oxford+University+Press.&ots=ePtUWPRaEN&sig=UA3uw0rL8N7otJ30StuactNvN4w#v=onepage&)

q=Lazarus%2C%20R.%20(1991).%20Emotion%20and%20adaptation.%20London%3A%20Oxford%20University%20Press.&f=false

Lazarus, R. & Folkman, S. (1986). *Estrés y Procesos Cognitivos*. España: Ediciones Martínez Roca S.A.

Martín, I. (2007). Estrés Académico en Estudiantes Universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99. Recuperado de [http://copao.cop.es/files/contenidos/VOL25\\_1\\_7.pdf](http://copao.cop.es/files/contenidos/VOL25_1_7.pdf)

Martínez, J., (2010). Estrategias de afrontamiento ante el estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista académica semestral*, 2(18). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/18/jamg.htm>

Martínez, E. y Díaz, D. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y Educadores*, 10(2), 11-22. Universidad La Sabana de Colombia recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/834/83410203.pdf>

Medina, M. y Tejada, M. (2015). *La Autoestima y Procrastinación Académica en Jóvenes Universitarios*. (Tesis para optar el Título Profesional de Licenciadas en Psicología). Universidad Católica de Santa María, Arequipa, Perú. Recuperado de <https://tesis.ucsm.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/UCSM/3518/76.0263.PS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Natividad, L. (2014). *Análisis de la Procrastinación en estudiantes universitarios*. (Tesis de Doctor en Psicología). Universidad de Valencia, España. Recuperado de <http://mobiroderic.uv.es/bitstream/handle/10550/37168/Tesis%20Luis%20A.%20Natividad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Onwuegbuzie, A. (2004). Academic procrastination and statistics Anxiety. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19. Recuperado de <http://anitacrawley.net/Resources/Articles/Onwuegbuziestatisticsanxiety.pdf>

Peiró, J. (2009). *Estrés laboral y riesgos psicosociales: Investigaciones recientes para su análisis y prevención*. Publicaciones de la Universidad de Valencia. Recuperado de [https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=ZaxWeJSYZE8C&oi=fnd&pg=PA7&dq=Peir%C3%B3,+J.+2009.+Estr%C3%A9s+laboral+y+riesgos+psicosociales:+Investigaciones+recientes+para+su+an%C3%A1lisis+y+prevenci%C3%B3n.&ots=Jg4sdyhbc&sig=wsmg1mpqtb1SgcQKBlo1K69kqg#v=onepage&q=Peir%C3%B3%2C%20J.%20\(2009\).%20Estr%C3%A9s%20laboral%20y%20riesgos%20psicosociales%3A%20Investigaciones%20recientes%20para%20su%20an%C3%A1lisis%20y%20prevenci%C3%B3n.&f=false](https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=ZaxWeJSYZE8C&oi=fnd&pg=PA7&dq=Peir%C3%B3,+J.+2009.+Estr%C3%A9s+laboral+y+riesgos+psicosociales:+Investigaciones+recientes+para+su+an%C3%A1lisis+y+prevenci%C3%B3n.&ots=Jg4sdyhbc&sig=wsmg1mpqtb1SgcQKBlo1K69kqg#v=onepage&q=Peir%C3%B3%2C%20J.%20(2009).%20Estr%C3%A9s%20laboral%20y%20riesgos%20psicosociales%3A%20Investigaciones%20recientes%20para%20su%20an%C3%A1lisis%20y%20prevenci%C3%B3n.&f=false)

