

PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Manejo del tiempo, procrastinación y estrés académico en universitarios de Lima, Perú

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Psicología

que presenta:

Arlis del Pilar García Dulanto

Asesor:

Ricardo Javier Navarro Fernández


Lima, 2024

INFORME DE SIMILITUD

Yo, Ricardo Javier Navarro Fernández, docente de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor de la tesis/el trabajo de investigación titulado “Manejo del tiempo, procrastinación y estrés académico en universitarios de Lima, Perú” de la autora Arlis del Pilar García Dulanto, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 17%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 13/09/2024.
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 13 de noviembre del 2024

Apellidos y nombres del asesor: Navarro Fernández, Ricardo Javier	
DNI: 44228531	Firma 
ORCID: 0000-0002-7069-9780	

Agradecimientos

Agradezco a todas las personas que iluminan mis días y me permiten dar lo más bonito de mí.

A mi mamita, mi mami, mi papi y Teddy, por siempre acompañarme, apoyarme y celebrar cada una de mis victorias con orgullo. Espero que al leer este trabajo puedan reconocer en él la niña curiosa que soy. Los quiero muchísimo, y me siento muy afortunada de tenerlos a mi lado y poder abrazarlos.

A Ricardo, por confiar en mí y brindarme el espacio, la motivación y la paciencia para dedicarme a la investigación. Eres un profesor único, y admiro cómo transmites a tus estudiantes esa chispa de emoción y ambición por investigar. Me hace muy feliz tenerte como mentor y amigo. Espero que sigamos publicando y aprendiendo cosas difíciles.

A todas las bellas personas de la familia AVATAR. Aprecio su amistad y espero tenerlas en mi vida por muchos años más. En especial, gracias a Carla y Lucía por todas las sonrisas y por ayudarme a desconectar mi lado adulto y serio. Atesoro en mi corazón nuestro tiempo juntas. Las quiero mucho, jóvenes. Me motivan a seguir adelante.

A Luis y a Loki, mi segunda familia. Los amo mucho y les agradezco infinitamente por todos los momentos juntos. Gracias por apoyarme incondicionalmente y darme fuerzas durante todo el proceso de la tesis. Me han acompañado en mis altos y bajos con mucho amor, paciencia y comprensión. Gracias por existir y crecer a mi lado.

Finalmente, agradezco a los participantes de esta investigación, personas que generosamente compartieron sus experiencias en su valioso tiempo libre. Esta tesis está dedicada a los estudiantes estresados y a aquellos con dificultades para organizarse y terminar sus pendientes. Espero que pueda reflejar algunos de los desafíos que vivimos día a día.

Resumen

El retorno a clases presenciales tras casi dos años de educación remota representa un desafío de adaptación para los estudiantes universitarios. Por ello, este estudio analiza la relación entre el manejo del tiempo y la procrastinación académica, así como el vínculo entre esta última con el estrés académico en estudiantes de pregrado en Lima Metropolitana. La muestra consistió en 301 participantes, quienes completaron tres cuestionarios previamente validados en el contexto peruano: la Escala de Manejo de Tiempo (TMBS), el Inventario SISCO del estrés académico y la Escala de Procrastinación Académica (EPA). Una vez recopilados los datos, se analizaron las relaciones entre las variables a través de un modelo de ecuaciones estructurales y se compararon las medias por género mediante pruebas *t*. Los resultados mostraron que dos dimensiones del manejo del tiempo (Establecimiento de objetivos y Percepción de control del tiempo) predijeron las dimensiones de la procrastinación (Postergación de actividades y Autorregulación académica). Estas, a su vez, predijeron la percepción de estresores y síntomas físicos, psicológicos y comportamentales del estrés. Las regresiones significativas tuvieron una magnitud leve a fuerte. Además, se encontraron diferencias significativas por género: las mujeres reportaron un mayor uso de herramientas, preferencia por la organización y experimentaron más estresores y síntomas de estrés que los hombres. Las diferencias significativas tuvieron una magnitud pequeña a mediana. Se analizan las implicancias de estos resultados para las intervenciones educativas y se proponen recomendaciones para futuras investigaciones.

Palabras clave: manejo del tiempo, procrastinación académica, estrés académico, estudiantes universitarios, modelo de ecuaciones estructurales

Abstract

The transition back to in-person classes after nearly two years of remote education presents an adaptation challenge for university students. Accordingly, this study examines the relationship between time management and academic procrastination, as well as the link between procrastination and academic stress in undergraduate students from Metropolitan Lima. The sample consisted of 301 participants who completed three questionnaires previously validated in the Peruvian context: the Time Management Behavior Scale (TMBS), the SISCO Academic Stress Inventory, and the Academic Procrastination Scale (EPA). Once the data were collected, the relationships between the variables were analyzed using a structural equation modeling approach, and gender differences were assessed through t-tests. The results indicated that two dimensions of time management (Goal Setting and Perception of Time Control) significantly predicted two dimensions of procrastination (Task Delay and Academic Self-Regulation), which, in turn, predicted the perception of stressors and physical, psychological, and behavioral stress symptoms. The significant regression coefficients ranged from moderate to strong in magnitude. Additionally, gender differences were found: women reported higher use of tools, greater preference for organization, and experienced more stressors and stress symptoms than men. The effect sizes of these differences ranged from small to medium. The implications of these findings for educational interventions are discussed, and recommendations for future research are proposed.

Keywords: time management, academic stress, procrastination, college students, structural equation modeling

Tabla de contenidos

Introducción	1
Método	9
Participantes	9
Medición	9
Procedimiento	12
Análisis de datos	13
Resultados	16
Correlaciones	16
Modelo de Ecuaciones Estructurales	17
Comparaciones entre grupos	19
Discusión	21
Referencias	29
Anexos	52
Anexo A. Consentimiento informado	52
Anexo B. Ficha de datos	53
Anexo C. Características sociodemográficas	54
Anexo D. Evidencias de validez y confiabilidad de los instrumentos	55

Introducción

La transición a la educación virtual en las universidades peruanas, motivada por la pandemia del COVID-19 en el 2020, planteó considerables desafíos para la comunidad universitaria. Particularmente, los estudiantes se vieron confrontados con cambios imprevistos que afectaron negativamente su experiencia educativa: las interacciones sociales se vieron limitadas, percibieron una carga académica excesiva y experimentaron dificultades para concentrarse y mantener la motivación (García-Peñalvo et al., 2020; Mukhtar et al., 2020; Rahm et al., 2021; Vialart, 2020). Esta situación se extendió por alrededor de dos años, lo que pudo ocasionar experiencias recurrentes de estrés, ansiedad y frustración respecto a sus clases (González, 2020; Lovón & Cisneros, 2020). Así, el retorno a las clases presenciales en el 2022 representó un nuevo desafío para los estudiantes, quienes ya presentaban niveles elevados de estrés académico (Alvarado & Berra, 2021; Jiménez, 2022). En este contexto, es crucial investigar factores como la gestión del tiempo y la procrastinación, que pueden contribuir a la disminución de efectos negativos como el estrés académico (Fostervold et al., 2022; Ragusa et al., 2023; Roster & Ferrari, 2020).

La gestión del tiempo hace referencia a los esfuerzos de los estudiantes para organizar y utilizar su tiempo eficientemente, con el fin de lograr una meta en un determinado período de tiempo (Claessens et al., 2007; Koch & Kleinmann, 2002). Asimismo, se concibe como un proceso en el que los estudiantes se plantean metas claras y toman decisiones deliberadas, considerando su disponibilidad y verificando el uso de su tiempo (García-Ros et al., 2008; Macan, 1994, 1996; Pérez-González et al., 2003; Wolters et al., 2017). En cuanto a las propuestas teóricas acerca del manejo del tiempo, una de las que posee mayor evidencia es el modelo de Britton y Tesser (1991), quienes sugieren un modelo que aborda tres dimensiones. Se hace una distinción entre la planificación a corto plazo, es decir, la organización del tiempo en el día a día; la planificación a largo plazo, que supone la regulación de esfuerzos para lograr metas no inmediatas; y las actitudes sobre el tiempo, que hacen referencia a la percepción de los estudiantes acerca del control que tienen sobre su tiempo y si son capaces de utilizarlo de forma constructiva (Britton & Tesser, 1991). Posteriormente, Macan y colaboradores actualizan y amplían este modelo, proponiendo cuatro dimensiones (Macan, 1994, 1996; Macan et al., 1990; Macan et al., 2010). Tres de ellas se refieren a procesos conductuales y una representa un proceso cognitivo (Claessens et al., 2004, 2007; Macan, 1994, 1996). Más recientemente, este instrumento ha sido validado en los contextos español y latinoamericano, corroborándose

la estructura factorial (García-Ros et al., 2008; García-Ros & Pérez-González, 2012; Garzón et al., 2017; Garzón & Gil, 2017c).

Así, la primera dimensión, denominada “Establecimiento de objetivos y prioridades”, hace referencia a la inclinación y preferencia por seleccionar y priorizar aquellas tareas que permiten alcanzar los objetivos personales. La segunda dimensión “Herramientas para la gestión del tiempo” supone la aplicación de técnicas y estrategias específicas para organizar el tiempo, como el uso de listas de pendientes, agendas, horarios, entre otros recursos. La tercera, “Preferencias por la desorganización”, está vinculada con la forma en que se abordan las tareas académicas, sea de manera desordenada o con algún tipo de planificación. En contraste, la última, “Percepción de control sobre el tiempo”, alude a la evaluación que hacen los estudiantes acerca de su capacidad para agenciar su tiempo y culminar sus tareas oportunamente (García-Ros & Pérez-González, 2012; Macan et al., 1990).

La literatura señala que un adecuado manejo del tiempo se relaciona con la adaptación al contexto universitario y con un mejor rendimiento académico (Britton & Tesser, 1991; Durán-Aponte & Pujol, 2013; García-Ros et al., 2004; Garzón & Gil, 2018; Mazekina, 2020). Asimismo, se propone que el manejo del tiempo está vinculado con el aprendizaje autorregulado, particularmente con el análisis de las tareas y el uso de estrategias de autocontrol (Wolters et al., 2017). Esto implica que, los estudiantes lleven a cabo un análisis estratégico y establezcan objetivos, además de evaluar y regular sus acciones con la intención de adaptarse a las demandas académicas (Panadero & Tapia, 2014; Pintrich & Zusho, 2002, 2007; Zimmerman et al., 1994; Zimmerman et al., 1996; Zimmerman & Moylan, 2009). En línea con ello, también se ha demostrado que las conductas que denotan una gestión del tiempo poco adecuada se vinculan con una mayor tendencia a procrastinar (Garzón & Gil, 2017b; Hong et al., 2021; Limone et al., 2020; Urco, 2019; Wolters et al., 2017; Won & Yu, 2018).

La procrastinación se refiere a la acción de aplazar un determinado curso de acción, el cual podría haberse iniciado y completado con anticipación (Steel, 2007; van Eerde, 2000, 2003). En otras palabras, quienes procrastinan se muestran reacios a realizar una tarea en el momento presente; sin embargo, esperan tener mayor disposición para llevarla a cabo en el futuro. Es importante destacar que algunos autores indican que estos comportamientos no son necesariamente perjudiciales y que, en ocasiones, se realizan intencionalmente para realizar mejor una actividad (Choi & Moran, 2009; Chu & Choi, 2005). En consecuencia, proponen distinguir entre la procrastinación pasiva y la activa, puesto que, en esta última, las personas son capaces de trabajar bajo presión, completar sus tareas antes de los plazos e incluso mejorar la calidad y el flujo de trabajo (Choi & Moran, 2009; Chu & Choi, 2005; Seo, 2013).

Aun así, la forma de procrastinación que ha recibido mayor atención es la procrastinación pasiva, que implica una postergación innecesaria y se caracteriza por sus efectos negativos (Akpur, 2020; Chowdhury & Pychyl, 2018; Steel, 2007). Actualmente, dos teorías explican de mejor manera este fenómeno: la teoría de la motivación temporal y la teoría de la regulación emocional (Zhang & Feng, 2020; Zhang et al., 2019). En la primera, se propone que la motivación para actuar aumenta a medida que uno percibe que se acerca la fecha límite (Steel, 2007; Steel & König, 2006; Steel & Weinhardt, 2017). Mientras que, desde la segunda perspectiva, la procrastinación representa un problema de autorregulación, ya que uno prioriza mejorar su estado anímico a corto plazo por encima de sus objetivos a largo plazo (Sirois, 2014a; Sirois & Pychyl, 2013; Pychyl & Sirois, 2016).

Dentro del contexto académico, se considera que la procrastinación se manifiesta a través de acciones de postergación y dificultades relacionadas con la regulación de la conducta académica (Dominguez, 2016; Dominguez et al., 2014). Así, aunque la procrastinación se caracteriza por dilación de las actividades académicas, también es necesario considerar la presencia de dificultades en la autorregulación académica, ya que estas contribuyen a la problemática mencionada (Grunschel et al., 2013; Steel, 2007; Steel & Klingsieck, 2016; Wolters, 2003). En este sentido, se considera que los estudiantes pueden a) dilatar la ejecución de sus actividades incluso habiendo planificado cómo o cuándo hacerlas; b) no postergar sus actividades, pero tener una baja capacidad de autorregulación; o c) mostrar una tendencia alta a la postergación, junto con una baja capacidad de autorregulación (Dominguez-Lara, 2016; Dominguez-Lara et al., 2014).

En cuanto a las causas de la procrastinación académica, se ha identificado que ciertas características relacionadas a la tarea y/o rasgos personales pueden ser explicativas de la misma (Zhang & Feng, 2020; Zhang et al., 2019). En esta línea, se ha confirmado que las instrucciones poco claras, el desagrado hacia la tarea y la distancia temporal de los incentivos son las principales características relacionadas a la tarea que influyen en la procrastinación; mientras que, la impulsividad y las dificultades en el autocontrol son las dos características individuales que predicen la procrastinación de manera consistente (Afzal & Jami, 2018; Liu et al., 2019; Steel, 2007; Steel & Klingsieck, 2016; Wypych et al., 2018).

En cuanto a los efectos de la procrastinación, existe amplia evidencia que sugiere que puede ser perjudicial para el rendimiento en la universidad (Duru & Balkis, 2017; Garzón & Gil, 2017a; Goroshit, 2018; Grunschel et al., 2016; Kim & Seo, 2015; Najma & Sultan, 2021). Esta relación puede ser explicada a partir de sus efectos sobre la salud mental y el bienestar a mediano y largo plazo. Quienes presentan una mayor tendencia a procrastinar, reportan mayores

grados de estrés, ansiedad, depresión, además de una menor autoeficacia, autoestima y satisfacción con la vida; y, como consecuencia de ello, reportan un menor rendimiento académico (Balkis & Duru, 2016; Duru & Balkis, 2017; Fernie et al., 2016; Gagnon et al., 2016; Grunschel et al., 2016; Najma & Sultan, 2021; Stead et al., 2010).

Adicionalmente, la procrastinación académica ha sido relacionada a una tercera variable, el estrés. Actualmente el estrés se comprende de manera interaccional, es decir, a partir de las relaciones que tienen las personas con su contexto (Lazarus & Folkman, 1986). Por tal motivo, se suele clasificar según el contexto en el que se presenta (por ejemplo, familiar, laboral, académico, entre otros), considerando que distintos agentes estresores pueden emerger en los entornos próximos de las personas (Barraza, 2006; Berrío & Mazo, 2011; Lazarus, 1993).

En relación con las teorías que explican este fenómeno, uno de los principales referentes es el modelo de Lazarus y Folkman (1986). Estos autores conciben el estrés como una interacción dinámica y hacen énfasis en los factores a nivel psicológico que influyen en la percepción de los estresores y las respuestas ante estos. En tal sentido, sugieren que uno experimentará malestar al valorar que las demandas impuestas por el contexto exceden sus habilidades para afrontarlas (Kleinke, 2007; Lazarus & Folkman, 1986). Asimismo, de esta percepción dependerá la aparición, duración e intensidad de las manifestaciones del estrés y las reacciones que se tengan (Lazarus & Folkman, 1986).

Ahora bien, los estudiantes universitarios no son ajenos a estas experiencias. El denominado estrés académico supone una situación de tensión vinculada a las exigencias del ámbito educativo, que se traduce en manifestaciones físicas, psicológicas y conductuales (Barraza, 2005, 2006; Hystad et al., 2009; Martín, 2007; Pitt et al., 2018; Rodríguez, 2012). La percepción de que uno no es capaz de enfrentar las exigencias académicas de manera exitosa puede generar pensamientos pesimistas, emociones desagradables, fatiga, cefaleas, problemas digestivos, incapacidad de relajarse, baja concentración, dificultades para organizarse, olvidos frecuentes, irritabilidad, entre otros (Barraza, 2007a; Bedoya et al., 2014; Bedoya et al., 2006; Berrío & Mazo, 2011; González, 2020; González & Landero, 2006; Pitt et al., 2018).

Por otra parte, las exigencias en el medio académico pueden provenir de tanto de fuentes internas como externas (Barraza, 2005). Por mencionar algunos ejemplos, los estudiantes pueden percibir presión por las evaluaciones, los procesos administrativos, la competencia entre estudiantes, la distribución del tiempo de estudio, la cantidad excesiva de materiales para revisar las dificultades para entender conceptos nuevos, o las expectativas familiares sobre su rendimiento (Barraza et al., 2019; Bedewy & Gabriel, 2015; Fernández de Castro & Luévano, 2018; Mendoza et al., 2010; Zárata-Depraect et al., 2018).

