



Universidad Tecnológica ECOTEC
Facultad De Marketing Y Comunicación

Título de trabajo:

LA INFLUENCIA DE LA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA SOBRE EL ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE PREGRADO DE LA UNIVERSIDAD ECOTEC DURANTE EL PERÍODO 2023-2024.

Línea de investigación:

Psicología, Sociedad Y Bienestar

Modalidad de titulación:

Examen Complexivo

Carrera:

Psicología

Título a obtener:

Licenciatura En Psicología General

Autor:

Tamara Elizabeth Caicedo Ayllón

Tutor:

Msc. Daniel Alfonso Oleas Rodríguez

Guayaquil - Ecuador

2023

Dedicatoria

Dedicado a Dios, a mi familia, a mi tutor, a mis amistades,
a Piuri, y Misha donde quiera que estén,
los extraño mucho y siempre serán
mis estrellas fuera del tiempo.

Certificado de Aprobación del Tutor



ANEXO N° 7.1

**UNIDAD DE INTEGRACIÓN CURRICULAR
CERTIFICADO DE APROBACIÓN DEL TUTOR METODOLÓGICO Y CIENTÍFICO PARA LA
PRESENTACIÓN DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR**

Samborondón, 4 de Diciembre del 2023

Magíster
Verónica Baquerizo Álava.
Decana de la Facultad
Facultad de Marketing y Comunicación
Universidad Tecnológica ECOTEC

De mis consideraciones:

Por medio de la presente comunico a usted que el trabajo de integración curricular TITULADO: **La influencia de la procrastinación académica sobre el estrés académico en estudiantes de pregrado de la Universidad Ecotec durante el período 2023-2024** según su modalidad EXAMEN COMPLEXIVO; fue revisado, siendo su contenido original en su totalidad, así como el cumplimiento de los requerimientos establecidos en la guía para su elaboración, Por lo que se autoriza al estudiante: **CAICEDO AYLLÓN TAMARA ELIZABETH** para que proceda con la presentación oral del mismo.

ATENTAMENTE,

Firma 1

Mgtr/ PhD. Daniel Oleas Rodríguez
Tutor(a) metodológico

Firma 2

Mgtr/ PhD. Daniel Oleas Rodríguez
Tutor(a) de la ciencia

Certificado de Porcentaje de Coincidencias



UNIDAD DE INTEGRACIÓN CURRICULAR CERTIFICADO DEL PORCENTAJE DE COINCIDENCIAS DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

Habiendo sido revisado el trabajo de integración curricular TITULADO: **La influencia de la procrastinación académica sobre el estrés académico en estudiantes de pregrado de la Universidad Ecotec durante el período 2023-2024** según su modalidad EXAMEN COMPLEXIVO elaborado por **TAMARA ELIZABETH CAICEDO AYLLÓN** fue remitido al sistema de coincidencias en todo su contenido el mismo que presentó un porcentaje de coincidencias del **2%** mismo que cumple con el valor aceptado para su presentación que es inferior o igual al 10% sobre el total de hojas del Trabajo de integración curricular. Se puede verificar el informe en el siguiente link: <https://app.compilatio.net/v5/report/af87f54c0a35eb526bc741e89d29be8135fd2018/summary>

Adicional se adjunta print de pantalla de dicho resultado.

CERTIFICADO DE ANÁLISIS
mugar

TAMARA CAICEDO AP

2%
Textos sospechosos

- 2= Similitudes
- 0= Similitudes entre comillas
- < 1= Idioma no reconocido
- 0= Textos potencialmente generados por la IA

Nombre del documento: TAMARA CAICEDO AP.docx
ID del documento: 7c20c802056c8a245905a86140258d915791c
Tamaño del documento original: 123.75 KB

Depositar: DANIEL OLEAS RODRIGUEZ
Fecha de depósito: 5/12/2023
Tipo de carga: interfaz
Fecha de fin de análisis: 5/12/2023