- Pulido, M., Serrano, M., Valdés, E., Chávez, M., Hidalgo, P. y Vera, F. (2010). Estrés Académico en Estudiantes Universitarios. *Psicología y Salud*, 21(1), 31-37. Recuperado de <https://www.uv.mx/psicysalud/psicysalud-21-1/21-1/Marco-Antonio-Pulido-Rull.pdf>
- Rafael, A., y Ramírez, A. (2016). *Procrastinación y rendimiento académico en los alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Peruana Unión, filial Tarapoto*. (Tesis presentada para optar el Título Profesional de Psicólogo). Universidad Peruana Unión, Tarapoto, Perú. Recuperado de [http://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/511/Adan\\_Tesis\\_bachiller\\_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/511/Adan_Tesis_bachiller_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Reyes, D. (2017). *Estrés académico y estrategias de aprendizaje en estudiantes de cuarto y quinto grado de educación secundaria de la I.E. Pedro Gálvez Egúzquiza de Lima* (Trabajo de investigación para optar Grado Académico de Maestro en Investigación y Docencia Universitaria). Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú. Recuperado de [http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/1149/T\\_MAESTR%C3%8DA%20EN%20INVESTIGACI%C3%93N%20Y%20DOCENCIA%20UNIVERSITARIA\\_08130324\\_REYES\\_CALLAHUACHO\\_DAVID%20TITO.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/1149/T_MAESTR%C3%8DA%20EN%20INVESTIGACI%C3%93N%20Y%20DOCENCIA%20UNIVERSITARIA_08130324_REYES_CALLAHUACHO_DAVID%20TITO.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Rosales, J. (2016). *Estrés Académico y Hábitos de Estudio en Universitarios de la carrera de Psicología de un Centro de Formación Superior Privada de Lima- Sur*. (Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Psicología). Universidad Autónoma del Perú, Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/AUTONOMA/124/1/ROSALES%20FERNANDEZ.pdf>
- Rothblum, E., Solomon, J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387-394. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Laura\\_Solomon/publication/232596718\\_Affective\\_Cognitive\\_and\\_Behavioral\\_Differences\\_Between\\_High\\_and\\_Low\\_Procrastinators/links/541ac73e0cf203f155ae527a/Affective-Cognitive-and-Behavioral-Differences-Between-High-and-Low-Procrastinators.pdf?origin=publication\\_detail](https://www.researchgate.net/profile/Laura_Solomon/publication/232596718_Affective_Cognitive_and_Behavioral_Differences_Between_High_and_Low_Procrastinators/links/541ac73e0cf203f155ae527a/Affective-Cognitive-and-Behavioral-Differences-Between-High-and-Low-Procrastinators.pdf?origin=publication_detail)

- Sánchez, A. (2010). Procrastinación Académica, un problema de la vida universitaria. *Studiositas*, 5(2), 87-94. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3717321>
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. Lima: Business Support.
- Schouwenburg, H., Lay, C., Pychyl, P. & Ferrari, J. (2004). *Counseling the procrastinator in Academic Settings*. Washington DC: American Psychological Association. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Joseph\\_Ferrari3/publication/276294902\\_Counseling\\_the\\_Procrastinator\\_in\\_Academic\\_Settings/links/555686de08ae980ca60c87c7/Counseling-the-Procrastinator-in-Academic-Settings.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Joseph_Ferrari3/publication/276294902_Counseling_the_Procrastinator_in_Academic_Settings/links/555686de08ae980ca60c87c7/Counseling-the-Procrastinator-in-Academic-Settings.pdf)
- Selye, U. (1960). *La tensión en la vida*. Buenos Aires: Compañía General Fabril Editora.
- Solomon, L. & Rothblum, E. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/c6c0/e7efca11e0b59d76fd50790bbd8a7e2f21ed.pdf>
- Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. Recuperado de [http://studimetro.auinstallation29.cs.au.dk/fileadmin/www.studimetro.au.dk/Procrastination\\_2.pdf](http://studimetro.auinstallation29.cs.au.dk/fileadmin/www.studimetro.au.dk/Procrastination_2.pdf)
- Vallejos, S. (2015). *Procrastinación Académica y Ansiedad frente a las Evaluaciones en Estudiantes Universitarios*. (Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educacional). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/6029/VALLEJOS\\_PALOMINO\\_SILVIA\\_PROCRASTINACION\\_ACADEMICA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/6029/VALLEJOS_PALOMINO_SILVIA_PROCRASTINACION_ACADEMICA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Wolters, C. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179-187. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/buy/2003-01605-016>
- Yarlequé, L., Javier, L., Monroe, J., Nuñez, E., Navarro, L., Padilla, M., Matalinares, M., Navarro, L. y Campos, J. (2016). Procrastinación, Estrés y Bienestar Psicológico en Estudiantes de Educación Superior de Lima y Junín. *Revista Científica: Horizonte de*

*la Ciencia*, 6(10), 173-184. Recuperado de  
<http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/213/209>



# Anexo 1



- Análisis de ítems y confiabilidad

Se llevó a cabo el análisis de ítems de la Escala de Procrastinación Académica (EPA), observándose que la mayoría de los ítems alcanzan correlaciones ítem-test corregidas mayores a .20 (Delgado, Ecurra y Torres, 2006), sin embargo el ítem 15 obtiene un coeficiente de  $-.374$ , por lo tanto debe ser eliminado.

