

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



PONTIFICIA  
**UNIVERSIDAD**  
**CATÓLICA**  
DEL PERÚ

ESTRÉS ACADÉMICO Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN  
ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD DE LIMA METROPOLITANA

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA CON  
MENCION EN PSICOLOGÍA CLÍNICA

**Camila Quispe Martijena**

**Asesora: Mg. Rocio Soto Bustamante**

LIMA- PERÚ

2020

## AGRADECIMIENTOS

A mi mamá y mi papá, por su continuo apoyo y guía a lo largo mi vida, especialmente en mi etapa universitaria, en la cual me han acompañado y este logro también es de ellos.

A Andrea, mi hermana, por ser mi primer modelo a seguir y compañera de vida

A Luciano, por llenarme de vida y energías siempre. Sé que en unos años estará orgulloso de su tía.

A Yamir, por su compañía, contención y aliento durante toda mi etapa universitaria, gracias por estar ahí en los momentos más complicados y felices de mi vida.

A Valery y Jasmine, por el amor, apoyo incondicional y por darme ánimos siempre que lo necesitaba. En cada paso siempre juntas.

A Sabrina y Camila, por ser mis compañeras y amigas más cercanas de la carrera, por la complicidad y cariño mutuo. Gracias por haber hecho memorable esta etapa de mi vida.

A Macarena y Valeria, por la compañía y aguante durante nuestras prácticas preprofesionales y por el apoyo durante la tesis. Gracias por su amistad y soporte.

A mi asesora, Rocio, por su constante guía y apoyo durante este proceso. Gracias Rocio por siempre haber estado abierta a resolver mis dudas

A los profesores y estudiantes que me apoyaron en el proceso de aplicación que hizo posible este estudio

## Resumen

El objetivo del presente estudio fue identificar si existe una relación entre el estrés académico y la procrastinación académica en una muestra de 98 universitarios, 51% hombres y el 49% mujeres, cuyas edades oscilaban entre 18 y 23 años ( $M = 20.6$ ,  $DE = 1.2$ ), que estaban cursando su primer año de carrera. Se utilizó el Inventario SISCO del Estrés Académico (SISCO) (Barraza, 2007) y la Escala de Procrastinación Académica (PASS) en su versión validada en Colombia (Garzón & Gil, 2016). Los resultados mostraron una relación positiva y significativa entre el estrés académico y la procrastinación académica. Del mismo modo, se halló dicha relación entre los factores estresores y síntomas con las dimensiones de razones para procrastinar “falta de energía y autocontrol”, “perfeccionismo”, “ansiedad a la evaluación” y “poca asertividad y confianza”. Además, se encontró que las mujeres presentaron mayores niveles de estrés académico en comparación a los hombres. Asimismo, se halló una relación inversa de magnitud mediana entre frecuencia de procrastinación y rendimiento académico reportado. Finalmente, se resalta la importancia de seguir investigando sobre esta problemática para poder contribuir a que los estudiantes puedan tener una mejor adaptación en esta nueva etapa académica.

Palabras claves: Estrés académico, procrastinación académica, universitarios, primer año

## Abstract

The aim of the present study was to identify if there is a relationship between academic stress and academic procrastination in a sample of 98 university students, 51% male and 49% female, whose ages range from 18 to 23 years ( $M = 20.6$ ,  $DE = 1.2$ ), they were in their first year of career. The SISCO Inventory of Academic Stress (SISCO) (Barraza, 2007) and the Academic Procrastination Scale (PASS) validated in its spanish version in Colombia (Garzón & Gil, 2016). The results showed a positive and significant relationship between academic stress and academic procrastination. In the same way, this relationship between stressors and symptoms was found with the dimensions of reasons for procrastinating "lack of energy and self-control", "perfectionism", "evaluation anxiety" and "little assertiveness and confidence". In addition, it was found that women have higher levels of academic stress compared to men. Likewise, an inverse relationship of median magnitude was found between procrastination frequency and reported academic performance. Finally, the importance of continuing to investigate this problem is highlighted in order to contribute to the students having a better adaptation in this new academic stage.

Key words: Academic stress, academic procrastination, university, first year



## Tabla de Contenidos

<b>Introducción</b>	1
<b>Método</b>	11
<b>Participantes</b>	11
<b>Medición</b>	11
<b>Procedimiento</b>	14
<b>Análisis de Datos</b>	15
<b>Resultados</b>	17
<b>Discusión</b>	23
<b>Referencias</b>	31
<b>Apéndices</b>	43
Apéndice A: Consentimiento informado	44
Apéndice B: Ficha de datos	45
Apéndice C: Características de los participantes	46
Apéndice D: Confiabilidad del SISCO	47
Apéndice E: Confiabilidad del PASS	48
Apéndice F: Estadísticos descriptivos del SISCO	49
Apéndice G: Análisis de distribución de puntajes de la muestra	50

## Estrés académico y procrastinación académica en universitarios

El estrés a largo plazo perjudica la salud pues causa desgaste y deterioro al cuerpo. Por ello, está asociado con el incremento del riesgo de sufrir un ataque cardíaco, hipertensión, diabetes, obesidad, enfermedades crónicas y cardiovasculares (Asociación Americana de Psicología, 2019; Pulido, et al., 2011).

A pesar de estos efectos adversos las estadísticas reflejan que esta problemática está presente a nivel mundial. Puesto que, la Asociación Americana de Psicología (APA), en el 2015 encontró que los niveles de estrés en Estados Unidos habían aumentado a comparación de años anteriores, donde los llamados *millennials*<sup>1</sup> y las mujeres fueron los que reportaron mayores niveles de estrés. Por su parte, en Canadá, 6.7 millones de personas expresaron que la mayoría de sus días fluctuaban entre "un poco" o "extremadamente estresantes". Además, las mujeres fueron las que presentaron niveles más altos de estrés (Statistics Canada, 2014).

A nivel nacional, esta problemática también se evidencia, a través del estudio que realizó la Compañía Peruana de Estudios de Mercados y Opinión pública (CPI) en el 2014 con una muestra de 2,200 personas de 19 regiones del país. Debido a que, se halló que seis de cada diez peruanos afirmaron que su vida fue estresante en dicho año. También se encontró que las mujeres presentaron mayores niveles de estrés (Instituto Integración, 2015). En el 2017, se entrevistó a 1203 personas de Lima y otras provincias del Perú, el 38.8% de ellos afirmó haber estado frecuentemente estresado. Además, en el rango de edad, se evidenció que el 36.9% de los de 18 a 29 años, mencionaron que en los últimos dos años frecuentemente han tenido mucho estrés y actualmente se sigue evidenciando mayores niveles de estrés en las mujeres (Instituto de Opinión Pública, 2018).

Específicamente en dicho rango de edad el estrés es uno de los factores que atenta marcada y negativamente contra el aprendizaje y bienestar del estudiante universitario, ya que afecta la concentración y la memoria, como consecuencia de ello, disminuye el rendimiento académico lo cual podría desembocar en una deserción estudiantil (Amat, et al., 1990; Gutierrez, 2016; Toribio- Ferrer & Franco- Bárcenas, 2016).

A través de estas cifras se ve como los niveles de estrés aumentan en las personas al transcurrir los años, lo cual explicita la relevancia de estudiar sobre esta problemática. Por ello, es fundamental comprender a que se denomina estrés.

El estrés es el resultado de una interacción entre el sujeto y el entorno, el cual es valorado como amenazante o que sobrepasa sus recursos, poniendo así en peligro su bienestar (Lazarus & Folkman, 1986). En esta definición se destaca que el proceso depende de la manera en que

---

<sup>1</sup> Personas nacidas entre 1980 y 2000

los individuos perciben su entorno y de la capacidad que tengan para afrontar los problemas (Folkman, 2011). Por ello, es importante la evaluación personal de cada individuo porque uno puede interpretar una situación ambiental como inocuo, mientras que otro puede percibir la misma situación como agobiante (Robinson, 2018). Además, se describe frecuentemente como una sensación de agobio, preocupación y agotamiento (APA, s/f).

Específicamente en universitarios, en el país, el Ministerio de Educación (Minedu), por medio de un estudio, reveló que una de las problemáticas con mayor porcentaje que afecta a la comunidad universitaria es el estrés (El Peruano, 2019). Además, de acuerdo con el Instituto Nacional de Salud Mental (INSM) (2012), el 17,8% que vive en Lima Metropolitana, reportó que los estudios le generan estrés. Dentro del contexto educativo se denomina estrés académico (Berrío & Mazo, 2012; Pulido, et al., 2011). Este estrés surge porque el alumno se ve sometido a una serie de demandas que, tras ser valoradas como estresores, provocan un desequilibrio sistémico que se manifiesta en una serie de síntomas que obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento (Barraza, 2006).

A partir de esta definición se reconoce tres componentes del estrés académico, los cuales son los estresores, los síntomas y el afrontamiento. En el primero de ellos, se ha encontrado competitividad grupal, sobrecarga de tareas, exceso de responsabilidad, tiempo limitado para hacer el trabajo, evaluaciones, tipo de trabajo que piden, falta de incentivos, ambiente físico desagradable, interrupciones del trabajo, conflictos con los asesores y/o compañeros (Barraza, 2006).

En las investigaciones actuales se ha replicado los resultados de Barraza para este primer componente. Puesto que, a nivel internacional, se ha hallado que los estresores más resaltantes son la sobrecarga académica, los exámenes y el tiempo limitado para hacer el trabajo (Castillo, Chacón, & Díaz-Véliz, 2016; Díaz, Arrieta, & Gonzáles, 2014; Jerez-Mendoza & Oyarzo-Barría, 2015, Jiménez, 2013).

Además, en Colombia, Cardona (2015), en una muestra de 198 estudiantes, encontró que los estresores más frecuentes fueron la competencia con los compañeros de grupo, el tipo de trabajo que dejan los profesores y la participación en clase. En México, Toribio-Ferrer y Franco-Bárceñas (2016), en una muestra de 60 alumnos universitarios, resaltó el estresor de la personalidad y el carácter del profesor, lo cual evidencia la importancia del rol que tiene el profesor para el estudiante.

En el Perú, los estresores más frecuentes son la sobrecarga académica, los exámenes y el tiempo limitado para realizar los trabajos (Bedoya, Matos, & Zelaya, 2014; Correa, 2015;

Damian, 2016; Monroy, 2017). En la investigación de Boullosa (2013) aparece el tipo de trabajo que deja el profesor como el estresor más resaltante.

A partir de los estudios mencionados, se evidencia que los mayores estresores encontrados fueron la sobrecarga académica, los exámenes y la falta de tiempo para hacer un trabajo. Además, se encontró que los estudiantes presentaban niveles altos de estrés académico (Cardona, 2015; Jerez-Mendoza, & Oyarzo-Barría, 2015; Jiménez, 2013).

Con respecto a los síntomas, estos son una serie de indicadores que se manifiestan en los alumnos de manera física, como por ejemplo “dolores de cabeza”, “problemas digestivos”, “insomnio”; psicológica, los cuales pueden ser “desconcentración”, “bloqueo mental”, “sentimiento de depresión o tristeza”; y conductuales, “ausentismo en clases”, “desgano para realizar las labores académicas” (Barraza, 2006; Barraza, 2008). Estos síntomas se manifiestan de diferente manera, tanto en cantidad como variedad, en cada persona (Barraza, 2008).

En la literatura se ha encontrado que los síntomas más reportados en el aspecto psicológico fueron la inquietud y los problemas para concentrarse; en el ámbito físico, los dolores de cabeza y somnolencia; y en el aspecto comportamental, el desgano para realizar las labores académicas (Cardona, 2015; Díaz, Arrieta, & Gonzáles, 2014; Jerez-Mendoza & Oyarzo-Barría, 2015; Jiménez, 2013).

Además, en la evidencia empírica se ha encontrado que los estudiantes reportan con mayor frecuencia síntomas psicológicos (Barraza, 2014; Bedoya, Matos, & Zelaya, 2014; Boullosa, 2013; Damian, 2016; Jiménez, 2013; Monroy, 2017).

Como consecuencia del desequilibrio que produce el estrés, el individuo pone en marcha diversas estrategias de afrontamiento para restaurar el equilibrio del sistema (Gutiérrez, 2016). Entre las estrategias de afrontamiento se encuentra la habilidad asertiva, elaboración de un plan y ejecución de sus tareas, tomar la situación con sentido del humor, elogios a sí mismo, distracciones evasivas, ventilación o confidencias, la religiosidad y búsqueda de información sobre la situación (Barraza, 2008).