A través de la literatura se ha documentado que las vivencias de estrés pueden provocar consecuencias negativas a corto y largo plazo. En esta línea, se han estudiado sus efectos negativos sobre el rendimiento académico (Espinosa-Castro et al., 2020; Fawzy & Hamed, 2017; Fernández de Castro & Luévano, 2018), el autoconcepto académico (Martín, 2007; Rodríguez, 2016; Sáenz, 2011), las creencias de autoeficacia (Pereyra et al., 2019; Pulido et al., 2011), las estrategias de afrontamiento (Bedoya et al., 2014; Kloster & Perrotta, 2019; Lemos et al., 2018) y el manejo de tiempo (Claessens et al., 2007; Monroy, 2017; Poma, 2019). Adicionalmente, el estrés académico ha sido relacionado con una mayor prevalencia de afectaciones a la salud, tales como la ansiedad, la depresión, las enfermedades cardiovasculares, el debilitamiento del sistema inmunológico, entre otras (Barraza & Barraza, 2017; Chau & Vilela, 2017; Denovan & Macaskill, 2017; Lemos, 2016; Lemos et al., 2018; Saleh et al., 2017).

Por otra parte, las tres variables mencionadas han sido estudiadas con respecto al género de los estudiantes. En cuanto al manejo del tiempo, la evidencia sugiere que las estudiantes presentan una mayor preferencia por la organización, por lo que suelen establecer metas y utilizar herramientas para programarse ante las demandas académicas, en mayor medida que los estudiantes (Durán-Aponte & Pujol, 2013; Garzón et al., 2017; Pehlivan, 2013; Soares et al., 2011). En una línea similar, se ha reportado que los estudiantes presentan niveles más altos de procrastinación y pueden ser más vulnerables a sus efectos negativos sobre el rendimiento, la satisfacción con la vida académica y el bienestar psicológico (Balkis & Duru, 2017; Dardara & Al-Makhalid, 2022; Garzón & Gil, 2017a; Kim & Seo, 2013; Limone et al., 2020; Lu et al., 2022; Mandap, 2016; Steel & Ferrari, 2013). Esto ha sido relacionado a que los estudiantes poseen un nivel más bajo de autocontrol, por lo que tienen una menor capacidad de procesamiento dirigido hacia las metas y regulación ante estímulos tentadores (Lian et al., 2018; Lu et al., 2022; Steel, 2007; Steel & Klingsieck, 2016; Ward et al., 2018). Aun así, en algunas investigaciones no se han hallado diferencias notables según el género (Dominguez-Lara, 2017; Özer & Ferrari, 2011; Ruiz, 2020; Wolters et al., 2017).

En lo que respecta al estrés académico, se ha identificado que este se encuentra presente independientemente del género; aun así, parece ser que las estudiantes tienden a reportarlo en mayor medida (Silva-Ramos et al., 2020; Yune et al., 2011). Al respecto, Cabanach y colaboradores (2013) sugieren que las estudiantes presentan una mayor tendencia a exteriorizar sus problemas en búsqueda de apoyo. Adicionalmente, Tuncay y colaboradores (2020) hallaron que los estudiantes muestran índices fisiológicos más elevados de estrés; pero, suelen ser más reacios a reportarlo. A pesar de estos hallazgos, es importante notar que en ciertos estudios no

se hallan diferencias notables (Jozami & Nieto, 2016; Molina-Rodríguez et al., 2016; Molina-Rodríguez et al., 2018).

A partir de lo anterior, se reconoce la importancia de estudiar las tres variables en el contexto universitario, así como sus posibles variaciones según el género de los estudiantes. Sin embargo, para comprender mejor la problemática y dado que esta investigación se enmarca en el retorno a la presencialidad, es necesario considerar las características de la educación superior peruana durante y después de la pandemia por COVID-19.

En el 2020, a raíz de la pandemia por el COVID-19 las instituciones de educación superior se vieron forzadas a implementar una modalidad de enseñanza virtual, lo que provocó incertidumbre y preocupación en la comunidad universitaria (Cáceres, 2020). A fin de continuar con las clases, en las universidades se intentó rediseñar los contenidos de enseñanza y replicar escenarios propios de la presencialidad a través de medios virtuales; no obstante, al ser cambios poco planificados, la experiencia educativa no resultó equiparable y supuso un desafío para los estudiantes (Lovón & Cisneros, 2020; Vilela et al., 2021).

Muchos estudiantes desconocían cómo desenvolverse en esta nueva modalidad: las dinámicas de interacción con los docentes y otros estudiantes cambiaron drásticamente, los recursos propuestos no estimulaban el involucramiento con los contenidos, la carga académica dificultaba el equilibrio con la vida laboral, familiar y social, entre otras situaciones (Dhawan, 2020; García-Peñalvo et al., 2020; Mukhtar et al., 2020; Vialart, 2020). En este sentido, la transición a la modalidad virtual de enseñanza implicó una mayor percepción de carga académica y desgaste por parte de los estudiantes (Barraza, 2020; Cáceres, 2020; Lovón & Cisneros, 2020; Rosario-Rodríguez et al., 2020; Sanchez et al., 2021).

En consecuencia, se reportaron dificultades para focalizar y sostener la atención, así como para concretizar la información presentada, y mantener la motivación (Kohan et al., 2017; Mukhtar et al., 2020; Rahm et al., 2021). Asimismo, estas dificultades pudieron persistir a lo largo de los dos años de pandemia, generando vivencias recurrentes de estrés, ansiedad y frustración con respecto a las clases virtuales (González, 2020; Lovón & Cisneros, 2020; Marquina, 2020; Reyes & Trujillo, 2020). También, es importante considerar que las brechas económicas y sociales pudieron limitar el acceso a recursos indispensables para recibir educación virtual, lo cual pudo afectar significativamente el desenvolvimiento académico y llevar a la deserción académica (Cáceres, 2020; CEPLAN, 2020; CEPAL, 2020; Lovón & Cisneros, 2020).

La situación descrita se complejiza cuando los estudiantes deben retornar a las clases presenciales. Esto representa un desafío, pues los estudiantes ya presentaban niveles de estrés

elevados a raíz de las circunstancias antes mencionadas (Alvarado & Berra, 2021; Jiménez, 2022). Se esperaba que los estudiantes demuestren su capacidad de autorregulación y tomen un rol activo en su proceso de aprendizaje (Huang et al., 2020; Rugeles et al., 2015). Sin embargo, es posible que no contaran con las capacidades necesarias para afrontar dichas circunstancias, lo que pudo resultar en incluso mayores niveles de estrés (Najma & Sultan, 2021; Poma, 2019). Por esta razón, resulta relevante investigar los factores relacionados con las dificultades en la autorregulación, como una gestión del tiempo poco efectiva y la tendencia a procrastinar, que podrían mediar los efectos negativos de la pandemia.

Así, en cuanto a la relevancia de la presente investigación, se identifican implicancias a nivel práctico y teórico. Por un lado, poder comprender las relaciones entre las variables revisadas podría contribuir al desarrollo de intervenciones dentro del ámbito educativo, que estén enfocadas en la prevención y la promoción de la salud. Más específicamente, se podría contribuir al desarrollo de un abordaje integral de la problemática subyacente. Esto se debe a que las iniciativas existentes suelen enfocarse en las variables de forma independiente, brindando un alivio a corto plazo. En esta línea, se intenta potenciar la gestión del tiempo enseñándole a los estudiantes a invertir sus recursos de manera estratégica (Burrus et al., 2017; Burrus et al., 2013; Garzón & Gil, 2018; Häfner et al., 2014; Häfner et al., 2015). Las intervenciones para tratar la procrastinación suelen basarse en el tratamiento o acompañamiento terapéutico de corte cognitivo-conductual para reducir las conductas dilatorias (Goroshit, 2019; Krispenz et al., 2019; Rozental et al., 2018; van Eerde & Klingsieck, 2018; Zacks & Hen, 2018). Y, en cuanto al abordaje del estrés académico, se suele explicar acerca de los hábitos saludables y enseñar técnicas de meditación (Francis & Beemer, 2019; Häfner et al., 2014; Häfner et al., 2015; Muñoz-Nájar, 2018).

Por otra parte, el uso de modelos estadísticos como el modelo de ecuaciones estructurales (SEM, *Structural Equation Model*) permite establecer inferencias causales y ampliar la evidencia empírica sobre las tres variables de interés, considerando que la mayoría de investigaciones previas son de índole correlacional, y pocas han considerado estas variables simultáneamente. Además, a diferencia de análisis como la mediación o el análisis de senderos, permite una representación más precisa de los datos al modelar las relaciones entre los ítems individuales y las dimensiones latentes.

A nivel teórico, este enfoque permitirá profundizar en la relación entre la gestión del tiempo y la procrastinación académica, dado que algunos autores han sugerido que la procrastinación no se limita a dificultades para controlar el tiempo (Chu & Choi, 2005; Fee & Tangney, 2000; Kim & Seo, 2013; Park & Sperling, 2012; Wolters et al., 2017).

Además, las diferencias según género respecto en relación con estas variables no han sido completamente esclarecidas en la literatura existente, lo que hace que este estudio aporte nuevas evidencias. Incluir el género como una variable a analizar permite también reconocer la diversidad de identidades y adoptar un enfoque interpretativo que trasciende los factores biológicos.

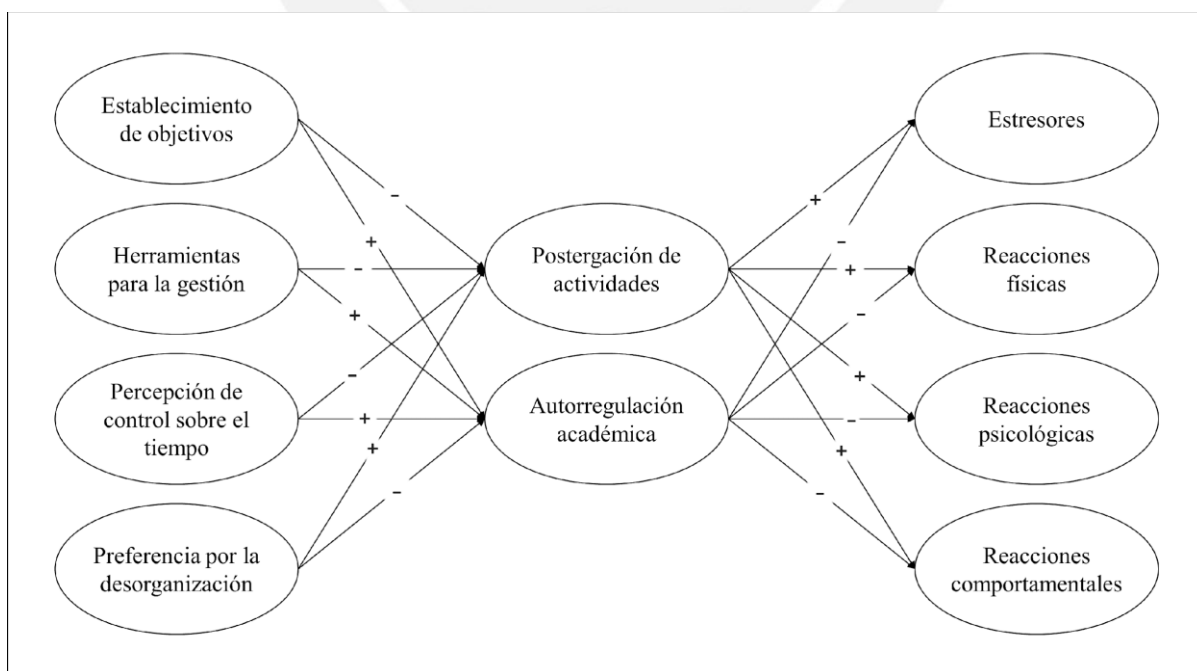
Considerando todo lo anterior, el objetivo central de la investigación es analizar la relación entre el manejo del tiempo y la procrastinación académica, así como la relación de esta última con el estrés académico en estudiantes de pregrado de Lima Metropolitana mediante un modelo de ecuaciones estructurales (ver Figura 1). Como objetivos específicos, se espera identificar si existen diferencias en las tres variables respecto al género de los estudiantes.

En base a la literatura revisada, se plantean las siguientes hipótesis:

- Hipótesis 1: El manejo del tiempo influye en la tendencia a la procrastinación académica que presentan los estudiantes.
- Hipótesis 2: La procrastinación académica influye en las manifestaciones de estrés académico que presentan los estudiantes.
- Hipótesis 3: Existen diferencias significativas a nivel estadístico en función al género en las tres variables de interés.

Figura 1

Modelo de ecuaciones estructurales hipotetizado



Método

Participantes

De acuerdo con el análisis de poder realizado a-priori, para que el análisis principal (SEM) se encuentre respaldado por una potencia estadística de .95 y un nivel de significancia estadística al 5% se requería una muestra de 290 personas (Moshagen & Erdfelder, 2016). En este caso, se superó dicho número, contándose con la participación de 301 estudiantes universitarios que cursaban pregrado en distintas universidades de Lima Metropolitana.

Sus edades estuvieron entre los 18 y 27 años, siendo la edad promedio 21 años ($DE = 2.24$). En cuanto al género, 171 estudiantes se identificaron como de género femenino (57%), 123 como de género masculino (41%), y 7 como no binarios (2%).

Asimismo, los participantes se encontraban entre el primero y doceavo ciclo de sus carreras ($M = 5.99$, $DE = 2.90$). La mayoría había llevado cursos de manera presencial antes del ciclo 2022-2 (65%) y no se encuentra trabajando (74%). En cuanto a su rendimiento en la universidad, el 2% de estudiantes lo consideró “malo”, el 37% “regular”, el 50% “bueno” y el 11% “muy bueno”. Sumado a ello, el 3% indicó que su promedio ponderado el ciclo anterior fue menor a 11, el 76% entre 11 y 16, y el 21% de 17 a más. También, indicaron que, fuera de clases, se dedicaban al estudio por 4 horas diarias ($DE = 2$) (ver Anexo C).

Cabe mencionar que, como criterio de inclusión, se consideró que las personas sean mayores de edad y se encuentren matriculadas en cursos de pregrado al momento de la aplicación de los cuestionarios. Además, a todos los participantes se les brindó un consentimiento informado, en el que se comenta el objetivo del estudio y las características de la participación (ver Anexo A).

Medición

Para la medición de los constructos, se administraron tres cuestionarios. A continuación, se describe cómo se encuentran estructurados y se reportan sus propiedades a nivel psicométrico.

Inventario Sistémico Cognoscitivista del estrés académico (SISCO; Barraza, 2007b; Manrique-Millones et al., 2019). La versión original de este instrumento presenta un total de 31 ítems, y fue desarrollada con el objetivo de identificar las características del estrés en estudiantes mexicanos de pregrado y postgrado (Barraza, 2007b). El inventario inicia con dos preguntas a modo de filtro. La primera pregunta es dicotómica y busca identificar la presencia reciente de estrés académico; mientras que la segunda hace referencia a la intensidad del estrés a través de una escala Likert de 5 puntos, en la que 1 es “poco” y 5 es “mucho”. Posteriormente,

se presentan 29 ítems que corresponden a las tres dimensiones del estrés académico. Estos son evaluados mediante una escala Likert de 6 puntos, donde el valor 1 representa “nunca” y el valor 6 “siempre”.

En primer lugar, se presenta la dimensión Estresores, compuesta por 8 ítems relacionados a la frecuencia en que ciertas situaciones académicas son percibidas como estresantes (“Sobrecarga de tareas y trabajos.”). En segundo lugar, se tiene la dimensión Síntomas, la cual cuenta con 15 ítems que buscan medir la frecuencia de distintas reacciones ante un estímulo estresor (“Dolores de cabeza o migrañas.”). En tercer lugar, se presenta la dimensión Estrategias de afrontamiento, conformada por 6 ítems y refiere a la frecuencia en que uno utiliza determinadas estrategias para enfrentar el estrés (“Búsqueda de información sobre la situación.”). Con relación a la validez del instrumento en su versión original, Barraza (2007b) reportó que los tres componentes permitían explicar el 46% de la varianza y que las cargas factoriales eran mayores a .35. Asimismo, evidenció una buena consistencia interna para el instrumento ($\alpha = .90$). De manera específica, la dimensión Estrategias de afrontamiento presentó un coeficiente alfa de .69; para Estresores .85; y para Síntomas .91.

Respecto a la versión utilizada en la presente investigación, Manrique-Millones y colaboradores (2019) administraron el inventario SISCO a 628 estudiantes universitarios peruanos y propusieron modificaciones respecto a su estructura original. Por medio de un Análisis Factorial Confirmatorio (CFA, *Confirmatory Factor Analysis*), identificaron la presencia de 5 dimensiones. La organización de los ítems para las dimensiones Estresores y Estrategias de Afrontamiento se mantuvo, no obstante, la dimensión Síntomas fue reestructurada. Sus 15 ítems fueron reorganizados en tres dimensiones: Reacciones físicas (“Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea.”), que consta de 6 ítems; Reacciones psicológicas (“Problemas de concentración.”), que consta de 5 ítems; y Reacciones comportamentales (“Aumento o reducción del consumo de alimentos.”), que consta de 4 ítems. En cuanto a la validez de la estructura antes mencionada, se halló un buen ajuste del modelo (CFI = .96; RMSEA = .047; SRMR = .60). Adicionalmente, se utilizó el Rho de Jöreskog (ρ) para estimar la consistencia interna y se halló que las subescalas antes mencionadas presentan un grado de confiabilidad aceptable (por encima de .60). Para la dimensión Estrategias de Afrontamiento se reportó un coeficiente de .65; para Reacciones comportamentales .71; para Reacciones físicas .73; para Reacciones psicológicas .80; y para Estresores .82. De forma similar, en el presente estudio este instrumento presentó indicadores adecuados de validez y confiabilidad. Dichos resultados se pueden ver de manera detallada en el Anexo D.