En cuanto a la confiabilidad, la escala compuesta por 16 ítems obtuvo un alfa de Cronbach de  $.56$

Tabla 13

*Análisis de ítems y confiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) en estudiantes de quinto año de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Comas*

Ítems	Medida de la escala si el ítem es eliminado	Varianza de la escala si el ítem es eliminado	Correlación ítem-test corregida	Alfa de Cronbach si el ítem es eliminado
1	38.17	27.337	.277	.533
2	38.26	27.069	.302	.529
3	38.96	31.443	-.207	.622
4	38.79	28.207	.049	.577
5	39.36	26.282	.287	.527
6	40.21	29.935	-.075	.594
7	39.48	26.646	.342	.521
8	38.90	25.966	.296	.524
9	39.01	25.549	.334	.516
10	39.52	25.942	.446	.505
11	38.89	25.124	.467	.495
12	39.53	25.572	.440	.502
13	39.12	24.528	.515	.484
14	39.21	24.586	.411	.498
15	38.83	33.225	-.374	.637
16	38.60	28.352	.064	.570
Alfa de Cronbach = $.56$				

Habiéndose eliminado el ítem 15 (Tabla 14), se observa que el ítem 3 presenta un coeficiente de  $-.231$ , menor al criterio empírico solicitado, motivo por el cual tiene q ser eliminado.

La confiabilidad de los 15 ítems corresponde a un alfa de Cronbach de  $.64$

Tabla 14

*Análisis de ítems y confiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) en estudiantes de quinto año de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Comas, eliminando el ítem 15*

Ítems	Medida de la escala si el ítem es eliminado	Varianza de la escala si el ítem es eliminado	Correlación ítem-test corregida	Alfa de Cronbach si el ítem es eliminado
1	35.34	29.807	.344	.611
2	35.44	29.741	.342	.611
3	36.14	34.998	-.231	.697
4	35.96	31.517	.032	.661
5	36.54	29.201	.292	.615
6	37.39	33.326	-.094	.673
7	36.66	29.583	.346	.610
8	36.08	28.469	.339	.607
9	36.18	28.139	.366	.603
10	36.70	28.779	.457	.596
11	36.07	28.014	.467	.590
12	36.71	28.579	.429	.597
13	36.30	27.212	.535	.578
14	36.39	27.276	.428	.591
16	35.78	30.753	.125	.642

---

Alfa de Cronbach =  $.64$

En la tabla 15 se presenta los resultados luego de haber sido eliminado el ítem 3, observándose que el ítem 6 no cumple con el valor requerido de ser igual o mayor a .20 (Delgado et al., 2006), por lo tanto tiene que ser eliminado.

En cuanto a la confiabilidad para los 14 ítems se obtiene un coeficiente de .70

Tabla 15

*Análisis de ítems y confiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) en estudiantes de quinto año de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Comas, eliminando el ítem 3*

Ítems	Medida de la escala si el ítem es eliminado	Varianza de la escala si el ítem es eliminado	Correlación ítem-test corregida	Alfa de Cronbach si el ítem es eliminado
1	32.65	31.587	.334	.679
2	32.74	31.205	.369	.675
4	33.27	33.248	.034	.723
5	33.85	30.748	.305	.682
6	34.70	35.310	-.110	.734
7	33.97	31.437	.327	.680
8	33.39	30.202	.333	.678
9	33.49	29.609	.384	.671
10	34.01	30.389	.464	.665
11	33.37	29.433	.492	.658
12	34.01	29.988	.457	.664
13	33.61	28.437	.578	.645
14	33.69	28.634	.454	.660
16	33.09	32.104	.158	.702
Alfa de Cronbach = .70				

Habiéndose eliminado el ítem 6 (Tabla 16), los resultados indican que el ítem 4 alcanza una correlación ítem-test corregida de .050, no cumpliendo así con el criterio empírico requerido motivo por el cual tiene que ser eliminado.