Jiménez (2013), en un grupo de 343 alumnos cubanos, encontró que las principales estrategias de afrontamiento fueron la habilidad asertiva, la elaboración de un plan y ejecución de sus tareas, la ventilación y confidencias. En cambio, Díaz, Arrieta y Gonzáles (2014), hallaron que la estrategia de afrontamiento más utilizada fue la religiosidad. Bedoya, Matos, y Zelaya (2014), en estudiantes de Lima, encontraron que los estudiantes que presentaban un nivel medianamente bajo y bajo de estrés utilizaban la habilidad asertiva y la elaboración y ejecución de un plan.

## Estrés académico y procrastinación académica en universitarios

Con respecto a las variables sociodemográficas, se ha encontrado diferencias significativas respecto la variable sexo en los tres componentes ya mencionados, pues en los estresores los hombres destacaron en las evaluaciones del profesor mientras que las mujeres en la sobrecarga académica y la personalidad y carácter del profesor (Bedoya, Matos, & Zelaya, 2014; Boullosa, 2014; Damian, 2016; Jerez-Mendoza & Oyarzo-Barría, 2015).

Además, en los síntomas psicológicos las mujeres reportan mayor presencia de sentimientos de depresión y tristeza que los hombres (Damian, 2016). Asimismo, las mujeres recurren a la estrategia de la religiosidad y las confidencias, mientras que los hombres a los elogios a sí mismo (Damian, 2016; Jerez-Mendoza & Oyarzo-Barría, 2015).

Esta diferencia también se ha evidenciado en los niveles de estrés, donde las mujeres presentan mayores niveles de estrés académico (Barraza, 2014; Bedoya, Matos, & Zelaya, 2014; Correa, 2015; García-Ross, Pérez-González, Pérez-Blasco, & Natividad, 2012; Herrera & Moletto, 2014; Jerez-Mendoza & Oyarzo-Barría, 2015; Jiménez, 2014; Murphy, 2016).

Por otro lado, una variable que se ha asociado con el estrés académico es el rendimiento académico. En un estudio con 57 estudiantes de enfermería se encontró que los que tenían un promedio alto presentaban un menor porcentaje en síntomas en cambio los que presentaban un promedio regular eran los que presentaban mayores síntomas (López, 2016). También, se ha hallado que mientras más satisfactorio es el rendimiento académico reportado en los y las estudiantes, menores niveles de estrés presentan (Barraza, 2014; García-Ross, Pérez-González, Pérez-Blasco, & Natividad, 2012; Ramiro, 2018).

A partir de todo lo mencionado, se evidencia que el estrés académico está presente durante la formación de los estudiantes, puesto que, la Universidad representa un conjunto de situaciones altamente estresantes y es aquí donde deben probar su capacidad para manejar el estrés (Morales & Chávez, 2017; Toribio-Ferrer & Franco-Bárceñas, 2016).

Bajo este contexto, la procrastinación académica surge como una variable asociada a una deficiente adaptación del estudiante al ámbito universitario; es decir, a mayores niveles de procrastinación, menor será la adaptación a la vida universitaria (Morales & Chávez, 2017). Según algunos estudios, esta problemática afecta a más del 90% de universitarios (Natividad, 2014) y un 50% reconoce posponer siempre sus tareas académicas, por lo que resulta siendo una conducta problemática (Steel, 2007).

La palabra procrastinación proviene del verbo inglés “procrastinate”, combina el adverbio “pro” que significa “hacia adelante” con la terminación “cras” que significa “para mañana” (Schouwenburg, 2004). La literatura sobre la procrastinación ha sido constante a lo largo de los tiempos: es y ha sido durante mucho tiempo un problema persistente (Steel, 2007).

El primer análisis histórico real sobre la procrastinación fue escrito por Milgram (1992), quien argumentó que el avance de las sociedades requiere numerosos compromisos y plazos, lo que da lugar a la postergación. Por su parte, Johnson y McCown (1995), afirmaron que la procrastinación ha existido a lo largo de la historia y a partir de la revolución industrial, este tipo de comportamiento ha tenido connotaciones negativas (Steel, 2007).

De acuerdo con Rothblum (1990), la procrastinación ha sido abordada desde cuatro modelos: psicodinámico, motivacional, conductual y cognitivo (Quant & Sánchez, 2012). En este estudio la procrastinación se aborda desde este último enfoque, el cual define a la procrastinación como una conducta irracional pues las personas tienen el propósito de realizar la tarea y son conscientes que aplazarla va en contra de sus propios intereses y que a la larga resultará perjudicial. Como consecuencia de ello, experimentan una sensación de malestar subjetivo (Natividad, 2014). Además, de acuerdo con Ellis y Knaus (1977), los procrastinadores, con frecuencia, no están seguros de su capacidad para completar una tarea. Por ello, retrasan el inicio de la tarea en cuestión (Ferrari, Johnson & McCown, 1995).

Asimismo, Riva (2006), como se citó en Quant y Sánchez (2012), señala que la procrastinación surge porque las personas optan por realizar actividades que presentan consecuencias positivas a corto plazo, en lugar de llevar a cabo aquellas que impliquen consecuencias demoradas.

Esta conducta inicia en la adolescencia y no solo es dejar para después las actividades previstas, sino que se pierde el foco de atención sobre la importancia de realizar las actividades de manera ordenada y planificada en un tiempo determinado (Álvarez, 2010; Morales & Chávez, 2017).

Entonces la procrastinación implica posponer el inicio de una tarea, completarla en el último momento, sobrepasar los límites temporales fijados para la misma o incluso evitar indefinidamente su realización (Garzón & Gil, 2017). Además, la literatura evidencia que existen tipos de procrastinación, estas son crónica y situacional. La procrastinación crónica es definida como la tendencia a la demora constante en muchos aspectos de la vida, mientras que la procrastinación situacional se refiere a la tendencia a procrastinar en un aspecto específico de la vida, como por ejemplo en el ámbito académico (Senécal, Julien, & Guay, 2003).

Dentro de dicho contexto se denomina procrastinación académica, la cual se define como la acción de retrasar de manera voluntaria e innecesaria la tarea al punto de experimentar malestar subjetivo (Solomon & Rothblum, 1984). Este tipo de procrastinación es comúnmente observada en el ámbito universitario debido a las exigencias que prevalecen principalmente en dicho nivel. Además, los estudiantes no cumplen necesariamente con sus obligaciones a tiempo

pues dan mayor prioridad a actividades distractoras más atractivas (Guzmán, 2013; Morales & Chávez, 2017).

Por ello, la literatura evidencia que la procrastinación afecta al bienestar psicológico y el óptimo desarrollo de las potencialidades de los estudiantes pues está relacionada con retiros más altos de cursos, depresión, ansiedad, estrés, preocupación, baja motivación y bajo rendimiento académico (Balkis & Duru, 2009; Guzmán, 2013; Yarlequé, Alva, & Monroe, 2016; van Eerde, 2003).

En relación con las investigaciones se ha encontrado que los estudiantes de educación superior procrastinan en diversas actividades académicas durante su formación preprofesional (Angarita, Sánchez, & Barreiro, 2012; Morales & Chávez, 2017; Natividad, 2014).

A nivel internacional, en Estados Unidos se realizó un estudio con 211 estudiantes, los cuales eran escolares y universitarios, en el que se encontró que los universitarios eran los que más procrastinaban, ya que el 57.1% de ellos presentó altos niveles de procrastinación. Las actividades en las que presentaron mayores niveles de procrastinación fueron estudiar para los exámenes, escribir un trabajo a tiempo y mantenerse al día con las lecturas semanales (Janssen, 2015). En España, Natividad (2014), halló que el 45.2% posponen siempre o casi siempre escribir un trabajo final, 35.4% en estudiar ante exámenes y en mantenerse al día con sus lecturas.

En Argentina, Recchioni, A. González, M. González y Camisassa (2015), en 373 universitarios, hallaron que el 62% de ellos presentaron un nivel medio de procrastinación. Por su parte, en un estudio con 93 estudiantes colombianos de una universidad privada, se encontró que el 22.5% del total presentó procrastinación académica crónica y el 13.9% de ellos utiliza como razones para justificar su comportamiento el miedo al fracaso y el 8.6% utiliza como razón la aversión a la tarea (Angarita, Sánchez, & Barreiro, 2012).

A nivel nacional, en un estudio con una muestra de 1006 estudiantes de educación superior de Lima y Junín, se encontró que poco más del 20% de la muestra, presenta niveles altos o muy altos de procrastinación (Yarlequé, Alva, & Monroe, 2016). Dominguez- Lara (2017), en un grupo de 517 universitarios, halló que el 20.5% de los estudiantes espera el último momento para realizar las tareas, el 15.1% posterga sus trabajos y el 15.9% deja de lado las lecturas de los cursos que no le agradan. Además, encontró que el 47% de la muestra eran procrastinadores.

Vallejos (2015), en 130 estudiantes, halló que el 62.3% de los estudiantes procrastina al realizar actividades académicas universitarias en general, el 61.6% en mantenerse al día con las

lecturas, 53.9% al escribir un documento, 52.3% al estudiar para un examen y 51.5% al realizar tareas académico administrativas.

Chigne (2017), en una muestra de 275 estudiantes de una universidad nacional, encontró que el 73.1% de ellos presentó niveles moderados de procrastinación. Por último, Maldonado y Zenteno (2018), en 313 universitarios, hallaron que el 39.3% de los estudiantes se ubicó en el nivel moderado y 38%, en el nivel alto.

Con respecto a las variables sociodemográficas, como sexo, la evidencia empírica ha encontrado dos hallazgos, uno de ellos menciona que los hombres manifiestan procrastinar más que las mujeres (Chan, 2011; Garzón, 2014; Jabeen, et al., 2014; Natividad, 2014; Vallejos, 2015). Mientras que la otra posición evidenció que las mujeres son las que presentan mayores niveles de procrastinación académica (Cardona, 2015; Carranza & Ramírez, 2013; Navarro, 2016; Uriarte y Torres, 2016).

En cuanto a la variable trabajo, se ha hallado que aquellos estudiantes que no trabajan procrastinan más (Dominguez- Lara, 2017; Navarro, 2016). En cambio, Recchioni et al. (2015), en un grupo de 373 estudiantes argentinos, no encontraron diferencia significativa en esta variable sociodemográfica.

Otra variable asociada a la procrastinación académica es el rendimiento académico pues la literatura evidencia que los estudiantes que reportan un rendimiento académico alto presentan menores niveles de aplazamiento en comparación al alumnado de bajo rendimiento (Garzón, 2014; Ramos, Jadán, Paredes, Bolaños & Gómez, 2017; Sulio, 2018; Uriarte & Torres, 2016).

Por otro lado, se ha encontrado que la procrastinación se relaciona con otras variables. Un ejemplo de ello, es el estudio de Maldonado y Zenteno (2018), el cual encontró que existe una relación positiva y significativa entre los niveles de procrastinación académica y la ansiedad ante exámenes.

Además, se ha encontrado que la procrastinación se relaciona con niveles inadecuados de autorregulación académica pues los procrastinadores muestran una falta de autorregulación a nivel cognitivo, motivacional y conductual frente a los estudiantes autorregulados (Natividad, 2014). Otra variable con la que se ha relacionado la procrastinación académica es con el manejo del tiempo, Ocak y Boyraz (2016), en una muestra de 332 estudiantes de Turquía, hallaron una correlación estadísticamente significativa, moderada y negativa entre ambas variables.

En cuanto a los estudios realizados sobre el estrés académico y la procrastinación académica en universitarios. A nivel internacional, en Indonesia Rahardjo, Juneman y Setiani (2013), encontraron en un grupo de 65 universitarios, una correlación positiva y alta entre ambas variables. También, se halló que el estrés académico contribuye de manera significativa

y alta en la procrastinación académica. Por lo que se plantea que el estrés académico predice la procrastinación académica. El estrés puede afectar la autoestima y la confianza de los estudiantes por lo que pueden llegar a ser pesimistas y pensar que así se esfuercen igual van a fracasar. Como consecuencia de ello, los estudiantes preferirían posponer la finalización de sus asignaturas, debido a que los resultados no serán muy diferentes así hayan hecho todo lo posible.

Además, Siu (2012), en una muestra de 157 estudiantes indonesios, halló una correlación significativa y positiva entre ambas variables. Este mismo resultado se vio replicado en el estudio de Murphy (2016), en una muestra de 116 universitarios irlandeses. A partir de ello, el autor menciona que los niveles de procrastinación podrían predecir el estrés.

Por otro lado, Cardona (2015), encontró que la conducta procrastinadora se relaciona de manera positiva con los síntomas físicos, psicológicos y comportamentales del estrés. Una posible explicación de la relación entre ambos constructos es que la conducta procrastinadora se da como una estrategia de afrontamiento ante un acontecimiento que el alumno ha evaluado como un estresor, por lo que decide aplazar una tarea evitándola y decidiendo no realizarla. Entonces la evitación de la tarea conlleva manifestaciones de estrés.