Escala de Comportamiento de Gestión del Tiempo (*Time Management Behavior Questionnaire*, TMBS; Garzón & Gil, 2017c; Macan et al., 1990). Esta escala tiene por objetivo identificar la manera habitual en que los estudiantes administran su tiempo con relación al estudio. Asimismo, el instrumento cuenta con 34 ítems, evaluados a través de una escala Likert de 5 puntos, en la que 1 significa “nunca” y 5 “siempre”. Estos se encuentran organizados en 4 dimensiones. En primer lugar, la dimensión Establecimiento de objetivos y prioridades está conformada por 10 ítems. Esta permite evaluar la inclinación de los estudiantes por priorizar aquellas tareas que les permitan alcanzar sus objetivos (“Me planteo fechas límites al realizar mis tareas académicas.”). En segundo lugar, la dimensión Herramientas para la gestión del tiempo contempla 11 ítems, orientados a evaluar la aplicación de técnicas asociadas al manejo efectivo del tiempo (“Llevo una lista de pendientes en la que señalo las tareas que he cumplido.”). En tercer lugar, la dimensión Preferencias por la desorganización está conformada por 8 ítems, los cuales permiten evaluar la medida en que los estudiantes mantienen un ambiente de estudio estructurado (“Puedo trabajar mejor si aplazo las tareas que no me gustan, en vez de intentar hacerlas por orden de importancia.”). En cuarto lugar, la dimensión Percepción de control sobre el tiempo está conformada por 5 ítems, que permiten evaluar la medida en que los estudiantes sienten que son capaces de agenciar su tiempo adecuadamente (“Es difícil mantener un horario porque otras personas me apartan de mis actividades.”).

En cuanto a la validez de la versión original, Macan y colaboradores (1990) llevaron a cabo un análisis factorial exploratorio y reportaron que los cuatro factores son explicativos del 72% de la varianza y que las cargas de los factores oscilaban entre .25 y .68. También, reportaron niveles de confiabilidad aceptables para el instrumento ($\alpha = .68$). Más específicamente, para la dimensión Percepción de control sobre el tiempo se obtuvo un coeficiente alfa de .60; para Herramientas para la gestión del tiempo .62; para Preferencias por la desorganización .69; y para Establecimiento de objetivos y prioridades .83.

Respecto a la versión identificada para la presente investigación, Garzón y Gil (2017c) realizaron una adecuación lingüística del instrumento en castellano al contexto colombiano. En este proceso participaron un traductor profesional, dos psicólogos y cinco estudiantes universitarios, quienes se encargaron de buscar términos confusos o ambiguos. Posteriormente, el instrumento fue administrado a 494 estudiantes universitarios y, a partir de la información recopilada, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio. Como evidencia de validez, se reportó que los cuatro factores explicaban el 39.9% de la varianza. Asimismo, como evidencia de la consistencia interna, se reportó un coeficiente alfa de .86 para el instrumento. Específicamente, para la dimensión Percepción de control sobre el tiempo se obtuvo un

coeficiente alfa de .47; para Preferencias por la desorganización .72; para Herramientas para la gestión del tiempo .79; y para Establecimiento de objetivos y prioridades .80. En el presente estudio se hallaron propiedades psicométricas similares, las cuales se reportan detalladamente en el Anexo D.

Escala de Procrastinación Académica (EPA; Busko, 1998; Dominguez-Lara et al., 2014). La versión original de este instrumento está conformada por 16 ítems, y fue desarrollada con el objetivo de identificar las tendencias a postergar tareas académicas en universitarios canadienses (Busko, 1998). Además, los ítems son evaluados mediante una escala Likert de 5 puntos, en la que 1 representa “nunca” y 6 representa “siempre”.

Respecto a esta versión, se reportan buenos niveles de confiabilidad para el instrumento ($\alpha = .87$). Respecto a la versión utilizada en la presente investigación, Dominguez-Lara y colaboradores (2014) administraron la EPA a 379 estudiantes universitarios peruanos y propusieron modificaciones respecto a la estructura original. A partir de un CFA, se identificó un buen ajuste para una estructura bifactorial (CFI = 1.00; GFI = .97; AGFI = .96; RMR = .064; RMSEA = .078). Asimismo, debido a un grado bajo de asociación ítem-test, se eliminó 4 ítems de la escala original. En este sentido, la versión final cuenta con 12 ítems, organizados en dos dimensiones. La dimensión Autorregulación académica está conformada por 9 ítems, orientados a evaluar la manera en que los estudiantes regulan sus procesos de aprendizaje (“Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda.”). Mientras que la dimensión Postergación de actividades está conformada por 3 ítems, que hacen referencia a conductas de dilación (“Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto.”). Más aún, como evidencia de validez, se reportó que los dos factores permitían explicar el 49.6% de la varianza y las cargas de los factores oscilaban entre .41 y .96. Asimismo, se halló una buena consistencia interna: el coeficiente alfa para Postergación de actividades fue .75 y para Autorregulación académica fue .82. Similarmente, en el presente estudio este cuestionario presentó indicadores adecuados de validez y confiabilidad, los cuales se detallan en el Anexo D.

Procedimiento

En primera instancia se solicitó la autorización para el uso de los instrumentos a sus respectivos autores. Una vez recibida la confirmación, se procedió con la elaboración del protocolo de la investigación, para lo cual se diseñó un formulario de Google. Posteriormente, se convocó la participación de los estudiantes, tanto de forma presencial como a través de las redes sociales.

En cuanto al protocolo aplicado, al comienzo del formulario se incluía el consentimiento informado (ver Anexo A) para explicar el propósito del estudio y las características de la participación. Se indicó que la participación era completamente voluntaria, y quienes decidieran participar tenían la libertad de retirarse de la investigación en cualquier momento y sin que ello conlleve perjuicio alguno. Asimismo, se mencionó que se resguardaría la confidencialidad y el anonimato, y que la información recopilada se utilizaría únicamente con fines académicos, por lo que no habría devolución de resultados. Adicionalmente, se facilitaron las direcciones de correo electrónico de la autora y su supervisor para cualquier comentario, duda o sugerencia. Tras ello, se consultó a los estudiantes si estaban dispuestos a participar y si eran mayores de edad. De tal modo, quienes respondieron afirmativamente a ambas preguntas pudieron continuar con el formulario; de lo contrario, se les redirigía al final del mismo.

Luego del consentimiento, se presentó una ficha para recabar información sobre las características de los participantes, tal como su edad, género, universidad, carrera y ciclo. Además, se realizaron una serie de preguntas vinculadas al rendimiento académico y el estado de salud actual (ver Anexo B). Luego, se aplicó el inventario SISCO de estrés académico, que consta de 21 enunciados. Acto seguido, se administró la TMBS, que cuenta con 34 enunciados. Después, se administró la EPA, que posee 12 enunciados. Finalmente, se mostró una sección en la que se agradece a los participantes por su interés en la investigación y por haber completado el formulario.

Análisis de datos

Los análisis fueron realizados en la interfaz RStudio en su versión 2022.12.0.353 (Posit Team, 2022). Primero, se calculó el tamaño muestral necesario ($N = 252$) para realizar los análisis SEM con un poder estadístico de .80 y un nivel de significancia estadística al .05 (Posit Team, 2022). Después, se codificó la información recopilada y se revisó la existencia de casos perdidos y valores extremos. Asimismo, se realizaron análisis descriptivos de las características sociodemográficas de la muestra y correlaciones entre las variables. Para las correlaciones, se utilizó el coeficiente de Pearson. La magnitud de las relaciones evaluó de acuerdo con los criterios propuestos por Cohen (1988): valores cercanos a .1 indican una relación leve, valores alrededor de 0.3 una relación moderada, y valores superiores a .5 una relación fuerte.

Posteriormente, la normalidad multivariada se evaluó mediante las pruebas de Mardia (1970) y de Henze y Zirkler (1990). Estas pruebas proporcionan indicios relevantes para determinar el método de estimación más adecuado a emplear en los análisis CFA y SEM.

Para corroborar la validez del SISCO y EPA, se llevaron a cabo análisis factoriales confirmatorios utilizando el método de estimación de máxima verosimilitud con la corrección de Satorra y Bentler (2001). El ajuste del modelo se evaluó según los índices CFI, TLI, RMSEA y SRMR, siguiendo los criterios establecidos por Schreiber et al. (2006), Brown (2015), y Mueller & Hancock (2018): para los índices CFI y TLI se consideraron adecuados valores superiores a .90; para el RMSEA, un valor inferior a .06; y para el SRMR un valor inferior a .08. Para evaluar las cargas factoriales, se empleó un punto de corte de .30, como sugiere Kline (2016). En el caso del instrumento TMBS, se aplicó el Modelo Generalizado de Crédito Parcial, perteneciente a la Teoría de Respuesta al Ítem, en concordancia con la validación realizada en el contexto colombiano. Se analizaron las cargas factoriales, la escala de medición, y el ajuste al modelo de cada subescala. Para analizar las cargas, también se consideró un punto de corte de .30 (Kline, 2016). Respecto a la escala de medición, se examinaron los parámetros de discriminación (*a*) y dificultad (*b*). Respecto al ajuste, se revisó el *infit* y *outfit* para asegurar que los ítems no mostraran un comportamiento demasiado erráticos o predecibles (Bond & Fox, 2015; Wright & Linacre, 1994).

Para evaluar la confiabilidad de los instrumentos, se utilizó el índice de confiabilidad compuesta (CC), que expresa el grado en que un conjunto de ítems es consistente en la medición de un constructo subyacente. Su uso es preferible sobre el coeficiente alfa, ya que en su cálculo se consideran las cargas factoriales de los ítems (Brown, 2015; Hair et al., 2021; Kline, 2016; Raykov, 1997, 2012). Como evidencia de un nivel aceptable de confiabilidad, se consideraron valores superiores a .60 (Hair et al., 2014).

Posteriormente, se buscó identificar diferencias en los puntajes totales de las tres variables en función al género de los participantes. Para ello, se evaluó la normalidad de los datos y se realizaron contrastes de medias mediante la prueba *t* de Student. Luego, se determinó el tamaño del efecto mediante la *d* de Cohen. Los puntos de corte que se consideraron fueron .20, .50 y .80, los cuales indican que la magnitud de la diferencia es pequeña, mediana o grande, respectivamente (Cohen, 1988).

Por último, para responder el objetivo principal del estudio, se aplicó un modelo de ecuaciones estructurales utilizando el método de estimación de máxima verosimilitud con la corrección de Satorra y Bentler (2001). En este modelo, la gestión del tiempo se planteó como predictora de la procrastinación, y esta última como predictora del estrés académico (ver Figura 1). Como parte del análisis, se calcularon los índices de ajuste del modelo y los coeficientes estandarizados de las regresiones (β). Los resultados se evaluaron de acuerdo con los criterios previamente mencionados para el CFA, tomando en cuenta los puntos de corte establecidos por

Schreiber et al. (2006), Brown (2015) y Mueller & Hancock (2018) para los índices CFI, TLI, RMSEA y SRMR. Para evaluar la magnitud de los efectos, los coeficientes de regresión estandarizados mayores a .30 se consideraron como indicativos de efectos moderados (Kline, 2016).



Resultados

Análisis de correlación

Se realizó un análisis de correlaciones para evaluar las relaciones entre las dimensiones de las variables del estudio (ver Tabla 1). Los resultados revelaron múltiples correlaciones significativas que ofrecen información valiosa sobre la dinámica entre las variables.

Tabla 1

Correlaciones entre las variables del estudio

Dimensión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Estab. objetivos	–									
2. Herram. gestión	.68***	–								
3. Percep. control tiempo	.03	-.04	–							
4. Pref. desorganización	-.02	.06	.37***	–						
5. Estresores	.06	.182**	-.32***	-.01	–					
6. R. físicas	.03	.145*	-.17**	.03	.49***	–				
7. R. psicológicas	-.14*	.01	-.30***	-.10	.51***	.71***	–			
8. R. comportamentales	-.03	.07	-.27***	-.09	.42***	.60***	.77***	–		
9. Postergación	-.31***	-.20***	-.51***	-.26***	.27***	.22***	.37***	.40***	–	
10. Autorregulación	.57***	.39***	.12*	.07	.09	.07	-.08	-.03	-.26***	–

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

En cuanto al manejo del tiempo, se observa que las dimensiones Establecimiento de objetivos y Herramientas para la gestión del tiempo están positiva y fuertemente relacionadas. Las dimensiones de Preferencias por la desorganización y Herramientas para la gestión del tiempo presentan una relación positiva de magnitud moderada. Respecto al estrés académico, se identifican relaciones positivas de magnitud moderada a fuerte entre las cuatro dimensiones analizadas. En lo que se refiere a la procrastinación académica, se evidencia una relación negativa de magnitud moderada entre las dimensiones correspondientes.

Asimismo, se identifican relaciones negativas entre las cuatro dimensiones de manejo del tiempo y la dimensión de Postergación de actividades, con magnitudes que varían de leve a moderada. Las dimensiones de Establecimiento de objetivos, Herramientas para la gestión del tiempo y Percepción de control sobre el tiempo se vinculan positivamente con la Autorregulación académica, con magnitudes entre leve a moderada.

Adicionalmente, se evidencia que las cuatro dimensiones del estrés académico están relacionadas con la Postergación de actividades, también con magnitudes de leve a moderada. Además, se hallaron relaciones negativas de magnitud moderada a fuerte entre las cuatro dimensiones de estrés académico y la Percepción de control sobre el tiempo. También se

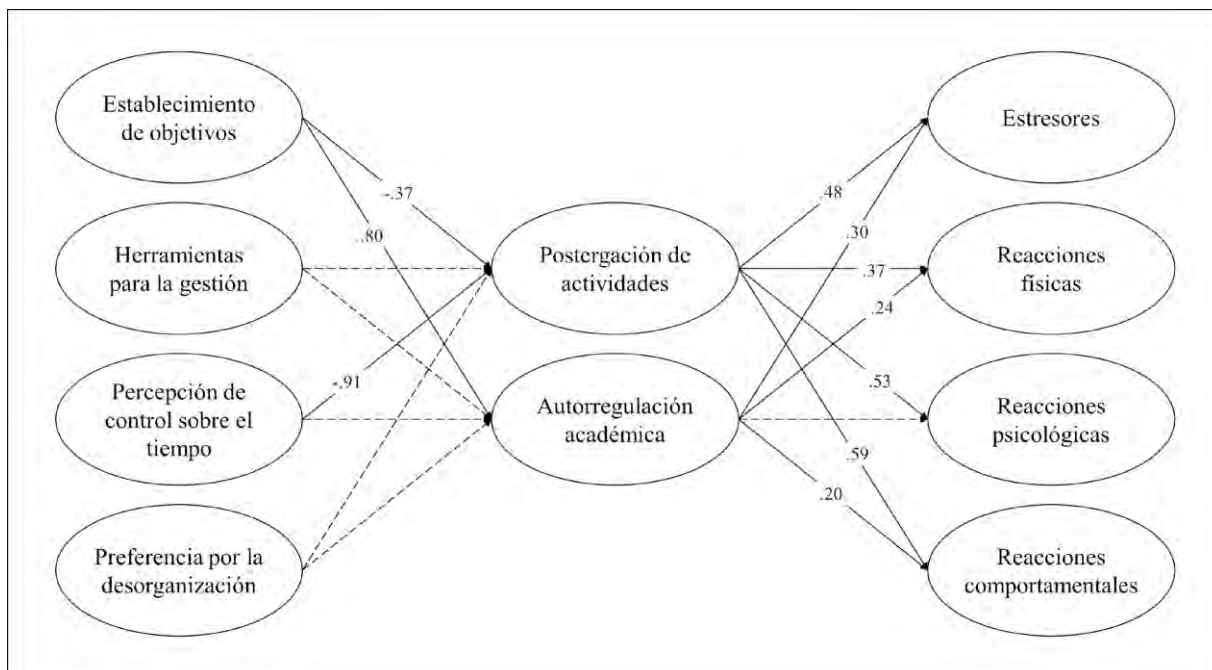
identificó una relación negativa y leve entre Reacciones psicológicas y Establecimiento de objetivos. De manera similar, se observan relaciones positivas de magnitud pequeña entre Herramientas para la gestión del tiempo y dos dimensiones del estrés: Estresores y Reacciones físicas.

Estos resultados subrayan la importancia de analizar la dirección de las relaciones entre las dimensiones de las tres variables: manejo del tiempo, procrastinación académica y estrés académico. Para ello, se propone un modelo de ecuaciones estructurales. Este enfoque metodológico proporcionará información valiosa sobre las dinámicas subyacentes, respaldando así las hipótesis planteadas en la literatura teórica y empírica.

Modelo de Ecuaciones Estructurales

Como paso previo al análisis SEM, se revisó la existencia de normalidad multivariante. A través de las pruebas de Mardia (1970) y de Henze y Zirkler (1990), se obtuvieron índices de asimetría y curtosis que sugieren la ausencia de normalidad multivariante en las variables del modelo (ver Anexo D). Por este motivo, al realizar el SEM se utilizó el método de estimación de máxima verosimilitud con la corrección de Satorra y Bentler (2001).