La escala compuesta por 13 ítems alcanza un coeficiente de confiabilidad de .73

Tabla 16

*Análisis de ítems y confiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) en estudiantes de quinto año de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Comas, eliminando el ítem 6*

Ítems	Medida de la escala si el ítem es eliminado	Varianza de la escala si el ítem es eliminado	Correlación ítem-test corregida	Alfa de Cronbach si el ítem es eliminado
1	31.21	31.944	.327	.722
2	31,30	31.199	.406	.714
4	31.83	33.353	.050	.761
5	32.40	31.008	.309	.724
7	32.53	31.732	.327	.722
8	31.94	30.250	.356	.719
9	32.05	29.825	.391	.714
10	32.56	30.593	.475	.707
11	31.93	29.693	.495	.702
12	32.57	30.271	.458	.707
13	32.17	28.756	.575	.692
14	32.25	28.782	.467	.703
16	31.64	32.379	.161	.743
Alfa de Cronbach = .73				

Finalmente al eliminar el ítem 4, los 12 ítems que permanecen en la escala cumplen con alcanzar correlaciones ítem-test corregidas superiores a .20 (Delgado et al., 2006).

La escala compuesta por 12 ítems presenta confiabilidad por el método de consistencia interna, pues alcanza un alfa de Cronbach de .76

Tabla 17

*Análisis de ítems y confiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) en estudiantes de quinto año de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Comas, eliminando el ítem 4*

Ítems	Medida de la escala si el ítem es eliminado	Varianza de la escala si el ítem es eliminado	Correlación ítem-test corregida	Alfa de Cronbach si el ítem es eliminado
1	28.34	29.978	.338	.751
2	28.43	29.456	.392	.746
5	29.53	29.250	.299	.757
7	29.66	29.795	.335	.752
8	29.07	27.871	.409	.744
9	29.18	27.666	.425	.742
10	29.69	28.955	.450	.741
11	29.06	28.033	.478	.736
12	29.70	28.607	.439	.741
13	29.29	26.950	.578	.724
14	29.38	27.064	.461	.737
16	28.77	29.979	.207	.769
Alfa de Cronbach = .76				



# **Anexo 2**

## Análisis Psicométrico del Inventario SISCO del Estrés Académico

- Validez

Se estudió la validez de contenido por el método de criterio de jueces del Inventario SISCO del Estrés Académico (Tabla 18), observándose que todos los ítems alcanzaron coeficientes de V de Aiken de 1.00, que significa que los ítems corresponden a sus respectivas dimensiones, lo que permite señalar que el instrumento presenta validez de contenido.

Tabla 18  
*Validez de contenido de criterio de jueces del Inventario SISCO del Estrés Académico*

<b>Resultados obtenidos por los jueces</b>									
Ítem	RT							TA	V
		J1	J2	J3	J4	J5	J6		
3	EE	SI	SI	SI	SI	SI	SI	6	1.00
4	EE	SI	SI	SI	SI	SI	SI	6	1.00
5	EE	SI	SI	SI	SI	SI	SI	6	1.00
6	EE	SI	SI	SI	SI	SI	SI	6	1.00
7	EE	SI	SI	SI	SI	SI	SI	6	1.00
8	EE	SI	SI	SI	SI	SI	SI	6	1.00
9	EE	SI	SI	SI	SI	SI	SI	6	1.00
10	EE	SI	SI	SI	SI	SI	SI	6	1.00
11	RF	SI	SI	SI	SI	SI	SI	6	1.00
12	RF	SI	SI	SI	SI	SI	SI	6	1.00
13	RF	SI	SI	SI	SI	SI	SI	6	1.00
14	RF	SI	SI	SI	SI	SI	SI	6	1.00
15	RF	SI	SI	SI	SI	SI	SI	6	1.00
16	RF	SI	SI	SI	SI	SI	SI	6	1.00
17	RP	SI	SI	SI	SI	SI	SI	6	1.00
18	RP	SI	SI	SI	SI	SI	SI	6	1.00
19	RP	SI	SI	SI	SI	SI	SI	6	1.00
20	RP	SI	SI	SI	SI	SI	SI	6	1.00
21	RP	SI	SI	SI	SI	SI	SI	6	1.00
22	RC	SI	SI	SI	SI	SI	SI	6	1.00
23	RC	SI	SI	SI	SI	SI	SI	6	1.00
24	RC	SI	SI	SI	SI	SI	SI	6	1.00
25	RC	SI	SI	SI	SI	SI	SI	6	1.00
26	EA	SI	SI	SI	SI	SI	SI	6	1.00
27	EA	SI	SI	SI	SI	SI	SI	6	1.00
28	EA	SI	SI	SI	SI	SI	SI	6	1.00
29	EA	SI	SI	SI	SI	SI	SI	6	1.00
30	EA	SI	SI	SI	SI	SI	SI	6	1.00
31	EA	SI	SI	SI	SI	SI	SI	6	1.00