A nivel nacional, también existe evidencia empírica sobre la relación de ambos constructos, ya que en 1006 estudiantes se encontró que los que no procrastinan tienden a tener bajo y muy bajo nivel de estrés, en dicho estudio esto representó a un poco más de 45% de los estudiantes. Mientras que los procrastinadores tienden a tener alto y muy alto nivel de estrés (Yarlequé, Alva, & Monroe, 2016).

Otra investigación realizada en el país sobre dichos constructos es la de Albornoz et al. (2017), la cual estuvo conformada por 120 estudiantes de la Facultad de Derecho y de la Facultad de Ingeniería Civil. Los resultados mostraron una correlación significativa y positiva entre el estrés académico y la procrastinación académica. Además, en la comparación de ambas facultades, se encontró mayores niveles de estrés académico y procrastinación académica en los estudiantes de Derecho.

A partir de todo lo mencionado, se evidencia la relevancia de estudiar sobre la relación de ambas variables y especialmente en estudiantes que están cursando su primer año de carrera. Puesto que, los alumnos que serán parte de este estudio están pasando por una nueva etapa universitaria, de Estudios Generales a facultad, esto significa que han cursado sus primeros cuatro semestres en los que han adquirido elementos culturales y científicos para luego poder continuar con los estudios especializados (PUCP, 2015).

## Estrés académico y procrastinación académica en universitarios

En esta nueva etapa surgen nuevos estresores como el incremento en la cantidad de cursos y de trabajos grupales como también en el grado de dificultad, nuevas evaluaciones como evaluaciones continuas, sus propias expectativas académicas de poder tener un mejor rendimiento y mayor competencia académica (T. Obando, comunicación personal, 09 de agosto de 2019). Esto puede llevar a que las y los estudiantes experimenten un nuevo momento de “crisis”, el cual requiere que el estudiante establezca acciones concretas para adaptarse al nuevo contexto (Obando, 2019; Pérez-Pulido, 2016).

Entonces, los resultados de este estudio podrían ayudar a que se pueda visibilizar la importancia de contar con talleres enfocados en la organización del tiempo, estrategias de afrontamiento para las demandas académicas y de un acompañamiento psicológico para los estudiantes en las universidades. Además, la relevancia de que en las facultades académicas exista comunicación permanente con el servicio psicopedagógico. También, va a brindar nociones sobre si el paso por Estudios Generales les ha brindado las suficientes herramientas para poder enfrentar esta nueva etapa académica. Por último, este estudio busca fomentar seguir investigando sobre la relación de ambos constructos.

Por todo lo mencionado, el objetivo principal de esta investigación es determinar la relación entre el estrés académico y la procrastinación académica, y sus respectivas dimensiones en universitarios que están cursando su primer ciclo de carrera. Se espera encontrar una correlación significativa y positiva entre ambas variables. Además, se busca describir el estrés académico y sus componentes; y comparar, en ambos constructos mencionados, si existen diferencias de acuerdo al sexo. Se espera que las mujeres presenten mayores niveles de estrés académico y procrastinación académica. También, se busca analizar la relación de ambas variables con el rendimiento académico reportado. Se espera encontrar una correlación significativa y negativa entre ambas variables y el rendimiento académico reportado. Por último, se realizarán análisis exploratorios con las variables facultad de procedencia y repitencia. Para ello, se estudió la relación de variables en un solo momento del tiempo.



## Método

### Participantes

La muestra estuvo conformada por 98 estudiantes de una universidad privada que estaban cursando su primer ciclo de carrera (51% mujeres y 49% hombres). El rango de edad fue de 18 a 23 años con una media de 20.6 años ( $DE = 1.2$ ). El 44.9% pertenece a la Facultad de Gestión y Alta Dirección, 32.7% a Ciencias e Ingeniería y el 22% a Psicología. El rango del promedio ponderado reportado de los participantes fue de 7 a 19.5 ( $M = 14.2$ ,  $DE = 1.9$ ). Además, el 55.1% percibe su rendimiento académico como regular, el 41.8% como bueno y el 3.1% como malo. El 16.3% se encuentra llevando cursos por segunda o tercera vez. Asimismo, el 92.2% no trabaja. Por último, se les preguntó cómo reaccionan ante situaciones demandantes y si consideran que las expectativas sociales son factores que promueven el estrés con el fin de explorar posibles razones por las que el estrés es distinto en ambos sexos. Se consideró como criterios de inclusión que sean alumnos regulares y que estén en el primer ciclo de carrera (Ver Apéndice C).

Por otro lado, se pidió la autorización a las Facultades mencionadas para poder acceder a la muestra. Se solicitó la colaboración voluntaria de las y los estudiantes y se les comunicó acerca del objetivo del estudio. Aquellos que aceptaron participar firmaron un consentimiento informado previamente a la ejecución de los cuestionarios (Ver Apéndice A). Se incidió en la confidencialidad y en el anonimato del procesamiento de los datos recogidos.

### Medición

El estrés académico se midió a través del Inventario SISCO del Estrés Académico (Barraza, 2007), el cual cuenta con 31 ítems que están distribuidos en cinco partes. En primer lugar, se encuentra un ítem filtro (Si-No) que determina si la persona encuestada puede responder a la escala. Luego, un ítem de escalamiento tipo Likert (1 es poco y 5 es mucho) permite identificar el nivel de intensidad de estrés académico. Los 29 ítems restantes cuentan con una escala Likert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre). La primera área cuenta con 8 ítems que permiten identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son evaluadas como estresores. La segunda contiene 15 ítems que miden la frecuencia con que se presentan los síntomas al estímulo estresor. La última área mide la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento, con los 6 últimos ítems.

Barraza (2007), en la versión original aplicó este inventario a 152 estudiantes de postgrado en Educación en una ciudad de México. En este estudio primero se realizó una

confiabilidad, por consistencia interna, por mitades y se obtuvo un alfa de Cronbach de .82 para la dimensión de estresores, .88 en síntomas y en estrategias de afrontamiento fue de .71. Luego de eliminar 10 ítems, se halló un alfa de Cronbach total de .90, .85 en la dimensión de estresores, .91 para síntomas y .65 en estrategias de afrontamiento.

Con respecto a la validez, se generaron evidencias de validez interna a través del análisis factorial exploratorio, empleando el método de extracción de componentes principales y rotación Varimax. La prueba de KMO arrojó un valor de .76, el cual es adecuado. Por otro lado, la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa. Además, el análisis factorial confirmó la constitución tridimensional del inventario que explicaron el 46% de la varianza total.

En el Perú se realizó la adaptación del SISCO con 845 estudiantes universitarios. Se obtuvo la confiabilidad mediante el estadístico Omega, .85 para estresores, .94 en síntomas y .74 en afrontamiento. Además, cuenta con adecuadas evidencias de validez de contenido pues se realizó el criterio de jueces, se obtuvieron índices satisfactorios de -.90 y -.95 ( $p < .05$ ). Asimismo, se realizó un análisis factorial confirmatorio a través del cual se reportó un índice de ajuste global ( $\chi^2/g.l$ ) de 5, un índice de bondad de ajuste (GFI) de .82 con un error cuadrático (RSMEA) de .08, un ajuste comparativo (CFI) de .84 y un índice de Tucker y Lewis (TLI) de .83 (Ancajima, 2017).

A partir de todo lo mencionado se evidencia que esta escala cuenta con adecuadas propiedades psicométricas. Cabe resaltar que este cuestionario ha sido utilizado en investigaciones con jóvenes universitarios de Cuba (Jiménez, 2013), México (Toribio-Ferrer, & Franco-Bárceñas, 2016), Colombia (Cardona, 2015; Díaz, Arrieta, & Gonzáles, 2014; García-Ross, Pérez-González, Pérez-Blasco, & Natividad, 2012), Chile (Castillo, Chacón, & Díaz-Véliz, 2016; Jerez-Mendoza, & Oyarzo-Barría, 2015) y Perú (Bedoya, Matos, & Zelaya, 2014; Boullosa, 2013; Barraza, 2014; Damian, 2016; Monroy, 2017).

En la presente investigación, se encontró un alfa de Cronbach total de .82, .71 para estresores, .60 en síntomas físicos, .81 para síntomas psicológicos, .61 síntomas comportamentales y .62 para afrontamiento (Ver apéndice D)

Cabe resaltar, que en todas las investigaciones que han usado la escala encuentran una baja confiabilidad para la dimensión de afrontamiento.

Para medir la procrastinación académica se utilizó la Escala de Procrastinación Académica (“Procrastination Assessment Scale-Students”) - PASS de Solomon y Rothblum (1984), la cual consta de 44 ítems y está dividida en dos secciones. La primera sección, consta de 18 ítems y evalúa la tendencia a postergar a través de seis situaciones que ocurren en el ámbito académico. En cada una de estas actividades académicas se evalúa tres aspectos

importantes, la frecuencia de procrastinar en dichas actividades (escala tipo Likert va desde 1 = nunca procrastino hasta 5 = siempre procrastino), el grado en que esta procrastinación de la tarea es considerada un problema (escala tipo Likert va desde 1 = nunca es un problema hasta 5 = siempre es problema) y la medida en que se desea disminuir esa tendencia a procrastinar (1 = no deseo disminuirla hasta 5 = definitivamente quisiera disminuirla).

La segunda parte del PASS, consta de 26 ítems, se describe un escenario de procrastinación y se indaga sobre las 13 posibles razones para procrastinar (escala tipo Likert va desde 1 = no refleja mis motivos, 3= los refleja hasta cierto punto y 5 = los refleja perfectamente).

Solomon y Rothblum (1984) en la versión original, en una muestra de 323 universitarios, en razones para procrastinar se obtuvo una confiabilidad de consistencia interna con un alfa de Cronbach de .89 para “miedo al fracaso” y .88 para “aversión de la tarea”. Además, se obtuvo validez de dimensionalidad al realizar un análisis factorial exploratorio que encontró un modelo con 2 factores que agrupaban las razones para procrastinar. El primero explicaba el 49,4% de la varianza y el segundo el 18% de la varianza.

En la presente investigación se va a emplear la versión colombiana validada por Garzón y Gil (2016) con 494 estudiantes universitarios que pertenecían a los primeros semestres. Esta versión presenta adecuadas evidencias de validez de contenido pues la prueba pasó por un criterio de jueces para la revisión de la traducción de la escala del inglés al español y por el contenido.

Además, se calculó el índice de confiabilidad a través del análisis Rasch, para frecuencia de procrastinación fue .99, y .89 para razones para procrastinar. En esta segunda dimensión, se halló la confiabilidad de sus factores a través del alfa de Cronbach. El primero de ellos fue búsqueda de excitación obtuvo .81, el cual se refiere a las razones de búsqueda de activación a través de las demoras y la rebelión; es decir, procrastinación por excitación. El siguiente factor fue falta de energía y autocontrol con .82, dicha falta se refiere a razones tanto del ámbito emocional como del entorno y de un componente de aversión a la tarea. El tercer factor fue perfeccionismo con .71, corresponde al autoperfeccionismo. Luego se halló el factor de ansiedad a la evaluación en .72, alude al miedo al fracaso. Por último, el factor de poca asertividad y confianza con .76, señala la percepción de carencia de habilidades para tomar decisiones o habilidades sociales para buscar la información para llevar a cabo una tarea con éxito.

Asimismo, se obtuvo validez de dimensionalidad al realizar un análisis factorial exploratorio. Se encontró que frecuencia de procrastinación explicaba el 28.6% de la varianza

y razones para procrastinar el 27.4% de la varianza explicada. En el análisis factorial del segundo atributo ningún ítem fue eliminado. Se conservaron los cinco primeros factores de la prueba que explican en total un 54% de la varianza.

Con respecto a la evidencia de validez predictiva, se encontró una correlación negativa y baja pero significativa entre el rendimiento académico y los resultados en la frecuencia de procrastinación del PASS. Como evidencia de validez discriminante, se correlacionó el PASS con la escala TMB que mide gestión del tiempo. Se obtuvieron correlaciones inversas significativas con valores entre bajos y moderados, en todas las asociaciones entre el PASS y TMB.

En el Perú, Vallejos (2015) utilizó la versión original del PASS en un grupo de universitarios, halló un alfa de Cronbach .89 para la escala global. En la primera dimensión encontró un alfa de Cronbach de .68 para el grado en que se posterga la tarea, .71 para el grado en que la postergación es un problema y .83 para el deseo de querer cambiar la tendencia a procrastinar.

Además, la segunda dimensión, razones para procrastinar obtuvo una confiabilidad global de .88. Las subescalas de este factor fueron percepción sobre la falta de recursos con un alfa Cronbach de .81, reacción ante exigencias o demandas .74 y falta de energía para iniciar y realizar tareas .81.