Posteriormente, al evaluar el modelo hipotético (ver Figura 1), se evidencia que el ajuste del modelo fue aceptable ($\chi^2(df) = 1823.41(1340)$, $p < .001$; $S-B\chi^2 = 1.197$, CFI = .917, TLI = .912, RMSEA = .035: IC al 90% = [.031 – .038], SRMR = .063). De acuerdo con los criterios propuestos por diversos autores, los índices CFI y TLI deben ser superiores a .90 para ser considerados aceptables; el RMSEA debe ser menor a .06; y el SRMR menor a .08 (Brown, 2015; Schreiber et al., 2006; Mueller & Hancock, 2018). Asimismo, la mayoría de las regresiones presentaron valores p menores a .05, indicando que las relaciones establecidas son estadísticamente significativas (ver Figura 2).

Figura 2*Modelo de ecuaciones estructurales*

Nota. Las líneas continuas representan las relaciones significativas y las líneas discontinuas las relaciones no significativas.

Los resultados sugieren que dos de las dimensiones asociadas al manejo del tiempo predicen la procrastinación académica. Por un lado, el Establecimiento de objetivos predice la Postergación de actividades ($\beta = -0.371$, $p < .001$) y la Autorregulación académica ($\beta = 0.802$, $p < .001$). Por otro lado, la Percepción de control sobre el tiempo predice de manera significativa la Postergación de actividades ($\beta = -0.917$, $p < .001$). No se encontraron relaciones significativas entre las Herramientas para la gestión del tiempo ni la Preferencia por la organización y las dimensiones de la procrastinación académica.

Pese a ello, la procrastinación parece ser un buena predictora del estrés académico. De modo que, la Postergación de actividades influye significativamente las manifestaciones físicas ($\beta = 0.374$, $p < .001$), psicológicas ($\beta = 0.526$, $p < .001$) y comportamentales ($\beta = 0.594$, $p < .001$) del estrés. Además, se relaciona con la percepción Estresores en el contexto universitario ($\beta = 0.484$, $p < .001$). Igualmente, la Autorregulación académica predice las manifestaciones físicas ($\beta = 0.236$, $p < .01$) y comportamentales ($\beta = 0.201$, $p < .01$) del estrés, así como la percepción de Estresores ($\beta = 0.301$, $p < .001$). No se encontraron relaciones significativas entre la Autorregulación académica y las manifestaciones psicológicas del estrés.

Comparaciones entre grupos

Para establecer comparaciones según género, se realizaron pruebas paramétricas con las dimensiones de los tres constructos de interés. Con relación al estrés académico, las diferencias según género fueron estadísticamente significativas (ver Tabla 2). Específicamente, se encontró que el reporte de estresores, reacciones físicas, psicológicas y comportamentales fue mayor en las estudiantes. Adicionalmente, la magnitud de estas diferencias fue mediana en el caso de las dimensiones estresores, reacciones físicas y reacciones psicológicas. Mientras que, el tamaño del efecto fue pequeño en las reacciones comportamentales.

Tabla 2

Comparaciones de medias del estrés académico según género

Dimensión	Masculino (n = 123)		Femenino (n = 171)		<i>t</i> (292)	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>			
Estresores	25.58	6.65	29.40	5.91	-5.19	< .001	0.614
R. físicas	16.51	5.01	19.67	4.58	-5.61	< .001	0.663
R. psicológicas	14.45	5.10	16.96	4.78	-4.32	< .001	0.511
R. comportamentales	11.32	3.85	12.76	3.82	-3.19	0.002	0.377

En lo que respecta a la procrastinación académica, las diferencias según género no fueron estadísticamente significativas (ver Tabla 3). Más específicamente, en cuanto a la postergación de actividades y la autorregulación académica no se presentan diferencias notables en las puntuaciones según el género.

Tabla 3

Comparaciones de medias de la procrastinación académica según género

Dimensión	Masculino (n = 123)		Femenino (n = 171)		<i>t</i> (292)	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>			
Postergación	9.59	2.96	9.55	2.76	0.11	0.916	-
Autorregulación	31.79	5.71	32.86	5.69	-1.59	0.113	-

Finalmente, respecto al manejo del tiempo, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en dos subescalas (ver Tabla 4). De tal modo, las estudiantes reportaron un mayor uso de herramientas vinculadas a la gestión del tiempo y una mayor preferencia por la organización (considerando que esta última presenta ítems inversos). En el primer caso, la

magnitud de la diferencia fue mediana, mientras que, en el segundo, la magnitud de la diferencia fue pequeña. Por otro lado, no se identificaron diferencias significativas en función del género en cuanto al establecimiento de objetivos y prioridades, ni la percepción de control sobre el tiempo.

Tabla 4

Comparaciones de medias del manejo del tiempo según género

Dimensión	Masculino (n = 123)		Femenino (n = 171)		<i>t</i> (292)	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>			
Estab. objetivos	26.24	5.90	27.45	5.66	-1.77	0.078	-
Herram. gestión	14.49	4.45	17.27	4.36	-5.34	< .001	0.632
Percep. control tiempo	8.67	2.36	8.18	2.21	1.83	0.069	-
Pref. desorganización	12.11	3.22	13.18	3.44	-2.71	0.007	0.321

Discusión

Este estudio tuvo como objetivo examinar las relaciones entre el manejo del tiempo, la procrastinación y el estrés en estudiantes de pregrado de distintas universidades de Lima Metropolitana, así como identificar posibles diferencias según el género en estas variables. A continuación, se discuten los hallazgos obtenidos, los alcances, las limitaciones y futuras líneas de investigación.

En cuanto al objetivo general, los análisis confirmaron las relaciones entre las variables. Las correlaciones evidenciaron asociaciones significativas entre las dimensiones del manejo del tiempo y de la procrastinación. Sin embargo, en ambas variables, una dimensión específica mostró una relación significativa con las dimensiones del estrés académico. Este hallazgo refuerza la utilidad del modelo de ecuaciones estructurales para comprender esta dinámica, al permitir establecer direccionalidad en las relaciones entre las variables. En particular, el modelo planteado sugiere que una gestión del tiempo poco eficaz puede conducir a la procrastinación, lo que, a su vez, incrementa las distintas manifestaciones de estrés académico.

Al analizar las regresiones del modelo, se encontró que dos dimensiones del manejo del tiempo (Establecimiento de objetivos y Percepción de control sobre el tiempo) predicen ambas dimensiones de la procrastinación académica (Autorregulación académica y Postergación de actividades). Por un lado, se evidencia que los estudiantes que se plantean objetivos y prioridades a nivel académico postergan menos la ejecución de sus actividades académicas y muestran más conductas de autorregulación académica. Estos resultados comparten cierta similitud con los hallazgos de Wolters y colaboradores (2017), quienes identifican que el uso de estrategias relacionadas al establecimiento de objetivos, la priorización y el monitoreo del uso del tiempo predicen individualmente una menor postergación de las responsabilidades académicas. Asimismo, previamente se ha vinculado el establecimiento de metas con la fase de planificación correspondiente a la teoría del aprendizaje autorregulado (Pintrich & Zusho, 2002, 2007; Zimmerman, 2000; Zimmerman et al., 1994; Zimmerman et al., 1996). Esto indica que, antes de abordar sus actividades académicas, los estudiantes realizan una evaluación de sus prioridades y toman decisiones sobre cómo comenzar teniendo en cuenta el tiempo disponible.

Por otro lado, se identifica que los estudiantes que se perciben capaces de gestionar su tiempo según sus actividades académicas presentan menos conductas de postergación. Este fenómeno podría explicarse por factores emocionales. Macan (1994) sugiere que implementar prácticas de gestión del tiempo no garantiza automáticamente a una menor tensión y mayor satisfacción con las tareas, sino que se relacionan con el logro de un sentido de maestría sobre

cómo uno distribuye y asigna su tiempo. Roster y Ferrari (2020) respaldan esta idea al señalar que esta percepción de control puede reducir el agotamiento emocional asociado con la realización de una tarea, promoviendo un mayor compromiso. Por lo tanto, sería razonable esperar que, los estudiantes con mayor confianza en sus habilidades de gestión del tiempo estén más inclinados a trabajar de manera constante, evitando así posponer las tareas.

De tal manera, se evidencia que los estudiantes que presentan dificultades en el manejo del tiempo tienen una mayor tendencia a la procrastinación (Garzón & Gil, 2017a, 2018; Wolters et al., 2017). Pese a ello, también se encuentra que el uso herramientas para la gestión del tiempo y la preferencia por la organización no influyen de manera significativa en la postergación de las actividades académicas ni en la conducta académica autorregulada. Esto sugiere que, si bien ciertos aspectos del manejo del tiempo permiten explicar la procrastinación académica, esta va más allá del manejo del tiempo e implica una interacción compleja entre aspectos afectivos, cognitivos y conductuales (Chu & Choi, 2005; Fee & Tangney, 2000; González-Brignardello & Sánchez-Elvira-Paniagua, 2013; Kim & Seo, 2013; Natividad, 2014; Park & Sperling, 2012). Por tal motivo, distintos autores señalan la necesidad de considerar otras variables relacionadas a la procrastinación en el contexto académico: la ansiedad ante contextos de evaluación, el miedo al fracaso, la incertidumbre sobre la tarea, problemas en cuanto a la autoeficacia, el grado de aversión o atracción hacia las actividades, la baja tolerancia al estrés asociado a la planificación y la ejecución de las tareas, el perfeccionismo, entre otros (Barraza & Barraza, 2018; Garzón & Gil, 2017a; González-Brignardello & Sánchez-Elvira-Paniagua, 2013; Rose & Segriest, 2012; Zarick & Stonebraker, 2009; Zhang & Feng, 2020; Zhang et al., 2019).

A la vez, se encuentra que las dimensiones asociadas la procrastinación académica (postergación y autorregulación) predicen las distintas manifestaciones del estrés académico. Cuando los estudiantes presentan más conductas de postergación, perciben en mayor medida síntomas y fuentes de estrés académico. Estos resultados concuerdan con estudios previos a nivel nacional (Córdova, 2018; Hernandez, 2020; Sepulveda, 2018; Yarlequé et al., 2016) e internacional (Barraza & Barraza, 2019; Grunschel et al., 2013, Patrzek et al., 2012; Sirois, 2007, 2014b) que muestran una relación consistente entre la postergación de las responsabilidades y la percepción de síntomas de estrés académico. Estos muestran que, al postergar la ejecución de las tareas académicas, el individuo experimenta mayores niveles de estrés manifestados como angustia, malestar general, insomnio, tensión en los músculos, sentimientos de culpa, baja autoestima, irritabilidad, entre otros síntomas.

Asimismo, se evidencia que la postergación de actividades influye en la percepción de los estímulos estresores en el contexto universitario. Dicho hallazgo ha sido replicado en estudios en el contexto nacional (Hernandez, 2020; Camarillo et al., 2021; Polo, 2022). En este sentido, cuando uno aplaza las actividades académicas, se vuelve más propenso a ser afectado por distintas señales de alarma; ya que los aplazos reducen el tiempo disponible para culminar con éxito las actividades pendientes y progresivamente se experimenta mayor angustia (Cerniglia, 2019; Selye, 1976; Shokeen, 2019).

También, se halló que la autorregulación académica predice la percepción de estímulos considerados estresores y síntomas de estrés en los niveles físico y comportamental. En este caso, la autorregulación académica se entiende como un proceso activo en el cual los estudiantes tratan de conocer, controlar y regular sus pensamientos, emociones y comportamientos para alcanzar ciertos objetivos de aprendizaje (Atalaya & García, 2019; Morales, 2018). En este orden de ideas, es esperable que, si una persona despliega más conductas de autorregulación, perciba en menor medida estresores y manifestaciones del estrés. Aun así, en línea con el presente estudio, existen investigaciones en el contexto nacional que reportan que la autorregulación académica se asocia con una mayor percepción de síntomas de estrés (Bernal, 2019; Del Águila & Freyre, 2021; Hernandez, 2020; Polo, 2020) y estímulos estresores (Bernal, 2019; Polo, 2020). Al respecto, se ha sugerido que, si el proceso de autorregulación no se concreta o uno no cuenta con las estrategias adecuadas para hacer frente a las demandas del contexto universitario, aumentan las probabilidades de desarrollar niveles elevados de estrés académico (Barraza, 2006). De tal forma, desplegar conductas autorreguladas en el contexto académico no disminuye o previene automáticamente las vivencias de estrés.

Con respecto a los objetivos específicos, se esperaba identificar diferencias en función del género en las variables de interés. Esto tenía la finalidad de reconocer la diversidad de identidades de género. Pese a ello, la mayoría de participantes se identificaron como de género femenino (57%) y masculino (41%), mientras que un grupo reducido se identificó como de género no binario (2%). Debido a que la muestra no era homogénea, los análisis de comparación se realizaron solo con los grupos de género femenino y masculino.

Como resultado, se hallaron diferencias respecto al estrés académico y el manejo del tiempo, mas no la procrastinación académica. En cuanto al estrés, los resultados sugieren que las participantes perciben más fuentes y síntomas de estrés académico. Esto se alinea con hallazgos previos a nivel internacional (Graves et al., 2021; Karaman et al., 2019; McLean et al., 2022; Poots & Cassidy, 2020; Silva-Ramos et al., 2020; Zhang et al., 2018).

Es posible que las diferencias encontradas estén relacionadas con las experiencias culturales de los estudiantes. En esta línea, Gibson y colaboradores (2016) plantean que los conceptos tradicionales de masculinidad y feminidad pueden afectar las actitudes y comportamientos hacia las experiencias de vida; específicamente, la masculinidad tradicional sería representada por rasgos como el individualismo y la asertividad, mientras que la feminidad lo sería por el afecto y la sensibilidad hacia las necesidades de otros. Esto corresponde con hallazgos previos que indican que, al experimentar estrés, las estudiantes tienden a comentar sus problemas en búsqueda de apoyo emocional o instrumental, mientras los estudiantes se muestran reacios a reportar sus dificultades (Cabanach et al., 2013; Graves et al., 2021; Tuncay et al., 2020). Sumado a lo anterior, el soporte social parece presentar un rol mediador en las experiencias de estrés académico (Jun et al., 2018; Kirby et al., 2015; Poots & Cassidy, 2020; Zhang et al., 2018). En tal sentido, Zhang et al. (2018) resaltan la importancia de que las redes sociales de las estudiantes puedan responder adecuadamente a sus necesidades de soporte específicas, a fin de que estas no se vuelvan un estresor adicional.

Respecto al manejo del tiempo, en línea con lo esperado, se halla que las estudiantes reportan un mayor uso de herramientas para la gestión del tiempo, lo que sugiere que aplican distintas estrategias y herramientas para organizarse ante las demandas académicas, tales como agendas, horarios, listas de tareas o recordatorios (Durán-Aponte & Pujol, 2013; Garzón et al., 2017; Kaya et al., 2012; Pehlivan, 2013; Soares et al., 2011). También, acorde a lo esperado, se encuentra que las estudiantes presentan una mayor preferencia por la organización en comparación a sus compañeros (Durán-Aponte & Pujol, 2013; Ertuğ & Faydalı, 2018; Garzón et al., 2017; Karaköse, 2015; Kaya et al., 2012; Pehlivan, 2013; Soares et al., 2011). De acuerdo con Ertuğ y Faydalı (2018), estos hallazgos podrían tener una explicación cultural y reflejar los roles sociales asignados a las mujeres: se requiere que ellas utilicen su tiempo de manera eficiente a fin de que cumplan con mayores responsabilidades. En esta línea de ideas, Poots & Cassidy (2020) también indican que las estudiantes suelen ser más exigentes consigo mismas en comparación a sus compañeros.

En cuanto a las demás dimensiones vinculadas al manejo del tiempo, se encuentran resultados consistentes con estudios previos en los que no se hallaron diferencias según género respecto al establecimiento de objetivos y la percepción de control sobre el tiempo (Adams & Blair, 2019; Durán-Aponte & Pujol, 2013; Monroy, 2017; Razali et al., 2018). De tal manera, se ha sugerido que la gestión del tiempo no depende tanto del género, sino del tipo de demanda y las características asociadas a la tarea (Durán-Aponte & Pujol, 2013).

Con relación a la procrastinación académica, no se hallaron resultados significativos según el género. Dicho resultado concuerda con otros estudios en los cuales tampoco se identificaron diferencias (Casasola-Rivera, 2022; Dominguez-Lara, 2017; Lai et al., 2015; Mahasneh et al., 2016; Moreta-Herrera et al., 2018; Özer & Ferrari, 2011; Ruiz, 2020). Se ha sugerido que esto podría deberse al tamaño de la muestra, ya que en algunos estudios se contó con un mayor número de participantes de género femenino y esto pudo haber influido en la significancia de los resultados (Pardo et al., 2014; Moreta-Herrera et al., 2018). Sin embargo, en el presente estudio, los grupos comparados fueron equitativos. Por lo tanto, la falta de diferencias según género podría deberse a factores comunes en los participantes, la menor rigidez de los roles de género en la sociedad contemporánea, o a la influencia de contextos culturales con una mayor igualdad de género. Como mencionan Mamani y Aguilar (2018), cabe tomar en consideración los factores contextuales relacionados al ambiente, momento y circunstancias de la población de interés y el acto de evaluación.