**EE:** Estímulos estresores, **RF:** Reacciones físicas, **RP:** Reacciones psicológicas,  
**RC:** Reacciones comportamentales, **EA:** Estrategias de Afrontamiento

- Análisis de ítems y confiabilidad

Se llevó a cabo a cabo el análisis de ítems de la dimensión estímulos estresores del Inventario SISCO del Estrés Académico, observándose que todos los ítems alcanzan correlaciones ítem-test corregidas superiores a .20 (Tabla 19), cumpliendo con el criterio empírico solicitado (delgado et al., 2006), motivo por el cual deben permanecer conformando la dimensión.

En cuanto a la confiabilidad alcanza un coeficiente de alfa de Cronbach de .71 lo cual indica que la dimensión es confiable.

Tabla 19

*Análisis de ítems y confiabilidad de la dimensión estímulos estresores del Inventario SISCO del Estrés Académico en estudiantes de quinto año de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Comas*

Ítems	Medida de la escala si el ítem es eliminado	Varianza de la escala si el ítem es eliminado	Correlación ítem-test corregida	Alfa de Cronbach si el ítem es eliminado
3	21.37	17.728	.275	.707
4	20.80	17.372	.399	.683
5	21.76	16.331	.425	.676
6	20.87	15.162	.630	.630
7	20.92	16.555	.450	.671
8	21.58	16.553	.405	.680
9	21.44	16.581	.323	.701
10	21.06	17.095	.330	.696
Alfa de Cronbach = .71				

Se estudió el análisis de ítem de la dimensión síntomas de los estímulos estresores del Inventario SISCO del Estrés Académico (Tabla 20), observándose que todos los ítems alcanzan correlaciones ítem-test corregidas mayores a .20 (Delgado et al., 2006), lo que indica que deben permanecer conformando la dimensión.

Con referencia a la confiabilidad se observa que alcanza un alfa de Cronbach de .88, lo cual permite señalar que la dimensión obtiene puntajes confiables.

Tabla 20

*Análisis de ítems y confiabilidad de la dimensión Síntomas de los Estímulos Estresores del Inventario SISCO del Estrés Académico en estudiantes de quinto año de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Comas*

Ítems	Medida de la escala si el ítem es eliminado	Varianza de la escala si el ítem es eliminado	Correlación ítem-test corregida	Alfa de Cronbach si el ítem es eliminado
11	32.39	78.177	.520	.870
12	32.31	77.918	.548	.868
13	32.38	77.731	.538	.869
14	33.01	82.407	.387	.875
15	32.36	77.985	.460	.873
16	32.02	75.950	.605	.865
17	32.26	77.282	.583	.867
18	32.72	76.982	.603	.866
19	32.63	76.493	.700	.862
20	32.28	80.967	.402	.875
21	32.95	78.627	.576	.867
22	33.01	79.975	.550	.869
23	33.34	81.918	.470	.872
24	32.54	79.015	.583	.867
25	32.59	78.639	.467	.872
Alfa de Cronbach = .88				

En la tabla 21 se presenta los resultados del análisis de ítem de la dimensión estrategias de afrontamiento del Inventario SISCO del Estrés Académico, observándose que todos los ítems alcanzan correlaciones ítem-test corregidas mayores a .20, cumpliendo con el criterio empírico solicitado (Delgado et al., 2006), motivo por el cual deben permanecer conformando la dimensión.

En cuanto a la confiabilidad alcanza un coeficiente de alfa de Cronbach de .72 lo cual indica que la dimensión es confiable.

Tabla 21

*Análisis de ítems y confiabilidad de la dimensión Estrategias de Afrontamiento del Inventario SISCO del Estrés Académico en estudiantes de quinto año de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Comas*

Ítems	Medida de la escala si el ítem es eliminado	Varianza de la escala si el ítem es eliminado	Correlación ítem-test corregida	Alfa de Cronbach si el ítem es eliminado
26	14.77	12.711	.393	.701
27	15.06	12.070	.550	.660
28	15.06	12.218	.373	.710
29	15.71	12.246	.340	.723
30	15.18	11.336	.587	.644
31	15.42	11.578	.533	.660
Alfa de Cronbach = .72				