Con respecto a la validez interna, se encontraron evidencias de dimensionalidad por lo que se realizó un análisis factorial exploratorio. Se comprobó la idoneidad del mismo a través de la prueba Kaiser- Meyer- Olkin ( $KMO = .77$ ) y la de esfericidad de Barlett ( $\chi^2 = 1324.30$ ;  $p = .00$ ). Los resultados permitieron identificar tres factores que explicaron el 45.2% de la varianza.

En esta investigación se encontró un alfa de Cronbach de .82 para el área frecuencia de procrastinación y .87 en razones para procrastinar. Además, en sus dimensiones se obtuvo .57 para búsqueda de excitación, en falta de energía y autocontrol .78, .74 para perfeccionismo, ansiedad a la evaluación con .69 y .77 en poca asertividad y confianza (Ver apéndice E).

## **Procedimiento**

La aplicación se realizó dos semanas antes de exámenes parciales y a través del permiso otorgado por cada Facultad se contactó a los docentes para solicitarles su colaboración en el acceso a los y las estudiantes. La aplicación fue de acuerdo con la disponibilidad de los docentes

que aceptaron y se realizó durante el horario de clase. Los estudiantes que estuvieron presentes participaron de manera voluntaria.

En primer lugar, se les explicó el objetivo del estudio y luego el consentimiento informado, el cual indicaba que los resultados fueron evaluados de manera anónima y con fines académicos. Seguidamente, se les entregó una ficha de datos, el Inventario SISCO del Estrés Académico y la Escala de Procrastinación Académica (PASS).

### **Análisis de Datos**

Los datos recolectados fueron trasladados a una base de datos del programa SPSS versión 22. Luego, se realizó un análisis descriptivo para ver las características de la muestra. Posteriormente, se halló la confiabilidad de los instrumentos, así como de sus respectivas dimensiones mediante el alfa de Cronbach (Ver Apéndice D y E).

Seguidamente, se realizó el análisis de normalidad mediante la prueba de normalidad, Kolmogorov-Smirnov, y los coeficientes de asimetría y curtosis. A través de estos 3 criterios se evidenció que ambas escalas y sus dimensiones presentan una distribución normal (Ver Apéndice G).

Por ello, para poder cumplir con el objetivo general propuesto, se correlacionaron los puntajes del Inventario SISCO del Estrés Académico y los de la Escala de Procrastinación Académica (PASS). Así también con los factores de ambas escalas. Se empleó el estadístico de correlación Pearson.

Para responder al siguiente objetivo específico, se hizo una comparación de medias empleando la prueba T de Student para las puntuaciones de estrés académico y procrastinación académica tanto para mujeres como de hombres. Además, se operacionalizó la variable rendimiento académico reportado a través del promedio ponderado reportado para correlacionarlo con los puntajes de estrés académico y de procrastinación académica empleando el estadístico de Spearman.

Por último, se hizo una comparación de medias utilizando la T de Student para los análisis exploratorios.



## Resultados

A continuación, se presenta los resultados obtenidos de acuerdo a los objetivos planteados. Por ello, primero se va a presentar el objetivo general, se muestran las correlaciones entre el estrés académico y la procrastinación académica, y sus respectivas dimensiones. Seguidamente, se reportan los objetivos específicos, el primero de ellos son los datos descriptivos del estrés académico. Luego, se muestra la comparación de medias de ambos constructos según la variable sexo. Después, se presenta las correlaciones entre los constructos y el rendimiento académico reportado. Por último, se evidencian los análisis exploratorios.

Con respecto al objetivo general, se encontró una relación significativa y positiva de magnitud pequeña entre el estrés académico y frecuencia de procrastinación. Esta relación también se encontró entre el estrés académico y razones para procrastinar, pero de magnitud mediana (ver tabla 1).

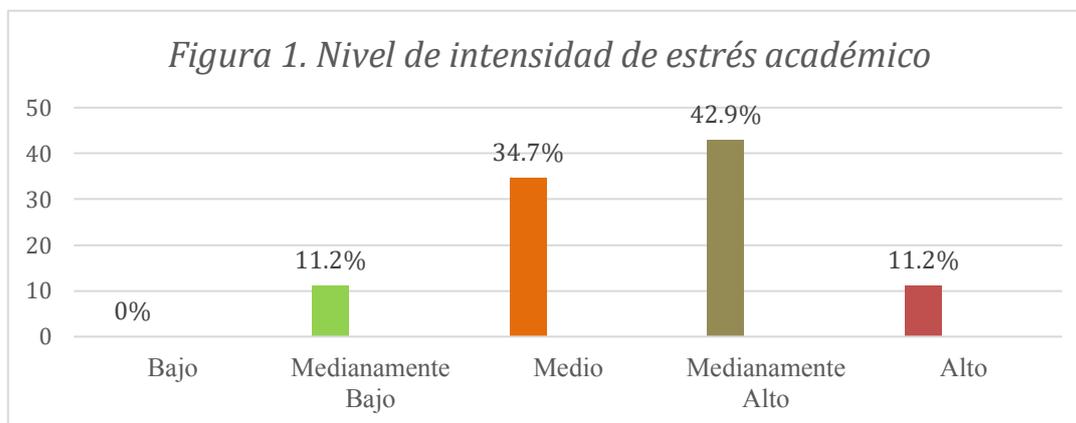
Además, se halló una relación significativa entre las dimensiones del estrés académico y las de procrastinación académica. En frecuencia de procrastinación la correlación más alta fue con síntomas comportamentales. En cambio, con síntomas físicos no se encontró una correlación significativa. En cuanto las razones para procrastinar la correlación más alta fue con síntomas comportamentales. Con respecto a sus dimensiones, las más sobresalientes fueron entre poca asertividad y confianza, estresores y síntomas psicológicos. Por último, no se encontró una relación significativa entre afrontamiento y los factores de razones para procrastinar (ver tabla 1).

**Tabla 1***Correlaciones entre estrés académico y procrastinación académica*

	Estrés académico percibido	Estresores	Síntomas físicos	Síntomas psicológicos	Síntomas comportamentales	Afrontamiento
Frecuencia de procrastinación	.24**	.30**	.13	.26*	.31**	-.20*
Razones para procrastinar	.45**	.34**	.27**	.37**	.38**	.11
Falta de energía y autocontrol	.37**	.25*	.26**	.29**	.36**	.07
Perfeccionismo	.33**	.26*	.17	.32**	.27**	.06
Ansiedad a la evaluación	.30**	.26**	.11	.26*	.14	.16
Poca asertividad y confianza	.41**	.36**	.25*	.36**	.32**	.04

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

A nivel descriptivo, los participantes reportaron un puntaje promedio de 3.02 ( $DE=0.41$ ), el cual refleja un nivel medio de estrés académico. Además, calificaron en un 3.54 ( $DE=0.8$ ) su nivel de preocupación o nerviosismo y el 88.8% de ellos refiere una intensidad media a medianamente alta y alta de estrés académico (ver Figura 1).



Con respecto a las demandas académicas percibidas, a nivel descriptivo, la que obtuvo mayor media es la sobrecarga de tareas y trabajos (ver tabla 2).

**Tabla 2**

*Demandas del ámbito académico evaluadas como estresantes*

	<i>M</i>	<i>DE</i>
Sobrecarga de tareas y trabajos	4.06	0.73
Tiempo limitado para hacer el trabajo	3.76	0.95
Las evaluaciones de los profesores	3.74	0.79
El tipo de trabajo que te piden los profesores	3.51	0.84
No entender los temas que se abordan en la clase	3.20	1.10
Participación en clase	2.98	1.16
La competencia con los compañeros del grupo	2.87	2.87
La personalidad y carácter del profesor	2.56	0.91

N=98

En la sintomatología, a nivel descriptivo se encontró que los participantes reportaron con mayor media síntomas psicológicos (ver tabla 3).

**Tabla 3***Sintomatología presentada*

	<i>M</i>	<i>DE</i>
Síntomas psicológicos	3.12	0.76
Síntomas físicos	2.84	0.62
Síntomas comportamentales	2.81	0.58

N=98

Por último, en la dimensión de afrontamiento, se halló que las medias más altas en las estrategias de afrontamiento de los estudiantes fueron la elaboración de un plan y ejecución de sus tareas ( $M= 3.33$ ,  $DE=0.99$ ), habilidad asertiva ( $M= 3.19$ ,  $DE=0.83$ ) y ventilación y confidencias ( $M= 3.01$ ,  $DE=1.18$ ).

Por otro lado, se comparó los niveles de estrés académico con respecto al sexo de los participantes encontrándose una diferencia significativa, pues las mujeres presentan mayores niveles de estrés académico. Además, a comparación de los hombres, las mujeres presentan una mayor puntuación en las dimensiones de estresores, síntomas físicos y síntomas psicológicos. Estas diferencias presentan una magnitud mediana (ver tabla 4).

Específicamente, las mujeres consideran como situaciones más estresantes la competencia ( $M_{Mujeres}= 4.14$ ,  $DE_{Mujeres}= .80$ ,  $M_{Hombres}= 3.98$ ,  $DE_{Hombres}= .63$ ,  $t(96) = -3.52$ ,  $p<.001$ ,  $d=0.20$ ) y la participación en clase ( $M_{Mujeres}= 3.50$ ,  $DE_{Mujeres}= 1.11$ ,  $M_{Hombres}= 2.44$ ,  $DE_{Hombres}= .96$ ,  $t(96) = -5.04$ ,  $p<.001$ ,  $d=1.06$ ).

**Tabla 4***Comparación de medias de las dimensiones del estrés académico según sexo*

	Hombre (n=48)		Mujer (n=50)		<i>t</i> (96)	<i>P</i>	<i>d</i> de Cohen
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>			
Estrés académico percibido	83.63	11.2	91.20	11.04	-3.31	.00	0.67
Estresores	25.42	4.07	27.90	4.23	-2.96	.00	0.60
Síntomas físicos	16.08	3.38	17.92	3.75	-2.55	.01	0.52
Síntomas psicológicos	14.69	3.86	16.48	3.54	-2.40	.02	0.48
Síntomas comportamentales	10.94	2.61	11.54	3.10	-1.03	.30	
Afrontamiento	16.50	3.74	17.36	3.71	-.86	.26	

N=98

En cuanto a la procrastinación académica, no se encontró diferencias significativas según sexo ( $t(96) = .61, p = .54$ ).

Por otra parte, se correlacionó el rendimiento académico reportado con el estrés académico y el área de frecuencia de procrastinación. En el primero de ellos, no se encontró una relación ( $r = .01; p = .92$ ). En cambio, en la dimensión frecuencia de procrastinación se halló una relación significativa mediana e inversa ( $r = -.34; p = .002$ ).

Por último, en los análisis exploratorios se halló diferencias significativas en los niveles de procrastinación según la facultad, donde Ciencias e Ingeniería presenta una mayor puntuación que los estudiantes de Psicología ( $M_{Ciencias e Ingeniería} = 38.84, DE_{Ciencias e Ingeniería} = 6.24, M_{Psicología} = 34.59, DE_{Psicología} = 6.70, t(52) = -2.39, p = .02, d = 0.66$ ). Esta diferencia tuvo una magnitud mediana.

Además, se encontró que estos estudiantes puntuaron más alto en las razones falta de energía y autocontrol ( $M_{Ciencias e Ingeniería} = 30.25, DE_{Ciencias e Ingeniería} = 6.28, M_{Psicología} = 25.68, DE_{Psicología} = 7.37, t(52) = -2.45, p < .02, d = 0.67$ ), y poca asertividad y confianza ( $M_{Ciencias e Ingeniería} = 18.25, DE_{Ciencias e Ingeniería} = 4.15, M_{Psicología} = 14.23, DE_{Psicología} = 5.59, t(52) = -3.04, p < .001, d = 0.83$ ). La magnitud de la diferencia de este último fue grande.

Asimismo, se evidenció que los alumnos que actualmente están llevando cursos por segunda o tercera vez presentan mayor puntuación en el área de frecuencia de procrastinación ( $M_{repetencia} = 40.81, DE_{repetencia} = 6.28, M = 35.70, DE = 5.75, t(96) = 3.20, p = .002, d = 0.84$ ). El tamaño del efecto fue grande. Específicamente, se encontró una diferencia significativa en la razón de poca asertividad y confianza donde la magnitud de la diferencia fue mediana ( $M_{repetencia} = 18.94, DE_{repetencia} = 4.52, M = 15.74, DE = 4.70, t(96) = 2.50, p = .01, d = 0.69$ ).