Aun así, la literatura no es concluyente. Múltiples estudios también han identificado que los estudiantes presentan una mayor tendencia a la procrastinación académica (Balkis & Duru, 2017; Dardara & Al-Makhalid, 2022; Garzón & Gil, 2017a; Limone et al., 2020; Lu et al., 2022). Estas diferencias no necesariamente se atribuyen a las conductas de postergación, sino a las de autorregulación que se despliegan de forma diferenciada según el género. En tal sentido, se ha sugerido que las estudiantes perciben las responsabilidades académicas de manera distinta, por lo que tienden más a la organización, son más exigentes consigo mismas y presentan más conductas autorregulatorias para enfrentar las demandas académicas (Dominguez-Lara & Campos-Uscanga, 2017; Mamani & Aguilar, 2018; Poots & Cassidy, 2020).

Ahora, en cuanto a los alcances de esta investigación cabe resaltar que el presente estudio representa un primer acercamiento a las relaciones predictivas entre el estrés académico, la procrastinación académica y el manejo del tiempo en el contexto peruano. A nivel nacional los estudios relacionados suelen ser de corte cuantitativo y correlacional, por lo que este sería uno de los primeros estudios que utiliza un análisis SEM para analizar las relaciones predictivas entre las tres variables. Al mismo tiempo, se ha contribuido a ampliar el campo de investigación internacional ya que los estudios previos no suelen abordar las relaciones entre las tres variables en simultáneo.

Otro aspecto positivo de la investigación es que se pudo realizar un análisis de poder a priori. Este permitió evidenciar que el tamaño de la muestra del estudio fue óptimo para realizar un análisis SEM, e indicar que los datos recopilados proporcionan información valiosa frente a

los objetivos inferenciales propuestos. Distintos autores han sugerido que el cálculo del poder estadístico y el tamaño muestral representan buenas prácticas en el diseño de una investigación (Tabachnick & Fidell, 2013; Thomas, 1997; Schumacker & Lomax, 2015). Además, esto es particularmente relevante en el análisis SEM, puesto que el tamaño muestral puede afectar la precisión y replicabilidad de los resultados (Kyriazos, 2018).

Adicionalmente, en el presente estudio los instrumentos contaron con evidencias favorables de consistencia interna y validez. Ello indicaría que los instrumentos utilizados permiten realizar una medición adecuada de los constructos de interés. Además, haber aplicado la Teoría de Respuesta al Ítem para evaluar una de las escalas permitió realizar un análisis detallado y profundo de sus ítems. Esta aproximación abre la posibilidad de tener una visión más comprehensiva del comportamiento psicométrico de los ítems, en tanto permite examinar el funcionamiento de las opciones de respuesta por cada ítem y determinar la cantidad óptima de opciones (Bond & Fox, 2015; Fox & Jones, 1998; Thomas, 2010).

A nivel práctico, explorar las relaciones entre el manejo del tiempo, la procrastinación y el estrés ofrece diversas aplicaciones en la vida diaria. En el ámbito laboral y académico, ayuda a identificar los principales factores que generan niveles más altos de estrés y, lo que es aún más importante, a aprender cómo gestionar dichos factores. Por un lado, se abre la posibilidad de promover la salud mental mediante modificaciones mínimas en la vida cotidiana, como el desarrollo de estrategias personales que fortalezcan el establecimiento de objetivos y la autorregulación a nivel académico. Por otro lado, los hallazgos respaldan el desarrollo de intervenciones más integrales en el ámbito educativo, enfocadas en la prevención y promoción de la salud de los estudiantes mediante el fortalecimiento de sus habilidades emocionales y de autorregulación.

A pesar de los aportes del estudio, es posible identificar ciertas limitaciones, principalmente relacionadas con su diseño. En primer lugar, se considera que la extensión de los cuestionarios pudo ser menor. El uso de instrumentos más breves podría evitar que los participantes se desmotiven al completar los cuestionarios o que respondan de manera aleatoria. Además, sería pertinente aumentar el tamaño de la muestra en las pruebas piloto para identificar con antelación posibles indicios de aburrimiento o desmotivación entre los participantes, lo que contribuiría también a mejorar la calidad de las respuestas.

En segundo lugar, aunque se recopiló información sobre las características sociodemográficas de los participantes, algunos de estos datos no fueron recolectados de manera adecuada y, por lo tanto, no se utilizaron en el análisis de datos. Específicamente, información como la facultad a la que pertenecen los estudiantes o el ciclo académico de inicio

se obtuvo mediante preguntas abiertas. Esto dificultó la estandarización de las respuestas debido a la gran diversidad de formatos y respuestas obtenidas, lo que impidió su procesamiento y análisis sistemático. Aun así, sería pertinente reevaluar la presentación de estas preguntas y considerar en investigaciones futuras la inclusión de estas variables para evaluar potenciales efectos de moderación. En particular, podrían permitir una comprensión más matizada de los efectos del manejo del tiempo y la procrastinación académica en subgrupos específicos de estudiantes.

En tercer lugar, en el presente estudio se identificó que el uso de los ítems inversos resultó problemático tanto a nivel estadístico como interpretativo. En este caso, se utilizó ítems inversos en la escala TMBS. Esta fue evaluada por jueces expertos y en una prueba piloto, a partir de lo cual se propusieron cambios en la redacción de algunos enunciados. Pese a ello, al realizar los análisis estadísticos en el marco de la TRI, se tuvo que descartar múltiples ítems inversos. Esto fue debido a que no se relacionaban adecuadamente con las demás dimensiones, lo que ocasionó que no cumplieran con los criterios establecidos para cargas factoriales, parámetros de discriminación y de dificultad. Según Suárez-Alvarez y colaboradores (2018), el uso de ítems directos e inversos puede afectar negativamente las propiedades psicométricas de los instrumentos y dificultar la comprensión de los enunciados. No obstante, otros autores sostienen que su uso puede prevenir el sesgo de aquiescencia y fomentar una lectura más cuidadosa de los enunciados (Józsa & Morgan, 2017; Weijters et al., 2013). En base a lo anterior, se sugiere considerar los beneficios y desventajas del uso de ítems inversos según los objetivos específicos de la investigación y, en base a ello, considerar el uso de ítems de calificación directa, de escalas balanceadas, o de métodos estadísticos que controlen el sesgo de aquiescencia, lo cual puede implementarse tanto en el marco de la TRI como en el análisis factorial (Ferrando et al., 2009; Primi et al., 2019; Vigil-Colet et al., 2020).

Finalmente, a modo de recomendaciones, en el futuro sería relevante llevar a cabo investigaciones que sirvan de base para la creación de materiales de apoyo o intervenciones dirigidas a estudiantes universitarios. En este sentido, sería importante corroborar si los resultados se mantienen al considerar variables adicionales dentro del modelo. Por ejemplo, se podrían proponer variables mediadoras como la autoeficacia académica o la ansiedad ante las evaluaciones para comprender mejor los mecanismos detrás de las relaciones encontradas. Asimismo, como variables moderadoras, se podrían considerar las horas de estudio, la propia percepción del rendimiento o el estado laboral del estudiante, con el fin de identificar bajo qué condiciones pueden alterarse las relaciones halladas. También sería relevante comparar el modelo propuesto en distintos momentos en el tiempo, por ejemplo, respecto al semestre

académico o una intervención psicopedagógica. Finalmente, sería valioso explorar cualitativamente las percepciones de los estudiantes respecto a sus experiencias en relación al manejo del tiempo, el estrés y la procrastinación, así como las posibles diferencias que perciben entre las clases virtuales y presenciales.



Referencias

- Adams, R. V., & Blair, E. (2019). Impact of Time Management Behaviors on Undergraduate Engineering Students' Performance. *SAGE Open*, 9(1), 1-11.
<https://doi.org/10.1177/2158244018824506>
- Akpur, U. (2020). The effect of procrastination on academic achievement: a meta-analysis study. *International Journal of Educational Methodology*, 6(4), 681-690.
<https://doi.org/10.12973/ijem.6.4.681>
- Alvarado, D., & Berra, S. E. (2021). Retorno presencial a universidades en México y consecuencias de la salud mental por pandemia. *Revista Cientific*, 6(21), 252-266.
<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.21.13.252-266>
- Álvarez, O. R. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona*, 13, 159-177.
<https://doi.org/10.26439/persona2010.n013.270>
- Atalaya, C., & García, L. (2019). Procrastinación: revisión teórica. *Revista de Investigación en Psicología*, 22(2), 363-378. <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v22i2.17435>
- Baker, F. B., & Kim, S. H. (2017). *The Basics of Item Response Theory Using R*. Springer.
- Balkis, M., & Duru, E. (2016). Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: Underregulation or misregulation form. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 439-459. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0266-5>
- Balkis, M., & Duru, E. (2017). Gender differences in the relationship between academic procrastination, satisfaction with academic life and academic performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 105-125.
<https://doi.org/10.14204/ejrep.41.16042>
- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. *Investigación Educativa Duranguense*, 1(4), 15-20.
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129.
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/19028>

- Barraza A. (2007a). El campo de estudio del estrés: del Programa de Investigación EstímuloRespuesta al Programa de Investigación Persona-Entorno. *Revista Internacional de Psicología*, 8(2), 1-30. <https://doi.org/10.33670/18181023.v8i02.48>
- Barraza, A. (2007b). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico. *Revista Psicología Científica*, 9(10). <http://www.psicologiacientifica.com/sisco-propiedades-psicometricas>
- Barraza, A. (2020). *El estrés de pandemia (COVID 19) en la población mexicana*. Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicológica. https://issuu.com/revistacecip/docs/libro_20estr_c3_89s_20por_20covid_2019
- Barraza, A., & Barraza, S. (2017). Mental well-being based on the discrepancy in the satisfaction with personal and other performance. *International Journal of Recent Scientific Research*, 8(8), 19264-19268. <http://dx.doi.org/10.24327/ijrsr.2017.0808.0658>
- Barraza, A., & Barraza, S. (2018). Evidencias de validez y confiabilidad de la escala de procrastinación académica en una población estudiantil mexicana. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 9(1), 75-99. <https://doi.org/10.29365/rpcc.20180529-65>
- Barraza, A., & Barraza, S. (2019). Procrastinación y estrés. Análisis de su relación en alumnos de educación media superior. *Revista de Investigación Educativa*, 28, 132-151. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2602>
- Barraza, A., González, L. A., Garza, A., & Cázares, F. (2019). El Estrés académico en alumnos de odontología. *Revista Mexicana de Estomatología*, 6(1), 12-26. <https://www.remexesto.com/index.php/remexesto/article/view/236/437>
- Bedewy, D., & Gabriel, A. (2015). Examining perceptions of academic stress and its sources among university students: The Perception of Academic Stress Scale. *Health Psychology Open*, 2(2), 1-9. <https://doi.org/10.1177%2F2055102915596714>
- Bedoya, F. N., Matos, L. J., & Zelaya, E. C. (2014). Niveles de estrés académico, manifestaciones psicosomáticas y estrategias de afrontamiento en alumnos de la facultad de medicina de una universidad privada de Lima en el año 2012. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 77(4), 262-270. <https://doi.org/10.20453/rnp.v77i4.2195>
- Bedoya, S., Perea, M., & Ormeño, R. (2006). Evaluación de niveles, situaciones generadoras y manifestaciones de estrés académico en alumnos de tercer y cuarto año de una Facultad de Estomatología. *Revista Estomatología Herediana*, 16(1), 15-20. <https://doi.org/10.20453/reh.v16i1.1926>

- Bernal, M. S. (2019). *Procrastinación y estrés académico en estudiantes de universidades públicas y privadas de Lima Metropolitana* [Tesis de pregrado, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional USIL.
<https://repositorio.usil.edu.pe/handle/usil/10421>
- Berrío, N., & Mazo, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 65-82.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/psicologia/article/view/11369>
- Bond, T. G., & Fox, C. M. (2015). *Applying the Rasch Model. Fundamental Measurement in the Human Sciences* (3a ed.). Routledge.
- Britton, B. K., & Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 405-410.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.3.405>
- Brown, T. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. The Guilford Press.
<http://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Burrus, J., Jackson, T., Holtzman, S., & Roberts, R. (2017). Teaching high school students to manage time: The development of an intervention. *Improving Schools*, 20(2), 101-112.
<https://doi.org/10.1177/1365480216650309>
- Burrus, J., Jackson, T., Holtzman, S., Roberts, R., & Mandigo, T. (2013). Examining the efficacy of a time management intervention for high school students. *ETS Research Report Series*, 2013(2), 1-35. <http://dx.doi.org/10.1002/j.2333-8504.2013.tb02332.x>
- Busko, D. A. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: a structural equation model* [Tesis de pregrado, University of Guelph]. The Atrium, University of Guelph Institutional Repository. <https://hdl.handle.net/10214/20169>
- Cabanach, R. G., Fariña, F., Freire, C., González, P., & Del Mar Ferradás, M. (2013). Diferencias en el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios hombres y mujeres. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1), 19-32.
<https://doi.org/10.30552/ejep.v6i1.89>
- Camarillo, J. S., Morales, A. G., Rangel, D., & Urbina, B. G. (2021). Procrastinación y estrés académico en universitarios de educación en línea. *Revista PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*, 7(14), 28-41.
<https://psicoeducativa.iztacala.unam.mx/revista/index.php/rpsicoedu/article/view/136>
- Casasola-Rivera, W. (2022). Revisión sistemática sobre procrastinación en estudiantes universitarios en el contexto latinoamericano. *Revista Psicología UNEMI*, 6(11), 227-244. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol6iss11.2022pp227-244p>

- Cáceres, G. (2020). Reflexiones para estudiantes universitarios que piensan abandonar sus estudios en tiempos de COVID-19. Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.20696.72969>
- Centro Nacional de Planeamiento Estratégico. (2020). *Análisis espacial de la situación e impactos en los servicios de salud y educación en el contexto de la pandemia por la COVID - 19*. Lima, Perú: Centro Nacional de Planeamiento Estratégico. <https://www.gob.pe/institucion/ceplan/informes-publicaciones/1450687-analisis-espacial-de-la-situacion-e-impactos-en-los-servicios-de-salud-y-educacion-en-el-contexto-de-la-pandemia-por-la-covid-19>
- Cerniglia, L. (2019). An exploratory study on adaptive psychopathological risk and problematic use of the web associated with procrastination in university students. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 41-48. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v1.1382>
- Chau, C., & Vilela, P. (2017). Determinantes de la salud mental en estudiantes universitarios de Lima y Huánuco. *Revista De Psicología PUCP*, 35(2), 387-422. <https://doi.org/10.18800/psico.201702.001>
- Choi, J. N., & Moran, S. V. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 195-211. <https://doi.org/10.3200/SOCP.149.2.195-212>
- Chowdhury, S. F., & Pychyl, T. A. (2018). A critique of the construct validity of active procrastination. *Personality and Individual Differences*, 120, 7-12. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.016>
- Chu, A., & Choi, J. (2005). Rethinking Procrastination: Positive Effects of "Active" Procrastination Behavior on Attitudes and Performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-264. <https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264>
- Claessens, B., van Eerde, W., Rutte, C. G., & Roe, R. A. (2004). Planning behavior and perceived control of time at work. *Journal of Organizational Behavior*, 25(8), 937-950. <http://dx.doi.org/10.1002/job.292>
- Claessens, B., van Eerde, W., Rutte, C. G., & Roe, R. A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36(2), 255-276. <http://dx.doi.org/10.1108/00483480710726136>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2a ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <http://hdl.handle.net/11362/45904>
- Córdova, A. (2018). *Procrastinación y estrés académico en estudiantes de la Universidad Nacional de Ingeniería, 2016* [Tesis de pregrado, Universidad Peruana Unión]. Repositorio de la Universidad Peruana Unión. <http://hdl.handle.net/20.500.12840/1298>
- Dardara, E., & Al-Makhalid, K. A. (2022). Procrastinación, síntomas emocionales negativos y bienestar mental entre estudiantes universitarios en Arabia Saudí. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 38(1), 17-24. <https://doi.org/10.6018/analesps.462041>
- Del Águila, K., & Freyre, J. O. (2021). *Influencia de la procrastinación académica sobre el estrés en estudiantes de secundaria* [Tesis pregrado, Universidad Peruana Unión]. Repositorio de la Universidad Peruana Unión. <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/5106>
- Denovan, A., & Macaskill, A. (2017). Stress and subjective well-being among first year UK undergraduate students. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 18(2), 505-525. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9736-y>
- Dhawan, S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5-22. <https://doi.org/10.1177%2F0047239520934018>
- Dominguez-Lara, S. A. (2016). Datos normativos de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de psicología de Lima. *Evaluar*, 16(1), 20-30. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v16.n1.15715>
- Dominguez-Lara, S. A. (2017). Prevalencia de Procrastinación Académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana y su relación con variables demográficas. *Revista de Psicología de la Universidad Católica San Pablo*, 7(1), 81-95. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psico%2F0047239520934018/article/view/49>
- Dominguez-Lara, S., & Campos-Uscanga, Y. (2017). Influencia de la satisfacción con los estudios sobre la procrastinación académica en estudiantes de psicología: un estudio preliminar. *Liberabit*, 23(1), 123-135. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.09>
- Dominguez-Lara, S., Villegas- García, D., & Centeno-Leyva, S. (2014). Procrastinación académica: Validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad

- privada. *LIBERABIT*, 20(2), 293-304.
<http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/4429>
- Durán-Aponte, E., & Pujol, L. (2013). Manejo del tiempo académico en jóvenes que inician estudios en la Universidad Simón Bolívar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 93-108.
<https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/835>
- Duru, E., & Balkis, M. (2017). Procrastination, self-esteem, academic performance, and well-being: A moderated mediation model. *International Journal of Educational Psychology*, 6(2), 97-119. <http://dx.doi.org/10.17583/ijep.2017.2584>
- Ertuğ, N., & Faydali, S. (2018). Investigating the Relationship Between Self-Directed Learning Readiness and Time Management Skills in Turkish Undergraduate Nursing Students. *Nursing Education Perspectives*, 39(2), 2-5.
<https://doi.org/10.1097/01.nep.0000000000000279>
- Espinosa-Castro, J., Hernández-Lalinde, J., Rodrigue, J., Chacín, M., & Bermúdez-Pirela, V. (2020). Influencia del estrés sobre el rendimiento académico. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(1), 63-73. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4065032>
- Fawzy, M., & Hamed, S. A. (2017). Prevalence of psychological stress, depression and anxiety among medical students in Egypt. *Psychiatry Research*, 255, 186-194.
<https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.05.027>
- Fee, R. L., & Tangney, J. P. (2000). Procrastination: A means of avoiding shame or guilt? *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 167-184.
- Ferrando, P. J., Lorenzo-Seva, U., & Chico, E. (2009). A General Factor-Analytic Procedure for Assessing Response Bias in Questionnaire Measures. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 16(2), 364-381.
<https://doi.org/10.1080/10705510902751374>
- Fernández de Castro, J., & Luévano, E. (2018). Influencia del Estrés Académico sobre el Rendimiento Escolar en Educación Media Superior. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (26), 97-117. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i26.1926>
- Fostervold, K. I., Ludvigsen, S., & Strømsø, H. I. (2022). Students' time management and procrastination in the wake of the pandemic. *Educational Psychology*, 42(10), 1223-1240. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2102582>

- Fox, C. M., & Jones, J. A. (1998). Uses of Rasch modeling in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology, 45*(1), 30-45.
<https://doi.org/10.1037/0022-0167.45.1.30>
- Fernie, B. A., McKenzie, A. M., Nikčević, A. V., Caselli, G., & Spada, M. M. (2016). The contribution of metacognitions and attentional control to decisional procrastination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive Behavior Therapy, 34*(1), 1-13.
<https://doi.org/10.1007/s10942-015-0222-y>
- Francis, A. L., & Beemer, R. C. (2019). How does yoga reduce stress? Embodied cognition and emotion highlight the influence of the musculoskeletal system. *Complementary therapies in medicine, 43*, 170-175. <https://doi.org/10.1016/j.ctim.2019.01.024>
- Gagnon, J., Dionne, F., & Pychyl, T. A. (2016). Committed action: An initial study on its association to procrastination in academic settings. *Journal of Contextual Behavioral Sciences, 5*(2), 97-102. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jcbs.2016.04.002>
- García-Peñalvo, F., Corell, A., Abella-García, V., & Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society, 21*(12), 1-26. <https://doi.org/10.14201/eks.23013>
- García-Ros, R., & Pérez-González, F. (2012). Spanish Version of the Time Management Behavior Questionnaire for University Students. *The Spanish Journal of Psychology, 15*(3), 1485-1494. http://dx.doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39432
- García-Ros, R., Pérez-González, F., & Hinojosa, E. (2004). Assessing time management skills as an important aspect of student learning: The construction and evaluation of a time management scale with Spanish high school students. *School Psychology International, 25*(2), 167-183. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034304043684>
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Talaya, I., & Martínez, E. (2008). Analysis of Time Management Academic New students in the degree of Psychology: Predictive capacity and comparative analysis of two assessment instruments. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2*(1), 245-252.
- Garzón, A., García-Ros, R., & Pérez-González, F. (2017). Estructura factorial y propiedades psicométricas de la Time Management Behavior Scale (TMBS) en población universitaria colombiana. *Universitas Psychologica, 16*(1), 1-10.
<http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.efpp>
- Garzón, A., & Gil, J. (2017a). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación, 28*(1), 307-324.
http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682

- Garzón, A., & Gil, J. (2017b). Gestión del tiempo y procrastinación en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy.16-3.gtpe>
- Garzón, A., & Gil, J. (2017c). Propiedades psicométricas del TMBS en universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 50-59. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.1340>
- Garzón, A., & Gil, J. (2018). Gestión del tiempo en alumnado universitario con diferentes niveles de rendimiento académico. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-16. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201708157900>
- Gibson, P. A., Baker, E. H., & Milner, A. N. (2016). The role of sex, gender, and education on depressive symptoms among young adults in the United States. *Journal of Affective Disorders*, 189, 306-313. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.08.067>
- González, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociados a la pandemia por COVID-19. *Espacio I+D, Innovación más desarrollo*, 9(25), 158-179. <https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10>
- González-Brignardello, M. P., & Sánchez-Elvira-Paniagua, Á. (2013). Can Engagement buffer the harmful effects of Academic Procrastination? *Acción Psicológica*, 10(1), 117-134. <https://doi.org/10.5944/ap.10.1.7039>
- González, M., T., & Landero, R. (2006). Síntomas psicossomáticos autoinformados y estrés en estudiantes de Psicología. *Revista de Psicología Social*, 21(2), 141-152.
- Goroshit, M. (2018). Academic procrastination and academic performance: An initial basis for intervention. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46(2), 131-142. <https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198157>
- Graves, B. S., Hall, M. E., Dias-Karch, C., Haischer, M. H., & Apter, C. (2021). Gender differences in perceived stress and coping among college students. *PLoS ONE*, 16(8), 1-12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255634>
- Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R., & Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences*, 49, 162-170. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.008>
- Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2013). Exploring reasons and consequences of academic procrastination: An interview study. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 841-861. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0143-4>

- Häfner, A., Stock, A., Pinneker, L., & Strohle, S. (2014). Stress prevention through a time management training intervention: An experimental study. *Educational Psychology, 34*(3), 403-416. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785065>
- Häfner, A., Stock, A., & Oberst, V. (2015). Decreasing students' stress through time management training: An intervention study. *European Journal of Psychology of Education, 30*(1), 81-94. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0229-2>
- Hair, J., Hult, G., Ringle, C., Sarstedt, M., Danks, N., & Ray, S. (2021). Evaluation of Reflective Measurement Models. *En Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) Using R* (pp. 75-90). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-80519-7_4
- Hair, J., Sarstedt, M., Hopkins, L., & Kuppelwieser, V. (2014). Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM). *European Business Review, 26*(2), 106-121. <http://doi.org/10.1108/EBR-10-2013-0128>
- Henze, N., & Zirkler, B. (1990). A class of invariant consistent tests for multivariate normality. *Communications in Statistics - Theory and Methods, 19*(10), 3595-3617. <https://doi.org/10.1080/03610929008830400>
- Hernandez, N. (2020). *Procrastinación académica, estrés académico y bienestar psicológico en estudiantes de psicología de una universidad privada de Chíncha, 2020* [Tesis de maestría, Universidad San Martín de Porres]. Repositorio Institucional de la Universidad San Martín de Porres. <https://hdl.handle.net/20.500.12727/7822>
- Hong, J. C., Lee, Y. F., & Ye, J. H. (2021). Procrastination predicts online self-regulated learning and online learning ineffectiveness during the coronavirus lockdown. *Personality and Individual Differences, 174*, 1-8. <https://dx.doi.org/10.1016%2Fj.paid.2021.110673>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55. <http://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huang, R. H., Liu, D. J., Amelina, N., Yang, J. F., Zhuang, R. X., Chang, T. W., & Cheng, W. (2020). *Guidance on Active Learning at Home during Educational Disruption: Promoting student's self-regulation skills during COVID-19 outbreak*. Smart Learning Institute of Beijing Normal University. <https://iite.unesco.org/publications/guidance-on-active-learning-at-home-during-educational-disruption/>
- Hystad, S. W., Eid, J., Laberg, J. C., Johnsen, B. H., & Bartone, P. T. (2009). Academic stress and health: Exploring the moderating role of personality hardiness. *Scandinavian*

- Journal of Educational Research*, 53(5), 421-429.
<https://doi.org/10.1080/00313830903180349>
- Jiménez, V. G. (2022). Estrés académico y educación híbrida en estudiantes universitarios en tiempos de la nueva normalidad educativa. *Revista Dilemas Contemporáneos*, 9(2), 1-13. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i2.3071>
- Jozami, M., & Nieto, M. (2016). Quejas subjetivas de memoria y estrés percibido. Un estudio correlacional en adultos jóvenes. *Revista Trazos Universitarios*, 1-17.
<http://hdl.handle.net/11336/78251>
- Jun, W. H., Yang, J., & Lee, E. J. (2018). The mediating effects of social support and a grateful disposition on the relationship between life stress and anger in Korean nursing students. *Asian Nursing Research*, 12(3), 197-202.
<https://doi.org/10.1016/j.anr.2018.08.002>
- Karaköse, T. (2015). The relationship between medical students' time management skills and academic achievement. *Studies on Ethno-Medicine*, 9(1), 19-24.
<https://doi.org/10.1080/09735070.2015.11905418>
- Karaman, M. A., Lerma, E., Vela, J. C., & Watson, J. C. (2019). Predictors of academic stress among college students. *Journal of College Counseling*, 22(1), 41-55.
<https://doi.org/10.1002/jocc.12113>
- Kaya, H., Kaya, N., Palloş, A. Ö., & Küçük, L. (2012). Assessing time-management skills in terms of age, gender, and anxiety levels: A study on nursing and midwifery students in Turkey. *Nurse Education in Practice*, 12(5), 284-288.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.nepr.2012.06.002>
- Kim, E., & Seo, E. H. (2013). The relationship of flow and self-regulated learning to active procrastination. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 41(7), 1099-1114. <https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.7.1099>
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>
- Kirby, S., Byra, M., Readdy, T., & Wallhead, T. (2015). Effects of spectrum teaching styles on college students' psychological needs satisfaction and self-determined motivation. *European Physical Education Review*, 21(4), 521-540.
<https://doi.org/10.1177/1356336X15585010>

- Kleinke, C. L. (2007). What does it mean to cope? En A. Monat, R. S Lazarus & G. Reevy (Eds.), *The Praeger handbook on stress and coping* (pp. 289-308). Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Kline, R. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (4a ed.). The Guilford Press.
- Kloster, G., & Perrotta, F. (2019). *Estrés académico en estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica Argentina]. Repositorio Institucional UCA. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/9774>
- Koch, C. J., & Kleinmann, M. (2002). A stitch in time saves nine: Behavioural decision-making explanations for time management problems. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(2), 199-217. <https://doi.org/10.1080/13594320244000120>
- Kohan, N., Soltani, K., Mojtahedzadeh, R., Abbaszadeh, A., Rakhshani, T., & Emami, A. (2017). Self-directed learning barriers in a virtual environment: a qualitative study. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 5(3), 116-123. https://jamp.sums.ac.ir/article_40998.html
- Krispenz, A., Gort, C., Schültke, L., & Dickhäuser, O. (2019). How to reduce test anxiety and academic procrastination through inquiry of cognitive appraisals: a pilot study investigating the role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01917>
- Kyriazos, T. (2018) Applied Psychometrics: Sample Size and Sample Power Considerations in Factor Analysis (EFA, CFA) and SEM in General. *Psychology*, 9, 2207-2230. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.98126>
- Lai, C. S., Badayai, A. R., Chandrasekaran, K., Lee, S. Y., & Kulasingam, R. (2015). An exploratory study on personality traits and procrastination among university students. *American Journal of Applied Psychology*, 4(3), 21-26. <http://dx.doi.org/10.11648/j.ajap.s.2015040301.14>
- Lazarus, R. (1993). From Psychological Stress to the Emotions: A History of Changing Outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44(1), 1-21. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.44.020193.000245>
- Lazarus, S., & Folkman, R. (1984). *Stress Appraisal and Coping*. Springer Publishing Company.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Ediciones Martínez-Roca.

- Lemos, M. (2016). Reflexiones en torno al estrés y su relación con la enfermedad cardiovascular. *Cuadernos Hispanoamericanos De Psicología*, *15*(2), 5-22. <https://doi.org/10.18270/chps.v15i2.1910>
- Lemos, M., Henao Pérez, M., & López Medina, D. C. (2018). Estrés y salud mental en estudiantes de medicina. Relación con afrontamiento y actividades extracurriculares. *Archivos de Medicina*, *14*(2), 1-8. <http://dx.doi.org/10.3823/1385>
- Lian, S. L., Sun, X. J., Zhou, Z. K., Fan, C. Y., Niu, G. F., & Liu, Q. Q. (2018). Social networking site addiction and undergraduate students' irrational procrastination: The mediating role of social networking site fatigue and the moderating role of effortful control. *PloS ONE*, *13*(12), 1-20. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0208162>
- Limone, P., Sinatra, M., Ceglie, F., & Monacis, L. (2020). Examining Procrastination among University Students through the Lens of the Self-Regulated Learning Model. *Behavioral Sciences*, *10*(12), 1-10. <https://doi.org/10.3390/bs10120184>
- Linacre, J. (2014). *A user's Guide to Winsteps ministep. Rasch-Model Computer Programs. Program Manual 3.70.0.*
- Lovón, M., & Cisneros, S. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID-19: El caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones*, *8*(3), 1-16. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.588>
- Lu, D., He, Y., & Tan, Y. (2022). Gender, Socioeconomic Status, Cultural Differences, Education, Family Size and Procrastination: A Sociodemographic Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, *12*, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.719425>
- Macan, T. (1994). Time management: Test of a process model. *Journal of Applied Psychology*, *79*(3), 381-391. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.3.381>
- Macan, T. (1996). Time-management training: Effects on time behaviors, attitudes, and job performance. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, *130*(3), 229-236. <http://dx.doi.org/10.1080/00223980.1996.9915004>
- Macan, T., Gibson, J., & Cunningham, J. (2010). Will you remember to read this article later when you have time? The relationship between prospective memory and time management. *Personality and Individual Differences*, *48*(6), 725-730. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.01.015>
- Macan, T., Shahani, C., Dipboye, R., & Phillips, A. (1990). College students time management: Correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology*, *82*(4), 760-768. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.760>

- Mahasneh, A. M., Bataineh, O. T., & Al-Zoubi, Z. H. (2016). The relationship between academic procrastination and parenting styles among Jordanian undergraduate university students. *The Open Psychology Journal*, 9, 25-34.
<http://dx.doi.org/10.2174/1874350101609010025>
- Mamani, S., & Aguilar, A. (2018). Relación entre la procrastinación académica y ansiedad-rasgo en estudiantes universitarios pertenecientes al primer año de estudios de una universidad privada de Lima Metropolitana. *Revista Psicológica Herediana*, 11(2), 33-41. <https://doi.org/10.20453/rph.v11i2.3627>
- Mandap, C. (2016). Examining the differences in procrastination tendencies among university students. *International Journal of Education and Research*, 4(4), 431-436.
<http://www.ijern.com/April-2016.php>
- Manrique-Millones, D., Millones-Rivalles, R., & Manrique-Pino, O. (2019). The SISCO Inventory of Academic Stress: Examination of its psychometric properties in a Peruvian sample. *Ansiedad y Estrés*, 25(1), 28-34.
<https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.03.001>
- Mardia, K. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57(3), 519-530. <http://doi.org/10.1093/biomet/57.3.519>
- Marquina, R. (2020). Autopercepción del estrés en aislamiento social en tiempos de covid-19. *ConCiencia EPG*, 5(1), 85-99. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.5-1.6>
- Martín, I. M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99. <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/117>
- Mazekina, S. (2020). *Gestión del Tiempo y Rendimiento Académico en los estudiantes de Postgrado de la Universidad Católica Sedes Sapientiae 2018* [Tesis de maestría, Universidad Católica Sedes Sapientiae]. Repositorio Institucional Digital UCSS. <https://repositorio.ucss.edu.pe/handle/20.500.14095/740>
- MacCallum, R. C., Roznowski, M., Necowitz, L. B. (1992). Model modifications in covariance structure analysis: The problem of capitalization on chance. *Psychological Bulletin*, 111(3), 490-504. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.111.3.490>
- McLean, L., Gaul, D., & Penco, R. (2022). Perceived Social Support and Stress: A Study of 1st Year Students in Ireland. *International Journal of Mental Health and Addiction*. <https://doi.org/10.1007/s11469-021-00710-z>
- Mendoza, L., Cabrera, E., González, D., Martínez, R., Pérez, E., & Saucedo, R. (2010). Factores que ocasionan estrés en estudiantes universitarios. *ENE Revista de Enfermería*, 4(3), 35-45. <http://ene-enfermeria.org/ojs/index.php/ENE/article/view/96>