## Discusión

Las investigaciones han evidenciado que el estrés y la procrastinación son fenómenos que afectan a la gran mayoría de estudiantes. Por ello, el propósito general de este estudio es analizar la relación entre el estrés académico y la procrastinación académica en universitarios que están cursando su primer ciclo de carrera. En primer lugar, se analizan y discuten los hallazgos relacionados con el objetivo general y los objetivos específicos. Finalmente, se presentan los alcances y limitaciones que se encontraron en la presente investigación, así como recomendaciones para futuras investigaciones.

Con respecto al objetivo general se encontró una correlación positiva y de magnitud pequeña entre el estrés académico y el área frecuencia de procrastinación. Esta relación también se halló entre el estrés académico y razones para procrastinar, pero la magnitud fue mediana. Este resultado va acorde con investigaciones anteriores (Albornoz et al., 2017; Cardona, 2015; Córdova, 2016; Murphy, 2016; Rahardjo, Juneman, & Setiani, 2013; Siu, 2012). Por ello, a mayores niveles de estrés académico, podría existir mayor frecuencia de aplazar las actividades académica y mayores motivos para hacerlo, y viceversa.

Sirois (2004) encontró que los procrastinadores presentaban mayor estrés comparado con los no procrastinadores. Además, recalcó que la procrastinación aumenta la intensidad del estrés. Dicho aumento del estrés se relaciona con las demandas y desafíos que la vida universitaria representa para los estudiantes (Chau, & Vilela, 2017).

En este estudio se evidencia que el estrés académico estaría afectando a los estudiantes pues reportaron percibir, en promedio, un nivel medianamente alto de estrés académico, pues el 54.1% mencionó haberlo experimentado a dicho nivel. Estos hallazgos concuerdan con las investigaciones en estudiantes de primeros años (Boullosa, 2013, Damian, 2016; Morales, & Chávez, 2017; Ruesta, 2017).

Entonces a partir de estos hallazgos se evidencia que, como lo menciona la literatura, el estrés académico y la procrastinación académica están presentes a lo largo de la vida universitaria y sus niveles aumentan en períodos de evaluaciones, en el cumplimiento de los compromisos académicos en tiempos limitados y por el ciclo académico (Blanco, Cantillo, Castro, Downs, & Romero, 2015; Yarlequé, Alva, & Monroe, 2016).

Los participantes de este estudio están atravesando una nueva etapa académica, en la cual han tenido que hacerles frente a nuevos estresores como nuevos cursos exclusivamente de la carrera elegida, profesores y evaluaciones. Además, hubo un aumento en la cantidad de cursos y la dificultad, lo cual implica mayor autonomía y responsabilidad. A partir de los

mencionado se podría hipotetizar que ambas problemáticas han podido surgir como parte de su proceso de adaptación en su nueva etapa académica pues una respuesta adaptativa incluye saber manejar las presiones académicas, controlar el estado de ánimo, mantener el equilibrio entre las demandas externas y las responsabilidades. Algunas conductas como el postergar las tareas académicas limitan este proceso (Morales, & Chávez, 2017).

Este proceso de adaptación depende de factores personales relacionados con los estudiantes como de factores ambientales relacionados con la Universidad (Soares, Almeida & Guisande, 2011). Además, las primeras experiencias son relevantes en la resolución de la transición (Aguilar, 2003). Por ello, su paso por Estudios Generales ha sido clave para poder adaptarse a esta nueva etapa. Asimismo, las y los estudiantes en esta etapa se acercan más a sus expectativas laborales y contrastan la idea que tenían sobre la carrera elegida, lo cual los puede llevar a una valoración positiva o negativa de elección profesional.

También, podrían acarrear dificultades en la manera en que organizan y manejan su tiempo, esto se podría ver en que los estresores que más resaltaron fueron la sobrecarga de tareas y trabajos y el tiempo limitado para hacer el trabajo. Esto se podría deber a que están aplazando sus responsabilidades, lo cual podría actuar como un potencial estresor. Además, se halló que el área frecuencia de procrastinación tiene una relación directa y positiva con el área de estresores.

Por otro lado, en las dimensiones de razones para procrastinar, la correlación más fuerte fue entre la poca asertividad y confianza y el estrés académico, la cual fue directa.

Este resultado va acorde a lo esperado pues la literatura menciona que, a mayor estrés, menor es la capacidad de responder de manera efectiva a una demanda que requiera una evaluación de varias opciones para tomar una decisión (Cote & García, 2016). A nivel descriptivo se puede ver que la estrategia de afrontamiento “búsqueda de información sobre la situación” es la menos recurrente en los y las estudiantes que fueron parte de este estudio.

En el estudio de Corillocalla y Guevara (2013) se encontró que los estudiantes que no poseían buenas habilidades sociales presentaban un alto estrés académico. Se ha hallado que las habilidades sociales son un recurso importante para afrontar al estrés (Lazarus & Folkman 1986; Caballo, 2007).

También se ha encontrado que la asertividad negativa se correlaciona directamente con el estrés académico (Orellana, Argueta, & Sorto, 2012). Esto se debe a que las personas que no han desarrollado la asertividad suelen tener mayores niveles de pensamientos negativos (González, Guevara, Jiménez, & Alcázar, 2018). Esto resulta perjudicial pues afecta la autoestima de los y las estudiantes, como consecuencia pueden llegar a ser pesimistas y pensar

que así se esfuercen igual van a fracasar. Esto podría llevar a que prefieran posponer la finalización de sus asignaturas, debido a que los resultados no serán muy diferentes así se esfuercen (Rahardjo, Juneman, & Setiani, 2013).

Por ello, un factor importante para modificar la frecuencia de la procrastinación en alumnos universitarios es el favorecer experiencias que desarrollen y refuercen la percepción favorable de la propia eficacia dentro del proceso de enseñanza (Alegre, 2013).

Otra dimensión de la procrastinación académica es la ansiedad ante la evaluación, en la cual se halló una relación directa con el estrés académico. Existen algunos aspectos como la carrera profesional, períodos de evaluaciones, ciclo académico o el sexo, que podría influir en la magnitud de la ansiedad a la evaluación (Dominguez-Lara, Bonifacio, & Caro, 2016). Cabe mencionar que en el momento de la aplicación los estudiantes se encontraban próximos a sus primeros exámenes parciales en la carrera, lo cual podría haber contribuido en el aumento del estrés. Además, los estudiantes reportan a la ansiedad como el síntoma psicológico más elevado.

En cuanto a la falta de energía y autocontrol, se encontró una relación directa con el estrés académico. Esto va acorde con la investigación de Monroy (2017). Además, los estudiantes reportan a la somnolencia como el síntoma físico con mayor puntuación y el desgano por realizar las labores académicas, como el síntoma comportamental más puntuado. Asimismo, Garzón y Gil (2017) mencionan que la falta de autocontrol está ligada a la poca disciplina que parecen tener quienes procrastinan de manera constante. A partir de esto, se podría hipotetizar que la poca disciplina y ganas por realizar las actividades académicas los llevaría a experimentar estrés, lo cual podría afectar su desempeño académico. Entonces un mal manejo de tiempo podría actuar como un potencial estresor (Monroy, 2017).

La última dimensión es la de perfeccionismo, en la cual se halló una correlación significativa y directa con el estrés académico. Este resultado también se encontró en el estudio de Muñoz (2015). Esto se puede deber a que las expectativas de perfección que pueden presentar, las y los estudiantes, los puede llevar a sentirse decepcionados por lo imposible que es alcanzar dichas expectativas (Bagnoli & Chaves, 2017). Como consecuencia de ello, pueden estresarse al sentir que no van a poder lograr el resultado que esperan.

Con respecto a las dos áreas de la procrastinación académica, frecuencia de procrastinación y razones para procrastinar, se halló una correlación directa entre las dimensiones estresores y síntomas del estrés académico. Este resultado va acorde con lo hallado en el estudio de Cardona (2015).

Una posible explicación de este resultado podría ser que los estudiantes al no poder manejar los estresores acudan a la procrastinación como una estrategia de afrontamiento. No

obstante, esto los llevaría a que eviten realizar alguna tarea obligatoria, en un principio los ayuda a reducir el malestar, pero el aplazamiento lleva a que se desencadene el estrés que se va a expresar a través de los síntomas. Además, la prevalencia de las conductas procrastinadoras se dispara cuando situamos el foco en la población estudiantil (Cardona, 2015; Garzón & Gil, 2017).

Asimismo, se ha encontrado que el aplazar actividades predice estrés en el futuro. Este aproximamiento a las vicisitudes se observa con mayor frecuencia en personas menos familiarizadas con el adecuado manejo de la adversidad (Sepúlveda, Romero, & Jaramillo, 2012). En esta muestra se evidencia que los estudiantes están experimentando síntomas en un nivel medio, el que obtuvo una mayor puntuación fueron los síntomas psicológicos siendo la ansiedad el más alto de ellos. A través de este resultado se puede evidenciar que las demandas académicas angustian a los estudiantes, lo cual les estaría dificultando el poder manejarlas y como consecuencia realizarlas a tiempo. Por lo tanto, la relación del estrés académico y la procrastinación académica pueden dar luces de cómo los estudiantes manejan sus responsabilidades académicas.

Por otro lado, se encontró diferencias significativas según el sexo con respecto al estrés académico, donde las mujeres presentan mayores niveles de estrés académico que los hombres. Además, las mujeres puntuaron más en los estresores “competencia con los compañeros del grupo” y “participación en clase”. También, destacaron en los síntomas físicos y psicológicos. Esto va acorde a lo hallado en las investigaciones (Aponte, Ávila, Bermeo, Blanco, 2017; Barraza, 2014; Bedoya, Matos & Zelaya, 2014; Conti, Muntaner, & Sampol, 2018; García-Ross, Pérez-González, Pérez-Blasco, & Natividad, 2012; Herrera y Moletto, 2014; Jiménez, 2014; Jerez-Mendoza & Oyarzo- Barría, 2015; Monroy, 2017). Además, Cote y García (2016) mencionan que los hombres tienen una mejor respuesta conductual y fisiológica ante una situación estresante.

La literatura expone que esta diferencia se debe a que las mujeres poseen una mayor capacidad de insight a diferencia de los hombres. En esta línea se comprende que las mujeres pueden admitir que determinadas situaciones les generan estrés, lo cual les provocan un elevado impacto emocional y como consecuencia les resultan más difíciles de afrontar (García-Ros et al., 2012).

En este estudio se les preguntó a las y los participantes cómo reaccionan ante una situación que perciben como demandante, la mayoría de las mujeres respondió que se sienten ansiosas, estresadas, frustradas mientras que menos de la mitad de los hombres dieron una respuesta similar. La mayoría de ellos respondió que se enfocan en relajarse realizando otra

actividad o no pensando en ello para luego enfocarse en el problema. Entonces se evidencia que las mujeres reconocen las demandas que deben enfrentar y como consecuencia de ello experimentan mayor malestar, en cambio, los hombres evitan pensar en ello, por lo que en un primer momento no perciben dicho malestar.

También es relevante mirar esta problemática desde un enfoque de género, pues el argumento de que las mujeres verbalizan o manifiestan más fácilmente la presencia de estrés y la sintomatología percibida lleva a reforzar el estereotipo de género de que las mujeres deben ser delicadas, sensibles y poseer una mayor capacidad comunicativa.

En la muestra la mayoría de las y los estudiantes expresaron, en la ficha de datos, que sí perciben diferencias según el género, por lo que los estereotipos son un factor estresante que estaría afectando más a las mujeres que a los hombres.

Además, la educación es desigual para hombres y mujeres pues frecuentemente a ellos, en las familias, se les fomenta la independencia, mientras que en las mujeres se prima la búsqueda del apoyo social como principal mecanismo de respuesta a las situaciones problemáticas (Piko, 2001). También, el ejercicio de una profesión no congruente con el rol de género puede desencadenar la aparición de diversas manifestaciones del estrés (Castro & Orjuela, 2018).

En cambio, en la procrastinación académica no se encontró diferencias significativas de acuerdo con el sexo. No hay un consenso, de acuerdo con la literatura, sobre este hallazgo pues algunos estudios mencionan que son las mujeres las que presentan mayores niveles de procrastinación (Cardona, 2015; Uriarte, & Torres, 2016) mientras que en otros se halla lo contrario (Garzón, 2014; Gil & Botello, 2018; Jabeen, et al., 2014; Natividad, 2014; Vallejos, 2015). No obstante, en el estudio de Dominguez-Lara (2017) tampoco se encontró diferencias significativas según el sexo. Mas bien lo que podría influir, junto a la variable sexo, para encontrar diferencias significativas es la variable motivación, puesto que se ha hallado que la tendencia a procrastinar depende de la motivación de los estudiantes hacia sus tareas (Bronlow & Reasinger, 2000).