- Molina-Rodríguez, S., Pellicer-Porcar, O., & Mirete-Fructuoso, M. (2018). Estrés percibido y quejas subjetivas de memoria en adultos jóvenes: Papel mediador de las funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 67(3), 84-90.
<https://doi.org/10.33588/rn.6703.2017466>
- Molina-Rodríguez, S., Pellicer-Porcar, O., Mirete-Fructuoso, M., & Martínez-Amorós, E. (2016). Quejas subjetivas de memoria, estrés percibido y estrategias de afrontamiento en adultos jóvenes. *Revista de Neurología*, 62(8), 344-350.
<https://doi.org/10.33588/rn.6208.2015496>
- Monroy, P. (2017). *Estrés académico y manejo de tiempo en estudiantes universitarios de Lima, Perú* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP.
<http://hdl.handle.net/20.500.12404/9938>
- Morales, M. D. (2018). *Evidencias de validez de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes universitarios del distrito de Trujillo* [Tesis de pregrado, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio de la Universidad Cesar Vallejo.
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/11299>
- Moreta-Herrera, R., Durán-Rodríguez, T., & Villegas-Villacrés, N. (2018). Regulación Emocional y Rendimiento como predictores de la Procrastinación Académica en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Educación*, 13(2), 155-166.
<https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.166>
- Moshagen, M., & Erdfelder, E. (2016). A new strategy for testing structural equation models. *Structural Equation Modeling*, 23(1), 54-60.
<http://dx.doi.org/10.1080/10705511.2014.950896>
- Mukhtar, K., Javed, K., Arooj, M., & Sethi, A. (2020). Advantages, limitations and recommendations for online learning during COVID-19 pandemic era. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36(4), 27-31.
<https://dx.doi.org/10.12669%2Fpjms.36.COVID19-S4.2785>
- Mueller, R. O., & Hancock, G. R. (2018). Structural equation modeling. En G. R. Hancock, L. M. Stapleton & R. O. Mueller (Eds.), *The Reviewer's Guide to Quantitative Methods in the Social Sciences* (2a ed., pp. 445-456). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315755649>
- Muñoz-Nájar, M. G. (2018). *Efectos de un programa de Hatha yoga en el estrés percibido de estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima Metropolitana* [Tesis

- de pregrado, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional de la UPOCH. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/3836>
- Najma, R., & Sultan, S. (2021). Role of Procrastination in Mental Wellbeing and Academic Achievement through Academic Self-efficacy. *Psychology and Education*, 58(4), 4088-4095. <http://psychologyandeducation.net/pae/index.php/pae/article/view/5609>
- Natividad, L. (2014). *Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios* [Tesis Doctoral]. Universidad de Valencia. <https://roderic.uv.es/handle/10550/37168>
- Özer, B. U., & Ferrari, J. R. (2011). Gender orientation and academic procrastination: Exploring Turkish high school students. *Individual Differences Research*, 9(1), 33-40.
- Panadero, E., & Tapia, J. A. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Pardo, D., Perilla, L., & Salinas, C. (2014). Relación entre procrastinación académica y ansiedad-rasgo en estudiantes de psicología. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 14(1), 31-44. <https://doi.org/10.18270/chps.v14i1.1343>
- Park, S. W., & Sperling, R. (2012). Academic procrastinators and their self-regulation. *Psychology*, 3(1), 12-23. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2012.31003>
- Patrzek, J., Grunschel, C., & Fries, S. (2012). Academic procrastination: The perspective of university counsellors. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 34(3), 185–201. <https://doi.org/10.1007/s10447-012-9150-z>
- Pehlivan, A. (2013). The effect of the time management skills of students taking financial accounting course on their course grades and grade point averages. *International Journal of Business and Social Science*, 4(5), 196-203.
- Pereyra, C. I., Páez, N., Ronchieri, C., & Trueba, D. A. (2019). Validación de la Escala de Autoeficacia para el Afrontamiento del Estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología PUCP*, 37(2), 473-493. <https://doi.org/10.18800/psico.201902.005>
- Pérez-González, F., García-Ros, R., & Talaya, I. (2003). Estilos de aprendizaje y habilidades de gestión del tiempo en Educación Secundaria. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(1), 59-74.
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. En A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 249-284). Academic Press. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50012-7>

- Pintrich, P., & Zusho, A. (2007). Students' motivation and self-regulated learning the college classroom. En R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 731-810). Springer. http://dx.doi.org/10.1007/1-4020-5742-3_16
- Pitt, A., Oprescu, F., Tapia, G., & Gray, M. (2018). An exploratory study of students' weekly stress levels and sources of stress during the semester. *Active Learning in Higher Education*, 19(1), 61-75. <https://doi.org/10.1177%2F1469787417731194>
- Polo, Y. S. (2022). *Procrastinación y estrés académico en estudiantes universitarios, Cajamarca, 2022* [Tesis de licenciatura, Universidad Privada del Norte]. Repositorio de la Universidad Privada del Norte. <https://hdl.handle.net/11537/31493>
- Poma, R. (2019). *Estrés académico y manejo del tiempo en estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima Sur* [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio de la Universidad Autónoma del Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.13067/923>
- Poots, A., & Cassidy, T. (2020). Academic expectation, self-compassion, psychological capital, social support and student wellbeing. *International Journal of Educational Research*, 99(101506), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101506>
- Primi, R., Hauck-Filho, N., Valentini, F., Santos, D., & Falk, C.F. (2019). Controlling Acquiescence Bias with Multidimensional IRT Modeling. En M. Wiberg, S. Culpepper, R. Janssen, J. González & D. Molenaar (Eds.), *The Annual Meeting of the Psychometric Society* (pp. 39-52). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-01310-3_4
- Pulido, M., Serrano, M. L., Valdés, E., Chávez, M. T., Hidalgo, P., & Vera, F. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y Salud*, 21(1), 31-37. <https://doi.org/10.25009/pys.v21i1.584>
- Pychyl, T. A., & Sirois, F. M. (2016). Procrastination, emotion regulation, and well-being. En F. M. Sirois & T. A. Pychyl (Eds.), *Procrastination, health, and well-being* (pp. 163-188). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-802862-9.00008-6>
- Ragusa, A., González-Bernal, J., Trigueros, R., Caggiano, V., Navarro, N., Minguez-Minguez, L. A., Obregón, A. I., & Fernandez-Ortega, C. (2023). Effects of academic self-regulation on procrastination, academic stress and anxiety, resilience and academic performance in a sample of Spanish secondary school students. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1073529>

- Rahm, A. K., Töllner, M., Hubert, M. O., Klein, K., Wehling, C., Sauer, T., Hennemann, H. M., Hein, S., Kender, Z., Günther, J., Wagenlechner, P., Bugaj, T. J., Boldt, S., Nikendei, C., & Schultz, J. H. (2021). Effects of realistic e-learning cases on students' learning motivation during COVID-19. *PLoS ONE*, *16*(4), 1-13.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249425>
- Raykov, T. (1997). Estimation of Composite Reliability for Congeneric Measures. *Applied Psychological Measurement*, *21*(2), 173-184.
<https://doi.org/10.1177/01466216970212006>
- Raykov, T. (2012). Scale Construction and Development Using Structural Equation Modeling. En R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of structural equation modeling* (pp. 472-494). The Guilford Press.
- Razali, S. N., Rusiman, M. S., Gan, W. S., & Arbin, N. (2018). The Impact of Time Management on Students' Academic Achievement. *Journal of Physics: Conference Series*, *995*, 1-7. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/995/1/012042>
- Reyes, N., & Trujillo, P. (2020). Ansiedad, estrés e ira: el impacto del COVID-19 en la salud mental de estudiantes universitarios. *Investigacion & Desarrollo*, *13*(1), 6-14.
<http://dx.doi.org/10.31243/id.v13.2020.999>
- Rodríguez, M. (2012). Competencias académicas, reporte de estrés y salud en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, *15*(2), 553-574.
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/32367>
- Rodríguez, R. (2016). *Relaciones entre estrés académico y autoconcepto académico en estudiantes de ciudadela universitaria de la Universidad de Antioquia* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/14424>
- Rosario-Rodríguez, A., González-Rivera, J. A., Cruz-Santos, A., & Rodríguez-Ríos, L. (2020). Demandas tecnológicas, académicas y psicológicas en estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19. *Revista Caribeña de Psicología*, *4*(2), 176-185. <https://doi.org/10.37226/rcp.v4i2.4915>
- Rose, P., & Segrist, D. J. (2012). Difficulty identifying feelings, distress tolerance and compulsive buying: Analyzing the associations to inform therapeutic strategies. *International Journal of Mental Health and Addiction*, *10*(6), 927-935.
<https://doi.org/10.1007/s11469-012-9389-y>

- Roster, C., & Ferrari, J. (2020). Time is on My Side—or Is It? Assessing How Perceived Control of Time and Procrastination Influence Emotional Exhaustion on the Job. *Behavioral Sciences, 10*, 1-15. <https://doi.org/10.3390/bs10060098>
- Rozental, A., Bennett, S., Forsström, D., Ebert, D. D., Shafran, R., Andersson, G., & Carlbring, P. (2018). Targeting Procrastination Using Psychological Treatments: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology, 9*, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01588>
- Posit Team (2022). RStudio: Integrated Development Environment for R (Version 2022.12.0.353) [Software]. Posit Software, PBC. <http://www.posit.co/>
- Rugeles, P., Mora, B., & Metaute, P. (2015). El rol del estudiante en los ambientes educativos mediados por las TIC. *Revista Lasallista de Investigación, 12*(2), 132-138. <http://revistas.unilasallista.edu.co/index.php/rldi/article/view/872>
- Ruiz, S. (2020). *Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes universitarios en contexto de educación virtual en tiempos de pandemia, Chiclayo 2020* [Tesis de pregrado, Universidad Católica Santo Toribio De Mogrovejo]. Repositorio de Tesis USAT. <http://hdl.handle.net/20.500.12423/3477>
- Sáenz, E. (2011). *El Autoconcepto, la Depresión y el Estrés Asociados al Rendimiento Académico en Adolescentes de una Preparatoria de Chihuahua* [Tesis de maestría, Tecnológico de Monterrey]. Repositorio Institucional del Tecnológico de Monterrey. <http://hdl.handle.net/11285/570575>
- Saleh, D., Camart, N., & Romo, L. (2017). Predictors of Stress in College Students. *Frontiers in Psychology, 8*(19), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00019>
- Sanchez, B., Capacha, A., Capcha, M., Quispe, D., & Reza, S. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios en contexto de la pandemia por covid-19: una revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 5*(6), 11279-11290. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1167
- Satorra, A., & Bentler, P. (2001). A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika, 66*(4), 507-514. <http://doi.org/10.1007/bf02296192>
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research, 99*(6), 323-338. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338>
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2015). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling* (4a ed.). Routledge.

- Seo, E. H. (2013). A comparison of active and passive procrastination in relation to academic motivation. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 41(5), 777-786. <https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.5.777>
- Selye, H. (1976). Stress without distress. En E. Serban (Ed.), *Psychopathology of human adaptation* (pp. 137-146). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-2238-2_9
- Sepúlveda, V. D. R. (2018). *Procrastinación académica y estrés académico en los alumnos de tercer y cuarto año de odontología de la Universidad Peruana Los Andes, Lima 2018* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/21409>
- Shokeen, A. (2018). Procrastination, stress and academic achievement among the B. Ed. Students. *Educational Quest-An International Journal of Education and Applied Social Sciences*, 9(1), 125-129. <http://dx.doi.org/10.30954/2230%E2%80%93937311.2018.04.17>
- Silva-Ramos, M., López-Cocotle, J., & Columba, M. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia*, 28(79), 75-83. <https://doi.org/10.33064/iycuaa2020792960>
- Sirois, F. M. (2007). “I’ll look after my health, later”: a replication and extension of the procrastination-health model with community-dwelling adults. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 15-26. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.11.003>
- Sirois, F. M. (2014a). Absorbed in the moment? An investigation of procrastination, absorption and cognitive failures. *Personality and Individual Differences*, 71, 30-34. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.07.016>
- Sirois, F. M. (2014b). Procrastination and stress: Exploring the role of self-compassion. *Self and Identity*, 13(2), 128-145. <https://doi.org/10.1080/15298868.2013.763404>
- Sirois, F. M., & Pychyl, T. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(2), 115-127. <https://doi.org/10.1111/spc3.12011>
- Soares, A., Almeida, L., & Guisandez, A. (2011). Ambiente académico y adaptación a la universidad: un estudio con estudiantes de 1º año de la Universidad Do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), 99-121.
- Stead, R., Shanahan, M. J., & Neufeld, R. (2010). “I’ll go to therapy, eventually”: Procrastination, stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 49(3), 175-180. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.03.028>

- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Steel, P., & Ferrari, J. (2013). Sex, Education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, 27(1), 51-58. <https://doi.org/10.1002/per.1851>
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46. <https://doi.org/10.1111/ap.12173>
- Steel, P., & König, C. J. (2006). Integrating theories of motivation. *The Academy of Management Review*, 31(4), 889-913. <https://doi.org/10.2307/20159257>
- Steel, P., & Weinhardt, J. M. (2017). The building blocks of motivation: Goal phase system. En D. S. Ones, N. Anderson & C. Viswesvaran (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 25-54). Sage.
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 893-898. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.017>
- Suárez-Alvarez, J., Pedrosa, I., Lozano, L. M., García-Cueto, E., Cuesta, M., & Muñiz, J. (2018). Using reversed items in Likert scales: A questionable practice. *Psicothema*, 30(2), 149-158. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.33>
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Pearson.
- Thomas, M. L. (2011). The Value of Item Response Theory in Clinical Assessment: A Review. *Assessment*, 18(3), 291-307. <https://doi.org/10.1177/1073191110374797>
- Tuncay, N., Müdüroğlu, R., & Bulut, A. (2020). Educational stress, social stress and gender differences among university students. *Journal of Educational and Instructional Studies In The World*, 10(2), 37-46.
- Urco, S. (2019). *Relación entre la gestión del tiempo y procrastinación académica en los estudiantes de la facultad de ingeniería de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, filial Tarma, 2018* [Tesis de maestría, Universidad Peruana de Ciencias Informáticas]. Repositorio Institucional de la UPCI. <http://repositorio.upci.edu.pe/handle/upci/36?show=full>
- Van Eerde, W. (2000). Procrastination: self-Regulation in Initiating Avserive Goals. *Applied Psychology*, 49(3), 372-389. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00021>

- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences, 35*(6), 1410-1418.
[https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00358-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00358-6)
- Van Eerde, W., & Klingsieck, K. B. (2018). Overcoming procrastination? A meta-analysis of intervention studies. *Educational Research Review, 25*, 73-85.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.002>
- Vialart, M. (2020). Estrategias didácticas para la virtualización del proceso enseñanza aprendizaje en tiempos de COVID-19. *Educación Médica Superior, 34*(3), 1-10.
<http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/2594>
- Vigil-Colet, A., Navarro-González, D., & Morales-Vives, F. (2020). To reverse or to not reverse Likert-type items: That is the question. *Psicothema, 32*(1), 108-114.
<https://doi.org/10.7334/psicothema2019.286>
- Vilela, P., Sánchez, J., & Chau, C. (2021). Desafíos de la educación superior en el Perú durante la pandemia por la covid-19. *Desde el Sur, 13*(2), 1-11.
<https://doi.org/10.21142/DES-1302-2021-0016>
- Ward, J. T., Ray, J. V., & Fox, K. A. (2018). Exploring differences in self-control across sex, race, age, education, and language: Considering a bifactor MIMIC model. *Journal of Criminal Justice, 56*, 29-42. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2017.09.006>
- West, S. G., Taylor, A. B., & Wu, W. (2012). Model fit and model selection in structural equation modeling. En R. H. Hoyle (Ed.) *Handbook of structural equation modeling* (pp. 209-231). The Guilford Press.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 179-187.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.179>
- Wolters, C. A., Won, S., & Hussain, M. (2017). Examining the relations of time management and procrastination within a model of self-regulated learning. *Metacognition and Learning, 12*, 381-399. <https://doi.org/10.1007/s11409-017-9174-1>
- Won, S., & Yu, S. L. (2018). Relations of perceived parental autonomy support and control with adolescents' academic time management and procrastination. *Learning and Individual Differences, 61*, 205-215. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.12.001>
- Wright, B., D., & Linacre, J., M. (1994). Reasonable mean-square fit values. *Rasch Measurement Transactions, 8*(3), 370-371.
- Wypych, M., Matuszewski, J., & Dragan, W. (2018). Roles of impulsivity, motivation, and emotion regulation in procrastination - path analysis and comparison between students

- and non-students. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-10.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00891>
- Yune, S. J., Park, K. H., Chung, W. J., & Lee, S. Y. (2011). The effects of attribution tendencies, academic stress, and coping efficacy on academic adjustment of medical students. *Korean journal of medical education*, 23(3), 167-174.
<https://doi.org/10.3946/kjme.2011.23.3.167>
- Zacks, S., & Hen, M. (2018). Academic interventions for academic procrastination: A review of the literature. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46(2), 117-130. <https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198154>
- Zárate-Depraect, N., Soto-Decuir, M., Martínez-Aguirre, E., Castro-Castro, M., García-Jau, R., & López-Leyva, N. (2018). Hábitos de estudio y estrés en estudiantes del área de la salud. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 21(3), 153-157.
<https://dx.doi.org/10.33588/fem.213.948>
- Zarick, L. M., & Stonebraker, R. (2009). I'll do it tomorrow: the logic of procrastination. *College Teaching*, 57(4), 211-215. <https://doi.org/10.1080/87567550903218687>
- Zhang, S., & Feng, T. (2020). Modeling procrastination: Asymmetric decisions to act between the present and the future. *Journal of Experimental Psychology: General*, 149(2), 311-322. <https://doi.org/10.1037/xge0000643>
- Zhang, S., Liu, P., & Feng, T. (2019). To do it now or later: The cognitive mechanisms and neural substrates underlying procrastination. *Wiley Interdisciplinary Reviews. Cognitive science*, 10(4), 1-20. <https://doi.org/10.1002/wcs.1492>
- Zhang, M., Zhang, J., Zhang, F., Zhang, L., & Feng, D. (2018). Prevalence of psychological distress and the effects of resilience and perceived social support among Chinese college students: Does gender make a difference? *Psychiatry Research*, 267, 409-413.
<https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.06.038>
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation: Theory, research, and applications* (pp. 13-39). Academic Press.
<https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B., Bonner, S., & Kobach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. American Psychological Association.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/10213-000>
- Zimmerman, B. J., Greenberg, D., & Weinstein, C. E. (1994). Self-regulating academic study time: A strategy approach. En D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-*

regulation of learning and performance: Issues and educational applications (pp. 181-202). Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. En D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299- 315). Routledge.