Con respecto al rendimiento académico reportado no se encontró una correlación con el estrés académico. Este resultado varía en las investigaciones, ya que algunas han encontrado una relación inversa (Barraza, 2014; López, 2016) mientras que otras no encontraron una relación significativa (Aponte, Ávila, Bermeo, Blanco, 2017; Conti, Muntaner & Sampol, 2018). Esto se podría deber a que la disminución en el rendimiento académico no depende tanto de los estresores académicos, sino más bien de las estrategias de afrontamiento que poseen los y las estudiantes (Ciarrochi, Deane, & Anderson, 2002; Ortiz, Tafuya, Farfán, &

Jaimes, 2012).

No obstante, se halló una relación inversa entre la procrastinación académica y el rendimiento académico reportado. Esto es concordante con investigaciones previas (Garzón, 2014; Garzón & Gil, 2017; Ramos, Jadán, Paredes, Bolaños, & Gómez-García, 2017; Uriarte, & Torres, 2016; Steel, 2007). Esto se puede deber a que los procrastinadores son menos eficientes en la ejecución de sus tareas (Steel, 2007), por lo que al aplazarlo puede traer como consecuencia no concluir con la tarea o no realizarla de manera adecuada, lo cual afecta en sus notas (Angarita, Sánchez, & Barreiro, 2012). Además, la conducta procrastinadora con frecuencia dificulta y perjudica el éxito académico y constituye una importante fuente de malestar psicológico que puede llegar a perjudicar la salud de los y las estudiantes (Natividad, 2014).

Con respecto a los análisis exploratorios, se encontraron diferencias significativas en el área de frecuencia de procrastinación según la variable Facultad, donde los alumnos de Ciencias e Ingeniería presentan mayor frecuencia de procrastinación que los estudiantes de Psicología. Además, se evidenció que las razones por la que procrastinan son la falta de energía y autocontrol, y poca asertividad y confianza.

Elvira-Valdés y Pujol (2014), y García (2012), exponen que el autocontrol académico y la autorregulación académica favorecen el proceso de aprendizaje. López (2011) halló en un grupo de estudiantes de ingeniería que presentaban menores puntuaciones en estrategias de aprendizaje como conceptualización, participación, colaboración y preparación de exámenes. A partir de lo mencionado, se podría hipotetizar que la falta de energía y autocontrol los puede llevar a tener un rol más pasivo entorno al manejo de las dificultades académicas que pueden percibir. Esto dificultaría el proceso de toma de decisiones, como consecuencia de ello podría estar afectado su proceso de aprendizaje, lo cual los llevaría a procrastinar como un escape para poder aliviar su malestar. Por ello, podrían estar buscando distraerse en actividades más llamativas para ellos.

Por último, se halló que los alumnos que actualmente están llevando cursos por segunda o tercera vez presentan mayor puntuación en el área de frecuencia de procrastinación, que los que no han repetido algún curso. Además, se halló que la razón por la cual procrastinan es la poca asertividad y confianza. Acevedo et al. (2015) afirma que la autoestima es la causa principal de la repitencia y que la autoconfianza es uno de los factores claves en el rendimiento académico. La procrastinación académica es un potencial para predecir el éxito universitario, por lo que es uno de los factores para la deserción universitaria (Garzón & Gil, 2017). Entonces, el llegar a repetir un curso los puede llevar a reforzar la desconfianza de sus propias capacidades

e implica un factor de riesgo académico de ser expulsado de la universidad, lo cual los puede llevar a aplazar las tareas académicas para reducir su malestar momentáneamente.

En relación con las limitaciones del estudio, una de ellas es que no se puede generalizar de los resultados pues solo se contaron con estudiantes de una sola universidad. También, el número de investigaciones de manera específica en el tema se ha presentado como una limitación, ya que no existe mucha literatura sobre la relación de ambas variables que pueda brindar una explicación más enriquecedora sobre cómo afectan ambas variables en los estudiantes. Por ello, se propone seguir investigando sobre esta problemática.

A partir de los resultados, se recomienda que el servicio psicopedagógico trabaje de manera conjunta con todas las Facultades para elaborar un programa de intervención con el objetivo de disminuir los niveles de estrés académico y procrastinación académica. Una propuesta de intervención es que se brinde sesiones de tutoría de manera obligatoria como medida de prevención pues por medio de este acompañamiento los y las alumnas van a poder contar con un espacio en el que puedan comentar sus dificultades académicas y puedan recibir orientación sobre cómo mejorar su desempeño académico, cómo pueden aliviar la carga académica y sugerencias de cómo equilibrar los cursos que deben llevar cada ciclo.

Este acompañamiento psicológico se debe ofrecer de manera continua desde su primer ciclo académico y las sesiones no deben ser muy limitadas. Otra estrategia de intervención, a nivel grupal, es reforzar los talleres de hábitos de estudios que se brinda en dicha Universidad. También, es importante que se siga promocionando las actividades físicas que brinda el servicio de deportes de dicha universidad para que así los y las estudiantes puedan mitigar los síntomas físicos y psicológicos que pueden presentar a causa del estrés.

Además, se recomienda para futuras investigaciones poder recurrir al uso de herramientas cualitativas como entrevistas semi estructuradas para poder conocer más a profundidad la experiencia de los universitarios en esta nueva etapa académica. Además, para poder profundizar en la mirada del estrés desde un enfoque de género. También, utilizar un instrumento que mida de manera más detallada las estrategias de afrontamiento.

En cuanto al diseño, se recomienda un estudio de tipo longitudinal para identificar si con el paso de los ciclos académicos los estudiantes pueden manejar de una mejor manera el estrés académico y la procrastinación académica.

Por último, los resultados obtenidos evidencian la importancia de seguir investigando sobre el tema y que se busque generar estrategias que favorezcan el bienestar de las y los estudiantes pues esta problemática puede afectar su salud tanto física como mental. Además, el aporte de esta investigación es que se ha podido conocer sobre esta problemática en una

población específica y se ha podido conocer las posibles razones que pueden llevar a las y los estudiantes procrastinen y como se podría relacionar con el estrés académico.

Asimismo, este estudio refleja la relevancia de la promoción de la salud mental en la Universidades. Aquí es donde resalta nuestro rol como psicólogos y nuestro campo de acción en las instituciones académicas. Se concluye que el estrés académico y la procrastinación académica se encuentran relacionadas, y ambas están presentes en las y los estudiantes del primer ciclo de carrera.



## Referencias

- Acevedo, D., Torres, J., & Jiménez, M. (2015). Factores Asociados a la Repetición de Cursos y Retraso en la Graduación en Programas de Ingeniería de la Universidad de Cartagena, en Colombia. *Formación universitaria*, 8(2), 35-42.
- Albornoz, M., Aliaga, C., Escobar, C., Nuñez, J., Rayme, L., Romero, R., & Sánchez, C. (2017). Relación entre Estrés Académico y Procrastinación Académica en estudiantes de la Facultad de Derecho y la Facultad de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Lima Metropolitana. *Revista e-quipu*, 1-35.
- Alegre, A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 57-82.
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra estudiantes de secundaria de Lima. *Persona*, 13, 159-177.
- Amat, V., Fernández, C., Orts, I., Poveda, M.R., Romá, M.T., Ribera, D. (1990). Estrés en estudiantes de Enfermería. *Revista Rol de Enfermería*, (133), 75-78.
- American Institute of Stress (AIS). (2006). *Workplace Stress*.  
<https://www.stress.org/workplace-stress>
- American Psychological Association (APA). (2015). *2015 Stress in America*.  
<http://www.apa.org/news/press/releases/stress/2015/snapshot.aspx>
- American Psychological Association (APA). (2019). *Work, Stress and Health 2019*.  
<https://www.apa.org/wsh/past/2019>
- Ancajima, L. (2017). *Propiedades psicométricas del inventario SISCO del estrés académico en universitarios de la ciudad de Trujillo*. (Tesis de licenciatura). Repositorio de Tesis de la Universidad Cesar Vallejo.
- Angarita, L., Sánchez, A., & Barreiro, E. (2012). *Relación entre los niveles de procrastinación académica y el rendimiento en estudiantes de Psicología de una Universidad Privada*. Trabajo presentado en el II Congreso Internacional de Psicología y Educación, Bogotá, Colombia.  
<https://www.picorpcolombia.com/app/download/10897998393/2012-POS-ANGARITA-PROCRASTINACION+UNIVERSITARIA.pdf?t=1491434691>
- Aponte, D., Ávila, M., Bermeo, N., & Blanco, M. (2017). *Relación entre estrés y promedio académicos en estudiantes de medicina de segundo a quinto semestre en la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales*. (Tesis de Licenciatura). Repositorio de Tesis de la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales.

- Asociación Americana de Psicología (APA). (s/f). *Comprendiendo el estrés crónico*.  
<http://www.apa.org/centrodeapoyo/estres-cronico.aspx>
- Bagnoli, L., & Chaves, M. (2017). Dimensiones del perfeccionismo y sintomatología depresiva en universitarios de psicología. *Eureka*, 14 (1), 7-23.
- Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence Of Academic Procrastination Behavior Among Pre-Service Teachers, And Its Relationship with Demographics And Individual Preferences. *Journal Of Theory And Practice In Education*, 5(1), 18- 32.
- Barraza, A. (04 de setiembre de 2005). *El estrés académico de los alumnos de Educación Media Superior*. [Informe de investigación]. VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Hermosillo, México.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2880918.pdf>
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129.
- Barraza, A. (2007). El Inventario SISCO del estrés académico. *Investigación Educativa Duranguense*, (7), 90-93.
- Barraza, A. (2007). *Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico*.  
<http://www.psicologiacientifica.com/sisco-propiedadespsicometricas/>
- Barraza, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26(2), 270-289.
- Barraza, M. (2014). *Estrés académico y sentido de coherencia en un grupo de estudiantes universitarios*. (Tesis de Licenciatura). Repositorio de Tesis de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Bedoya, F., Matos, L., & Zelaya, E. (2014). Niveles de estrés académico, manifestaciones psicósomáticas 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.
- Berrío, N., & Mazo, R. (2012). Estrés académico. *Revista de psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 55-82.
- Boullosa, G. (2013). *Estrés académico y afrontamiento en un grupo de estudiantes de una universidad privada de Lima*. (Tesis de Licenciatura). Repositorio de Tesis de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Blanco, K., Cantillo, N., Castro, Y., Downs, A., & Romero, E. (2015). *Estrés académico en los estudiantes del área de la salud en una Universidad Pública, Cartagena*. (Tesis de Licenciatura). Repositorio de Tesis de la Universidad de Cartagena.
- 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. *Revista Europea de Educación y Psicología*, 6(1).
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Polígono Igarra.
- Castillo, C., Chacón, T., & Díaz-Véliz, G. (2016). Ansiedad y fuentes de estrés académico en estudiantes de carreras de la salud. *Investigación en educación médica*, 5(20), 230-237.
- Castro, Y., & Orjuela, M. (2018). Estereotipos de género y niveles de estrés en profesionales de Enfermería, Medicina e Ingeniería Civil, Colombia 2016-2017. Trabajo presentado en el Congreso Internacional ORP 2018, Barcelona, España. <https://www.prevencionintegral.com/canal-orp/papers/orp-2018/estereotipos-genero-niveles-estres-en-profesionales-enfermeria-medicina-ingenieria-civil-colombia>
- Cardona, L. (2015). *Relaciones entre procrastinación académica y estrés académico en estudiantes universitarios*. (Tesis de Licenciatura). [http://200.24.17.74:8080/jspui/bitstream/fcsh/242/1/CardonaLeandra\\_relaciones\\_procrastinacionestresacademicoestudiantesuniversitarios.pdf](http://200.24.17.74:8080/jspui/bitstream/fcsh/242/1/CardonaLeandra_relaciones_procrastinacionestresacademicoestudiantesuniversitarios.pdf)
- Carranza, R., & Ramírez, A. (2013). Procrastinación y características demográficas asociados en estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, 3(2), 95-108.
- Corillocalla, I., & Guevara, T. (2013). *Estrés académico y habilidades sociales en los estudiantes de la Facultad de Enfermería de la UNCP, Huancayo*. (Tesis de Licenciatura). Repositorio de Tesis de la Universidad Nacional del Centro del Perú.
- Conti, J., Muntaner, A., & Sampol, P. (2018). Diferencias de estrés y afrontamiento del mismo según el género y cómo afecta al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Contextos educativos: Revista de educación*, (22), 181-195.
- Correa, F. (2015). Estrés académico en estudiantes de medicina de la Universidad César Vallejo de Piura 2013. *Revista del cuerpo médico del Hospital Nacional Almanzor Aguinaga Asenjo*, 8(2), 80-84.

- Córdova, C. (2016). *Procrastinación y estrés académico en estudiantes de la Universidad Nacional de Ingeniería*. (Tesis de Licenciatura). Repositorio de Tesis de la Universidad Peruana Unión.
- Cote, L. & García, A. (2016). Estrés como factor limitante en el proceso de toma de decisiones: una revisión desde las diferencias de género. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(1), 19-28. <https://doi.org/10.12804/apl34.1.2016.02>
- Chau, C., & Vilela, P. (2013). Determinantes de la salud mental en estudiantes universitarios de Lima y Huánuco. *Revista de Psicología*, 35(2), 387-422.
- Chan, L. (2011). Procrastinación académica como predictor del rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Temática Psicológica*, 7(1), 53-62.
- Chigne, C. (2017). *Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de una universidad nacional de Lima Metropolitana*. (Tesis de Maestría). Repositorio Digital Institucional de la Universidad César Vallejo.
- Damian, L. (2016). *Estrés académico y conductas de salud en estudiantes universitarios de Lima*. (Tesis de Licenciatura). Repositorio de Tesis de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Daneri, F. (2012). *Biología del comportamiento*. Trabajo práctico, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.  
[http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios\\_catedras/electivas/090\\_comportamiento/material/tp\\_estres.pdf](http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/090_comportamiento/material/tp_estres.pdf)
- Díaz, S., Arrieta, K., & González, F. (2014). Estrés académico y funcionalidad familiar en estudiantes de odontología. *Revista Salud Uninorte*, 30(2), 121-132.
- Dominguez-Lara, S. (2017). Prevalencia de procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana y su relación con variables demográficas. *Revista de psicología (Arequipa. Univ. Catól. San Pablo)*, 7(1), 81-95.
- Dominguez-Lara, S., Villegas, G., & Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304.
- Ellis, A., & Knaus, W. (1977). *Overcoming procrastination*. Institute for Rational Living.
- El Peruano (2019, 17 de octubre). *Ansiedad, violencia y estrés en Universidades*.  
[http://www.elperuano.pe/noticia-ansiedad-violencia-y-estres-universidades-85499.aspx?fbclid=IwAR2SGYvDGE5lnT\\_Gtrsz0sCPsY3dc891VueBnGWRIP\\_rYZMC8RvVOnMp5dQ](http://www.elperuano.pe/noticia-ansiedad-violencia-y-estres-universidades-85499.aspx?fbclid=IwAR2SGYvDGE5lnT_Gtrsz0sCPsY3dc891VueBnGWRIP_rYZMC8RvVOnMp5dQ)

- Elvira-Valdés, M., & Pujol, L. (2014). Variables cognitivas e ingreso universitario: predictores del rendimiento académico. *Universitas Psychologica*, 13(4), 1557-1567. <https://doi.org//10.11144/Javeriana.UPSY13-4.vciu>.
- Folkman, S. (2011). *The Oxford handbook of stress, health, and coping*. Oxford University Press.
- Furlan, L., Heredia, D., Piemontesi, S., & Tuckman, B. (2012). Análisis factorial confirmatorio de la adaptación argentina de la escala de procrastinación de Tuckman (ATPS). *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 9(3), 142-149.
- García, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 203-221.
- García-Ross, R., Pérez- González, F., Pérez- Blasco, J., & Natividad, L. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2) ,143-154.
- Garzón, A. (2014). *Gestión del tiempo, éxito académico y procrastinación en el alumnado universitario*. (Tesis doctoral). <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/69987/2015garzogesti.pdf?sequence=1>
- Garzón, A., & Gil, J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria/The role of academic procrastination as factor of university abandonment. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 307-313.
- Garzón, A., & Gil, J. (2017). Gestión del tiempo y procrastinación en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1-13.
- Garzón, A., & Gil, J. (2017). Propiedades psicométricas de la versión en español de la prueba PASS. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(43), 149-163.
- Giannoni, E. (2015). *Procrastinación crónica y ansiedad estado-rasgo en una muestra de estudiantes universitarios*. (Tesis de Licenciatura). Repositorio de Tesis de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Gil, L., & Botello, V. (2018). Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de Ciencias de la Salud de una Universidad de Lima Norte. *Revista de investigación y casos en salud (CASUS)*. 3(2),89-96.

- Gutiérrez, A. & Amador, M. A. (2016). Estudio del estrés en el ámbito académico para la mejora del rendimiento estudiantil. *Quipukamayoc*, 24(45), 23-28.
- Guzmán, D. (2013). *Procrastinación. Una mirada clínica*. <http://colegiodepsicologosarequipa.org/4Personalidadprocrastinaci%C3%B3nacademica.pdf> <http://www.isep.es/wp-content/uploads/2014/07/procrastinacion.pdf>
- Harrison, J. (2014). *Academic Procrastination: The Roles of Self-Efficacy, Perfectionism, Motivation, Performance, Age and Gender*. (Tesis de Licenciatura). [https://esource.dbs.ie/bitstream/handle/10788/2130/ba\\_harrison\\_j\\_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://esource.dbs.ie/bitstream/handle/10788/2130/ba_harrison_j_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Herrera, A., & Moletto, G. (2014). Estrés académico en estudiantes universitarios de Psicología. *Revista de Psicología UVM*, 4(8).
- Instituto Integración (2015). *Los porqués del estrés*. <http://www.integracion.pe/los-porques-del-estres/>
- Instituto Nacional de Salud Mental. (2013). *Estudio epidemiológico de Salud Mental en Lima Metropolitana y Callao- Replicación 2012*. *Anales de Salud Mental*, XXIX (1), 77-134.
- Instituto de Opinión Pública (IOP). (2018). *Una mirada a la salud mental de la opinión de los peruanos*. [http://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/112469/IOP7\\_01\\_R1.pdf?sequence=4&isAllowed=y](http://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/112469/IOP7_01_R1.pdf?sequence=4&isAllowed=y).
- Jabeen, M., Arif, H., Sumbul, S., Muneer, S. (2014). Academic Procrastination among Male and Female University and College Students. *Journal of Social Sciences*, 8 (2), 1-6.
- Janssen, J. (2015). *Academic Procrastination: Prevalence Among High School and Undergraduate Students and Relationship to Academic Achievement*. (Tesis Doctoral, Georgia State University). [https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1115&context=epse\\_diss](https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1115&context=epse_diss)
- Jerez-Mendoza, M., & Oyarzo-Barría, C. (2015). Estrés académico en estudiantes del Departamento de Salud de la Universidad de Los Lagos Osorno. *Revista Chilena de Neuro-psiquiatría*, 53(3), 149-157.

- Jiménez, M. (2016). *Adaptación del inventario SISCO del estrés académico en estudiantes universitarios cubanos*. (Tesis de Licenciatura). Recuperado de Repositorio Institucional de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas (UCLV).
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
- López, J. (2016). *Influencia del estrés en el rendimiento académico en los estudiantes de enfermería de la Universidad Ciencias de la Salud*. (Tesis de Licenciatura, Universidad Ciencias de la Salud).  
<http://repositorio.ucs.edu.pe/bitstream/UCS/10/1/lopez-cruz-jose.pdf>
- López, M. (2011). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios, diferencias por género, curso y tipo de titulación. *Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, 12 (2), 203-233.
- Maldonado, C. & Zenteno, M. (2018). *Procrastinación académica y ansiedad ante exámenes en estudiantes de universidades privadas de Lima Este*. (Tesis de Licenciatura). Repositorio de la Universidad Peruana Unión.
- Micin, S., & Bagladi, V. (2011). Salud mental en estudiantes universitarios: Incidencia de psicopatología y antecedentes de conducta suicida en población que acude a un servicio de salud estudiantil. *Terapia Psicológica*, 28, 53-64.
- Monroy, L. (2017). *Estrés académico y manejo del tiempo en estudiantes universitarios de Lima, Perú* (Tesis de Licenciatura). Recuperado del Repositorio de Tesis de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Morales, M., & Chávez, J. (2017). Adaptación a la vida universitaria y procrastinación académica en estudiantes de psicología. *Revista Electrónica del Desarrollo Humano para la Innovación Social*, 8(4), 1-16.
- Muñoz, A. (2015). *Perseverancia y perfeccionismo percibido en estudiantes adolescentes. Influencias sobre la percepción del estrés* (Tesis de maestría).  
<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3446/MU%C3%91OZ%20VILLENANA%2c%20ANTONIO%20JESUS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Murphy, S. (2016). *The relationship between stress, self-efficacy and procrastination in traditional and non-traditional students*. (Tesis de Licenciatura).  
[https://esource.dbs.ie/bitstream/handle/10788/3180/hdip\\_murphy\\_s\\_2016.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://esource.dbs.ie/bitstream/handle/10788/3180/hdip_murphy_s_2016.pdf?sequence=3&isAllowed=y)

- Natividad, L. (2014). *Análisis de la Procrastinación en estudiantes Universitarios* (Tesis doctoral).  
<http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/37168/Tesis%20Luis%20A.%20Natividad%20pdf?sequence=1>.
- Navarro, C. (2016). Rendimiento académico: una mirada desde la procrastinación y la motivación intrínseca. *Revista Katharsis*, (21), 241-271.  
<http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis>
- Obando, T. (2019). Entrevista con el autor el 09 de agosto de 2019. Lima [Grabación en posesión del autor].
- Ocak, G., & Boyraz, S. (2016). Examination of the relation between academic procrastination and time management skills of undergraduate students in terms of some variables. *Journal of Education and Training Studies*, 4(5), 76-84.
- Orellana, B., Argueta, P., & Sorto, D. (2012). *Prevalencia del estrés académico y su correlación con la conducta asertiva de los estudiantes de educación media de la Ciudad de San Miguel, durante el año 2012*. (Tesis de Licenciatura)  
<http://ri.ues.edu.sv/id/eprint/5090/1/50107858.pdf>
- Ortiz, S., Tafoya, S., Farfán, A., & Jaimes, A. (2013). Rendimiento académico, estrés y estrategias de afrontamiento en alumnos del programa de alta exigencia académica de la carrera de Medicina. *Revista Med*, 21(1), 29-37.
- Pérez-Pulido, I. (2016). *El proceso de adaptación de los estudiantes a la universidad en el Centro Universitario de Los Altos de la Universidad de Guadalajara*. (Tesis de Doctorado). Repositorio de Tesis de la Universidad Jesuita de Guadalajara.
- Piko, B. (2001). Gender differences and similarities in adolescents' ways of coping. *Psychological Record*, 51, 223-235.
- Pontificia Universidad Católica del Perú (octubre, 2015). ¿Por qué Estudios Generales? *Mural de Letras*, 15.  
<http://facultad.pucp.edu.pe/generales-letras/wp-content/uploads/2016/07/Mural-de-Letras-2015-PARA-WEB.pdf>.
- Pulido, M., Serrano, M., Valdés, E., Chávez, M., Hidalgo, P., & Vera, F. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y salud*, 21(1), 31-37.
- Quant, D., & Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 3(1), 45-59.

- Rahardjo, W., Juneman, & Setiani, Y. (2013). Computer Anxiety, Academic Stress, and Academic Procrastination on College Students. *Journal of Education and Learning*, 7 (3), 147-152.
- Ramiro, L. (2018). *Impacto del estrés académico en los estudiantes de la escuela profesional de odontología del primero al sexto semestre académico de la UNA-Puno*. (Tesis de Licenciatura). Repositorio de Tesis de la Universidad Nacional del Altiplano.
- Ramos, C., Jadán, J., Paredes, L., Bolaños, M., & Gómez, A. (2017). Procrastinación, adicción al internet y rendimiento académico de estudiantes universitarios ecuatorianos. *Estudios Pedagógicos XLIII*, 3, 275-289.
- Recchioni, L., González, A., González, M., & Camisassa, E. (2015). Análisis de la Postergación de Tareas en Alumnos Universitarios. *Revista Aportes Científicos en PHYMATH*, 5, 1-26.
- Rivadeneira, C., Minici, A., & Dahad, J. (2010). El impacto del estrés sobre la salud física. *Revista de Terapia Cognitivo Conductual*, (18), 1-4.
- Rodríguez, A., & Clariana, M. (2017). Procrastinación en estudiantes universitarios: Su relación con la edad y el curso académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 45-60.
- Robinson, A. (2018). *Let's Talk About Stress: History of Stress Research*. *Review of General Psychology*.  
[https://www.researchgate.net/publication/322880845\\_Let%27s\\_Talk\\_About\\_Stess\\_Hi\\_story\\_of\\_Stress\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/322880845_Let%27s_Talk_About_Stess_Hi_story_of_Stress_Research)
- Ruesta, S. (2017). *Abuso de alcohol y estrés académico en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana*. (Tesis de Licenciatura). Repositorio de Tesis de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Senécal, C., Julien, E., & Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33(1), 135-45.
- Sepúlveda, A. C., Romero, A. L., & Jaramillo, L. (2012). Estrategias de afrontamiento y su relación con depresión y ansiedad en residentes de pediatría en un hospital de tercer nivel. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 69(5), 347-354.
- Siu, T. (2012). Academic Procrastination and Academic Stress in Psychology Students. *Indonesian Psychological Journal*, 28 (1), 47-55.