Anexos

Anexo A. Consentimiento informado

La presente investigación es conducida por Arlis García Dulanto, estudiante de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), bajo la guía del docente Ricardo Navarro Fernández. El objetivo de la investigación es conocer las relaciones entre el manejo del tiempo, la procrastinación y el estrés en estudiantes de pregrado. Si usted accede a participar, se le pedirá responder a una serie de preguntas. Esto le tomará aproximadamente 15 minutos.

Es importante resaltar que su participación es estrictamente voluntaria. En este sentido, si en algún momento desea que ya no se considere su participación, podrá retirarse del estudio sin ningún tipo de consecuencia. Igualmente, si alguna de las preguntas le parece incómoda, puede hacérselo saber a la investigadora o abstenerse de responder.

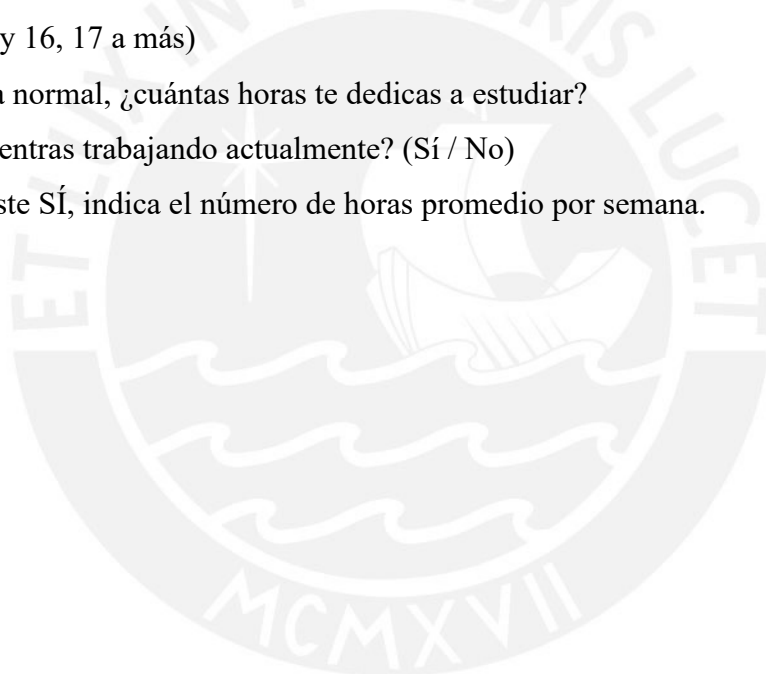
Asimismo, cabe mencionar que la información que se recoja será manejada cuidando la confidencialidad y el anonimato. Adicionalmente, la aplicación de este cuestionario se realiza exclusivamente con fines de aprendizaje, por lo que, no habrá una devolución de resultados. Finalmente, si tuviera alguna duda o sugerencia, puede contactarse con Arlis García (a20171246@pucp.edu.pe) o Ricardo Navarro (ricardo.navarro@pucp.pe).

¿Aceptas participar en la investigación? (Sí/No)

¿Eres mayor de 18 años? (Sí/No)

Anexo B. Ficha de datos

1. Edad
2. Género (Masculino, Femenino, No binario)
3. Universidad [nombre completo]
4. Carrera
5. Ciclo de ingreso
6. Ciclo de la mayoría de los cursos
7. ¿Cuántos cursos llevas actualmente?
8. En general, ¿cómo calificas tu rendimiento en la universidad? (Muy Bueno, Bueno, Regular, Malo)
9. Indica en qué rango se ubicó tu promedio ponderado el ciclo anterior. (Menos de 11, Entre 11 y 16, 17 a más)
10. En un día normal, ¿cuántas horas te dedicas a estudiar?
11. ¿Te encuentras trabajando actualmente? (Sí / No)
12. Si marcaste SÍ, indica el número de horas promedio por semana.



Anexo C. Características sociodemográficas

Tabla 5

Características de la muestra

Variables	<i>f</i>	%
Género		
Masculino	123	40.9
Femenino	171	56.8
No binario	7	2.3
Percepción del rendimiento		
Malo	7	2.3
Regular	112	37.2
Bueno	150	49.9
Muy bueno	32	10.6
Promedio ponderado		
Menor a 11	10	3.2
Entre 11 y 16	228	75.7
Mayor o igual a 17	63	20.9
Horas dedicadas al estudio		
Menos de 3 horas	82	27.2
Entre 3 y 5 horas	174	57.8
Más de 5 horas	45	15
Trabaja actualmente		
Sí	77	25.6
No	224	74.4
Clases presenciales antes del 2022-2		
Sí	196	65.1
No	105	34.9
N = 301		

Anexo D. Evidencias de validez y confiabilidad de los instrumentos

Antes de realizar el CFA y SEM, se realizó el análisis de normalidad multivariante. Por un lado, los resultados de la prueba de Mardia sugieren la existencia de asimetría ($\hat{\gamma}1, p = 76176.03, p < .001$) y curtosis multivariantes ($\hat{\gamma}2, p = 42.72, p < .001$), lo cual indica que no existe normalidad multivariante en las variables del modelo. De manera similar, mediante la prueba de Henze-Zirkler se evidencia que los datos recopilados no presentan normalidad multivariante ($HZ = 1.000096, p < .001$). Por lo cual, al realizar los CFA y el SEM se utilizó un método de estimación robusto, el de máxima verosimilitud con la corrección de Satorra y Bentler (2001).

En cuanto a la validez del Inventario SISCO de estrés académico, se corroboró la existencia de las dimensiones del instrumento. Al realizar el CFA, las cargas de los factores fueron estadísticamente significativas ($p < .001$) y presentaron valores por encima de .30, un valor aceptable de acuerdo con lo propuesto por Kline (2016). Sin embargo, los índices de bondad de ajuste se encontraban ligeramente fuera del rango aceptable para un buen ajuste de modelo ($\chi^2(224) = 532.639, p < .001, S-B\chi^2 = 1.283, CFI = .895, TLI = .881, RMSEA = .068$: IC al 90% = [.061 – .074], SRMR = .061), de acuerdo con diversos autores (Hu & Bentler, 1999; Mueller & Hancock, 2018; Schreiber et al., 2006; West et al., 2012). Por ello, se examinaron los índices de modificación, y se propuso covarianzas entre 3 pares de ítems. Tras realizar dichas modificaciones, se evidenció una mejora en el ajuste ($\chi^2(221) = 362.563, p < .001, S-B\chi^2 = 1.272, CFI = .952, TLI = .945, RMSEA = .046$: IC al 90% = [.038 – .054], SRMR = .053). Cabe añadir que las covarianzas fueron planteadas entre ítems de la misma dimensión, ya que, en tanto miden un mismo constructo, es posible que varíen simultáneamente (MacCallum et al., 1992).

En cuanto a la validez de la Escala de Procrastinación Académica, se corroboró la existencia de los factores Autorregulación académica y Postergación de Actividades. Tras realizar un CFA, se obtuvieron cargas factoriales significativas a nivel estadístico ($p < .001$) y que se ubicaban por encima de .30, los cuales representan valores aceptables de acuerdo con Kline (2016). No obstante, los índices de bondad de ajuste se encontraban ligeramente fuera del rango aceptable para un buen ajuste de modelo ($\chi^2(53) = 125.640, p < .001, S-B\chi^2 = 1.336, CFI = .909, TLI = .887, RMSEA = .067$: IC al 90% = [.054 – .081], SRMR = .067), de acuerdo con distintos autores (Hu & Bentler, 1999; Mueller & Hancock, 2018; Schreiber et al., 2006; West et al., 2012). Por consiguiente, se revisaron los índices de modificación y se establecieron covarianzas entre 3 pares de ítems. Tras aplicar dichas modificaciones, se evidenció una mejora

en el ajuste del modelo ($\chi^2(40) = 74.495$, $p < .001$, $S-B\chi^2 = 1.394$, $CFI = .955$, $TLI = .938$, $RMSEA = .054$: IC al 90% = [.037 – .069], $SRMR = .067$). De manera similar al Inventario SISCO de estrés académico, las covarianzas fueron planteadas entre ítems de la misma dimensión.

Respecto a la escala de manejo del tiempo, primero se realizó un proceso de adaptación de los ítems y validación por 4 jueces expertos.

Tabla 6

Análisis de la validez de contenido de la TMBS

Categoría	V de Aiken
Pertinencia	.993
Suficiencia	.934
Coherencia	.978
Total	.968

Nota: Se contó con la participación de 4 expertos

Posteriormente, se examinaron las propiedades psicométricas de la escala. Tomando en cuenta los análisis realizados por Garzón & Gil (2017c) en la adaptación al contexto colombiano, se revisó la escala desde el marco de la TRI mediante el Modelo Generalizado de Crédito Parcial. Dicho análisis se realizó en cada una de las subescalas del instrumento y se evaluaron las cargas factoriales, el funcionamiento de la escala de medición, además de los índices de ajuste al modelo. En primer lugar, se identificó que la mayoría de los ítems se agruparon en las dimensiones en las que se esperaba. Sin embargo, se descartaron alrededor de 11 ítems, los cuales presentaban cargas factoriales menores a .30. De tal forma, los ítems de Establecimiento de objetivos y prioridades explicaron el 30% de la varianza y las cargas del factor oscilaron entre .42 y .65. En cuanto a la subescala Herramientas para la gestión del tiempo, los ítems permitieron explicar el 39% de la varianza total y las cargas de los factores se encontraron entre .37 y .83. Respecto a los ítems de Percepción de control sobre el tiempo, estos explicaron el 20% de la varianza y sus cargas factoriales oscilaron entre .30 y .59. Finalmente, en cuanto a la subescala Preferencias por la desorganización, los ítems explicaron el 26% de la varianza y sus cargas factoriales se encontraban entre .35 y .73.

Tabla 7*Cargas factoriales y ajuste de la escala TMBS (N = 301)*

Ítem	Cargas	Comunalidades	<i>outfit</i>		<i>infit</i>	
			MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD
FM2	.420	.177	0.974	-0.323	0.922	-1.042
FM3	.590	.348	0.891	-1.373	0.864	-1.751
FM4	.601	.361	0.880	-1.562	0.879	-1.567
FM5	.536	.287	0.872	-1.631	0.920	-0.980
FM6	.494	.244	0.912	-1.124	0.929	-0.896
FM8	.552	.305	0.864	-1.839	0.879	-1.647
FM9	.554	.307	0.853	-1.960	0.864	-1.819
FM10	.651	.424	0.816	-2.388	0.846	-1.972
% varianza	30.7					
H1	.400	.160	0.928	-0.957	0.917	-1.168
H2	.370	.137	0.951	-0.650	0.943	-0.769
H4	.712	.507	0.724	-3.453	0.799	-2.586
H5	.832	.692	0.572	-5.524	0.610	-5.525
H7	.675	.456	0.741	-3.486	0.774	-3.082
% varianza	39					
PC3	.299	.089	0.883	-1.599	0.882	-1.633
PC4	.585	.343	0.617	-5.710	0.608	-5.840
PC5	.398	.159	0.814	-2.541	0.814	-2.544
% varianza	19.7					
PD3	.358	.128	0.875	-1.665	0.872	-1.784
PD6	.479	.229	0.817	-2.568	0.825	-2.435
PD7	.734	.538	0.522	-6.979	0.531	-6.934
PD8	.352	.124	0.893	-1.515	0.893	-1.534
% varianza	25.5					

Nota: FM refiere a la dimensión Fijar metas y objetivos; H refiere a la dimensión Herramientas para la gestión del tiempo; PC refiere a la dimensión Percepción de control sobre el tiempo; y PD refiere a la dimensión Preferencias por la desorganización.

En segundo lugar, en relación con el funcionamiento de las categorías de respuesta, valores entre 0.64 y 1.34 en el parámetro *a* indican un nivel moderado de discriminación (Baker & Kim, 2017; Linacre, 2014); mientras que en el parámetro *b* se espera que los umbrales de dificultad estén ordenados numéricamente y aborden distintos niveles de la variable (Bond & Fox, 2015). En el presente caso, se identificó que 20 de los 34 ítems mostraron parámetros aceptables de discriminación, con valores entre 0.64 y 2.55. De modo que, los ítems poseen una capacidad de discriminación entre moderada y alta (Baker & Kim, 2017; Linacre, 2014). Esto podría indicar que estas categorías permiten distinguir adecuadamente entre participantes con

diferentes niveles de manejo del tiempo. Adicionalmente, se examinan los parámetros de umbral de los ítems (dificultad), los cuales representan el nivel de la variable latente en el cual los participantes elegirán una opción de respuesta frente a otra. Se observa que los umbrales mantienen el orden de las categorías y se distribuyen en un rango relativamente amplio para el rasgo latente, desde -3,25 a 3,37 *logits*. Todo lo anterior sugiere que la escala de medición estaría funcionando adecuadamente.

Tabla 8

Parámetros del Modelo Generalizado de Crédito Parcial de la TMBS

Ítem	a	b_1	b_2	b_3	b_4
FM2	0.788	-2.742	-0.883	-0.219	2.165
FM3	1.243	-2.024	-0.919	-0.298	1.740
FM4	1.280	-2.358	-1.120	-0.084	1.733
FM5	1.080	-2.654	-1.617	-0.580	1.149
FM6	0.968	-3.254	-2.053	-0.393	1.230
FM8	1.128	-1.934	-0.269	0.156	2.030
FM9	1.132	-1.573	-0.718	0.425	1.412
FM10	1.461	-2.096	-1.178	-0.240	1.208
H1	0.743	-1.745	-0.317	-0.018	1.135
H2	0.678	-3.211	-0.641	0.552	2.169
H4	1.727	-1.926	-0.956	-0.486	0.638
H5	2.553	-1.285	-0.535	0.219	0.988
H7	1.557	-1.178	-0.341	0.048	1.438
PC3	0.533	-2.609	-1.345	0.269	3.365
PC4	1.229	-1.828	-0.536	0.762	1.952
PC5	0.739	-0.879	0.446	2.041	2.865
PD3	0.652	-1.825	-1.233	-0.362	0.621
PD6	0.928	-1.859	-0.377	0.802	2.079
PD7	1.837	-1.193	-1.060	0.137	1.080
PD8	0.639	-2.810	-0.462	0.385	2.146

Como indicador de ajuste global se tomó en cuenta el estadístico *Mean Square* (MNSQ), y sus valores de *infit* y *outfit*, que cuantifican los residuos de los ítems en relación con el modelo. De manera específica, el *infit* es una medida que se ve afectada por respuestas inesperadas en ítems que son acordes a la magnitud del constructo que poseen los participantes; mientras que, el *outfit* es sensible respuestas inesperadas en ítems que se alejan de la magnitud del constructo que poseen los participantes (Wright & Linacre, 1994). Asimismo, de acuerdo con distintos autores, valores entre 0.5 y 1.5 indican que los ítems no presentan un comportamiento demasiado errático o predecible (Bond & Fox, 2015; Wright & Linacre, 1994). En el presente caso, se identifica que los ítems restantes satisfacen los criterios de bondad de ajuste interno

(*infit*) y externo (*outfit*), ya que se encuentran en el rango de 0.50 a 1.50 logits (Bond & Fox, 2015; Wright & Linacre, 1994). De tal modo, se evidencia que no hay divergencias sustanciales entre las predicciones del modelo y los datos empíricos.

Finalmente, en relación con la confiabilidad, se consideró como aceptables valores de confiabilidad compuesta superiores a .60 (Hair et al., 2014). De tal forma, se evidencia que las escalas utilizadas presentan un grado de confiabilidad aceptable, a excepción de la subescala Percepción de control sobre el tiempo, perteneciente al instrumento que evalúa el manejo del tiempo. Ahora bien, pese a que la dimensión Percepción de control sobre el tiempo presentó índices de confiabilidad que no fueron ideales, se mantuvo en los análisis debido a su relevancia a nivel teórico. Esto se debe a que hace referencia a un proceso más cognitivo, en contraste con las otras dimensiones. No obstante, en futuros estudios sería importante revisar las propiedades de la escala, a fin de replantear o dar mayor sustento a la teoría propuesta por Macan y colaboradores (Macan, 1994, 1996; Macan et al., 1990; Macan et al., 2010).

Tabla 9

Confiabilidad compuesta de los instrumentos

Instrumento	CC
Estrés académico	
Estresores	.861
Reacciones físicas	.779
Reacciones psicológicas	.876
Reacciones comportamentales	.764
Manejo del tiempo	
Establecimiento de objetivos y prioridades	.851
Herramientas para la gestión del tiempo	.840
Percepción de control sobre el tiempo	.572
Preferencias por la desorganización	.724
Procrastinación académica	
Autorregulación académica	.826
Postergación de actividades	.840