- Sirois, F. (2004). Procrastination and intentions to perform health behaviors: The role of self-efficacy and the consideration of future consequences. *Personality and Individual Differences, 37*(1), 115-128.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.08.005>
- 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.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioural correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 503-509.
- Sulio, S. (2018). *Procrastinación académica y rendimiento académico en estudiantes universitarios de psicología del penúltimo año de una universidad de Arequipa*. (Tesis de Licenciatura). Repositorio de Tesis de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.
- Schulenburg, H. (2004). Procrastination in academic settings: General introduction. En H. Schouwenburg, C. Lay, T. Pychyl, & J. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp. 3-17). American Psychological Association
- Statistics Canada (2014). *Perceived life stress*.  
<https://www.statcan.gc.ca/pub/82-625-x/2015001/article/14188-eng.htm>
- Steel, P. (2007) The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin, 133*(1), 65-94.
- Toribio-Ferrer, C., & Franco-Bárceñas, S. (2016). Estrés Académico: El Enemigo Silencioso del Estudiante. *Salud y Administración, 3*(7), 11-18.
- Uriarte, A., & Torres, A. (2016). *Procrastinación y rendimiento académico en los alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Peruana Unión, Filial Tarapoto* (Tesis de Licenciatura). Repositorio de Tesis de la Universidad Peruana Unión.
- Vallejos, S. (2015). *Procrastinación académica y ansiedad frente a las evaluaciones en estudiantes universitarios de Lima*. (Tesis de Licenciatura). Repositorio de Tesis de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences, 35*, 1401-1418.

Yarlequé, L., Alva, L., & Monroe, J. (2016). Procrastinación, estrés y bienestar psicológico en estudiantes de educación superior de Lima y Junín. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), 173-184.







**APÉNDICES**

## Apéndice A

### Consentimiento Informado

El propósito de este protocolo es proveer a los participantes en esta investigación, una explicación clara de la naturaleza de la misma, así como de su rol que tienen en ella.

La presente investigación es conducida por Camila Quispe Martijena de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es conocer su percepción sobre algunos aspectos de su vida académica, tales como la organización de su tiempo y situaciones que le generan preocupación o nerviosismo.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder una ficha de datos y dos cuestionarios, lo que le tomará máximo 15 minutos de su tiempo.

Su participación será voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación.

En principio, los cuestionarios resueltos por usted serán anónimos, por ello sus respuestas serán codificadas utilizando un número de identificación.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del proyecto, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además, puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si se sintiera incómoda o incómodo, frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación y abstenerse de responder.

Para cualquier consulta o duda sobre el estudio, puede comunicarse con la supervisora de la investigación, Rocío Soto, docente del Departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú al correo [rocio.sotob@pucp.pe](mailto:rocio.sotob@pucp.pe).

Muchas gracias por su participación.

Yo, al firmar este documento de constancia de mi consentimiento para participar en este estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria

He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he leído la información escrita adjunta.

Entiendo que puedo finalizar mi participación en la investigación en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y que no puedo pedir información individual sobre los resultados cuando éste haya concluido.

Firma (del participante)

Fecha

Camila Quispe Martijena  
(Investigadora)

Fecha

**Apéndice B**  
**Ficha de datos**

I. Datos personales:

1. Sexo: F \_\_\_\_ M \_\_\_\_

2. Edad: \_\_\_\_\_

3. Lugar de Nacimiento:

Lima  Provincia

a. En caso de haber nacido en provincia, hace cuántos años reside en Lima:

\_\_\_\_\_

4. ¿Se trasladó a Lima para iniciar sus estudios universitarios?

Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_

5. ¿Con quiénes vive actualmente?

Solo/a	Con familiares	Con amigos/as	Otro:
--------	----------------	---------------	-------

6. ¿Usted trabaja actualmente? Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_

II. Datos académicos:

7. Facultad: \_\_\_\_\_

8. ¿En qué ciclo se encuentra actualmente? (escriba el ciclo en el que haya cumplido mayor número de créditos) \_\_\_\_\_

9. ¿Cuántos cursos está llevando actualmente? \_\_\_\_\_

10. ¿Cómo percibe su rendimiento en la universidad?

1	2	3	4	5
Muy bueno	Bueno	Regular	Malo	Muy malo

11. ¿Cuál fue su promedio ponderado el ciclo anterior? \_\_\_\_\_

12. ¿Está llevando actualmente cursos por segunda o tercera vez?

Sí \_\_\_\_ ¿Cuántos cursos? \_\_\_\_

No \_\_\_\_

13. ¿Cómo reaccionas cuando sientes que te encuentras en una situación muy demandante?  
Explique brevemente

14. ¿Consideras que las expectativas sociales, en cuanto a lo masculino y femenino, son factores que pueden promover el estrés? Explica brevemente cómo se aplica en tu caso

**Apéndice C**  
**Características de los participantes**

	<i>F</i>	<i>%</i>		<i>F</i>	<i>%</i>
<b>Sexo</b>			<b>Cursos por segunda o tercera vez</b>		
Hombre	48	51%	Sí	16	16.3%
Mujer	<b>50</b>	49%	No	<b>82</b>	83.7%
<b>Lugar de nacimiento</b>			<b>Reacción ante una situación demandante</b>		
Lima	<b>75</b>	76.5%	Ansiedad	6	11.5%
Provincia	23	23.5%	No saber qué hacer	1	1.9%
<b>Vive</b>			Organizarme	6	11.5%
Solo/a	7	7.1%	Me estreso y sin motivación	<b>12</b>	23%
Con familiares	<b>89</b>	90.8%	Frustración y desesperación	5	9.6%
Con amigos/as	1	1%	Fastidio	1	1.9%
Con una familia conocida	1	1%	Lloro	3	5.8%
<b>Facultad</b>			Me estreso, pero puedo organizarme	4	7.7%
Psicología	22	22.4%	Me pongo nervioso/a y de mal humor	4	7.7%
Gestión y Alta Dirección	<b>44</b>	44.9%	Priorizo	2	3.8%
Ciencias e Ingeniería	32	32.7%	Trato de relajarme	3	5.8%
<b>Trabajo</b>			Pido ayuda	3	5.8%
Sí	7	7.1%	Tratar de mantener la calma	2	3.8%
No	<b>91</b>	92.9%			
<b>Cursos</b>			<b>Percepción del estrés según el género</b>		
3	5	5.1%	No existen diferencias	<b>20</b>	36.4%
4	13	13.3%	Existen, pero no se aplica en mi caso	6	10.9%
5	24	24.5%	Sí	6	10.9%
6	<b>41</b>	41.8%	De acuerdo al género uno tiene que alcanzar ciertas expectativas (el tipo de carrera, quien mantiene la familia, cómo actuar, cómo vestirse, estereotipos)	19	34.6%
7	15	15.3%	No lo sé	2	3.6%
<b>Percepción de rendimiento</b>					
Bueno	41	41.8%	A veces	2	3.6%
Regular	<b>54</b>	55.1%			
Malo	3	3.1%			

N=98

**Apéndice D**Confiabilidad por Consistencia Interna y Correlaciones Ítem-Test Corregidas del SISCO

		Correlación elemento-total corregida	Alfa si se elimina el elemento
Estresores $\alpha = .71$	Ítem 1	.31	.69
	Ítem 2	.39	.68
	Ítem 3	.39	.68
	Ítem 4	.52	.66
	Ítem 5	.59	.64
	Ítem 6	.49	.66
	Ítem 7	.18	.74
	Ítem 8	.44	.67
Síntomas físicos $\alpha = .60$	Ítem 10	.33	.56
	Ítem 11	.44	.51
	Ítem 12	.40	.53
	Ítem 13	.23	.59
	Ítem 14	.21	.62
	Ítem 15	.43	.58
Síntomas Psicológicos $\alpha = .81$	Ítem 16	.54	.78
	Ítem 17	.69	.73
	Ítem 18	.69	.74
	Ítem 19	.49	.79
	Ítem 20	.58	.78
Síntomas Comportamentales $\alpha = .61$	Ítem 21	.29	.61
	Ítem 22	.52	.43
	Ítem 23	.44	.51
	Ítem 24	.34	.59
Afrontamiento $\alpha = .62$	Ítem 26	.33	.59
	Ítem 27	.33	.59
	Ítem 28	.28	.61
	Ítem 29	.32	.59
	Ítem 30	.42	.55
	Ítem 31	.44	.54

**Apéndice E****Confiabilidad por Consistencia Interna y Correlaciones Ítem-Test Corregidas del PASS**

		Correlación elemento-total corregida	Alfa si se elimina el elemento
Frecuencia de procrastinación $\alpha=.82$	Ítem 1	.17	.82
	Ítem 2	.44	.81
	Ítem 3	.50	.81
	Ítem 4	.29	.82
	Ítem 5	.46	.81
	Ítem 6	.58	.80
	Ítem 7	.33	.82
	Ítem 8	.55	.81
	Ítem 9	.63	.80
	Ítem 10	.18	.83
	Ítem 11	.51	.81
	Ítem 12	.48	.81
	Ítem 13	.37	.82
	Ítem 14	.50	.81
	Ítem 15	.50	.81
	Ítem 16	.35	.82
	Ítem 17	.26	.82
	Ítem 18	.33	.82
Razones para procrastinar $\alpha=.87$			
Búsqueda de excitación $\alpha=.57$	Ítem 25	.30	.53
	Ítem 30	.37	.49
	Ítem 32	.42	.47
	Ítem 36	.33	.56
	Ítem 38	.24	.86
Falta de energía y autocontrol $\alpha=.77$	Ítem 21	.48	.75
	Ítem 22	.17	.79
	Ítem 27	.39	.76
	Ítem 28	.49	.75
	Ítem 34	.46	.75
	Ítem 35	.57	.74
	Ítem 37	.65	.73
	Ítem 41	.57	.74
	Ítem 43	.43	.76
Ítem 44	.17	.79	
Perfeccionismo $\alpha=.74$	Ítem 39	.64	.55
	Ítem 40	.49	.73
	Ítem 42	.56	.66
Ansiedad a la evaluación $\alpha=.69$	Ítem 14	.49	.41
	Ítem 19	.52	.38
	Ítem 24	.29	.69
Poca asertividad y confianza $\alpha=.77$	Ítem 20	.48	.75
	Ítem 23	.56	.73
	Ítem 26	.61	.72
	Ítem 29	.45	.76
	Ítem 31	.56	.73
Ítem 33	.47	.76	

**Apéndice F**Estadísticos descriptivos del SISCO**Tabla 1***Estadísticos descriptivos del SISCO*

	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Intensidad del estrés	3.54	.84	2	5
Síntomas físicos				
Somnolencia o mayor necesidad de dormir	3.53	1.11	1	5
Fatiga crónica	3.13	0.99	1	5
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	2.95	1.24	1	5
Dolores de cabeza o migrañas	2.72	1.05	1	5
Trastornos en el sueño	2.42	0.98	1	5
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea	2.27	0.95	1	4
Síntomas psicológicos				
Ansiedad, angustia o desesperación	3.37	0.90	1	5
Inquietud	3.29	0.91	1	5
Problemas de concentración	3.21	0.88	1	5
Sentimientos de depresión y tristeza	3.08	1.08	1	5
Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad	2.65	1.23	1	5
Síntomas comportamentales				
Desgano para realizar las labores académicas	3.09	0.94	1	5
Aumento o reducción del consumo de alimentos	2.94	1.24	1	5
Aislamiento de los demás	2.63	1.10	1	5
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	2.58	0.91	1	5

N=98

## Apéndice G

Análisis de distribución de puntajes de la muestra

	Kolmogorov-	Smirnov	<i>p</i>	Asimetría	Curtosis
	<i>Estadístico</i>	<i>gl</i>			
<b>SISCO</b>					
Estrés académico percibido	.07	98	.20	-.15	-.65
Estresores	.09	98	.03	-.33	.86
Síntomas físicos	.09	98	.05	-.07	-.16
Síntomas psicológicos	.09	98	.04	.18	-.56
Síntomas comportamentales	.09	98	.02	.08	-.46
Afrontamiento	.08	98	.09	.22	.42
<b>PASS</b>					
Frecuencia de procrastinación	.08	98	.20	.07	-.27
Razones para procrastinar	.08	98	.20	.04	-.76
Falta de energía y autocontrol	.06	98	.20	-.08	-.55
Perfeccionismo	.11	98	.00	.23	-.81
Ansiedad a la evaluación	.14	98	.00	-.17	-1.09
Poca asertividad y confianza	.09	98	.05	.12	-.49