Número de palabras: 10.467
Número de caracteres: 72.759

Utilización de las similitudes en el documento

Fuentes principales detectadas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Otros adicionales
1	libary.ec - Repositorio de la Universidad Ecotec en el Portal de la Universidad Ecotec https://repositorio.ec.edu.ec/	< 1%		Palabras idénticas: 14 (1%) palabras
2	repositorio.ec.edu.ec https://repositorio.ec.edu.ec/	< 1%		Palabras idénticas: 14 (1%) palabras
3	repositorio.usmp.edu.pe https://repositorio.usmp.edu.pe/	< 1%		Palabras idénticas: 14 (1%) palabras

ATENTAMENTE,

Firma 1

Mgtr/ PhD. Daniel Oleas Rodríguez
Tutor(a) metodológico

Firma 2

Mgtr/ PhD. Daniel Oleas Rodríguez
Tutor(a) de la ciencia

Resumen

La procrastinación académica afecta la vida académica y al bienestar general de los estudiantes. Estamos frente a un problema que provoca bajo rendimiento académico, genera ansiedad, desmotivación, riesgos de deserción de estudios, problemas a largo plazo en la salud mental que contribuyen al aumento de los niveles de estrés académico. Para el estudio se utilizó un enfoque cuantitativo y explicativo, usando la Escala de Motivos para Procrastinar (EMP) y el Inventario SISCO SV-21 como herramientas de medición. La muestra estuvo conformada por 292 estudiantes de la Universidad Ecotec, seleccionados de manera no probabilística por conveniencia. Los resultados mostraron que la procrastinación académica influye sobre el estrés académico, revelando que la Planeación y Determinación explicaron significativamente la varianza en estresores y síntomas, mientras que la Responsabilidad y Determinación explicaron la varianza en estrategias de afrontamiento. Este hallazgo proporciona una base para desarrollar intervenciones específicas enfocadas en mejorar la planeación, fortalecer la determinación y promover estrategias adaptativas de afrontamiento para mejorar el bienestar académico de los estudiantes y reducir los niveles de estrés. Se recomienda el estudio a futuro en otras instituciones, además de investigar posibles variables mediadoras y diseñar estrategias para disminuir el estrés académico.

Palabras clave: Procrastinación académica, estrés académico, autorregulación académica, bienestar psicológico, universidad.

Abstract

Academic procrastination affects the academic life and general well-being of students. We are facing a problem that causes low academic performance, generates anxiety, demotivation, risks of dropping out of studies, long-term problems in mental health that contribute to increased levels of academic stress. A quantitative and explanatory approach was used for the study, using the Motives for Procrastination Scale (EMP) and the SISCO SV-21 Inventory as measurement tools. The sample consisted of 292 students from Ecotec University, selected non-probabilistically by convenience. The results showed that academic procrastination influences academic stress, revealing that Planning and Determination significantly explained the variance in stressors and symptoms, while Responsibility and Determination explained the variance in coping strategies. This finding provides a basis for developing specific interventions focused on improving planning, strengthening determination, and promoting adaptive coping strategies to improve students' academic well-being and reduce stress levels. Future studies at other institutions are recommended, in addition to investigating possible mediating variables and designing strategies to reduce academic stress.

Key words: academic procrastination, academic stress, academic self-regulation, psychological well-being, university.

Índice General

Introducción.....	1
Desarrollo de la Investigación	3
1. Primera parte: Revisión De La Literatura.....	3
1.1. Procrastinación Académica.....	3
1.2. Estrés Académico	14
2. Segunda Parte: Método De Investigación	24
2.1. Diseño De Investigación	24
2.2. Periodo Y Lugar de la investigación.....	24
2.3. Universo Y Muestra de la investigación	24
2.4. Conceptualización de las variables	25
2.5. Métodos Empleados	27
2.5.1. Datos sociodemográficos:	27
2.5.2. Variables.....	27
3. Tercera parte: Análisis De Resultados	29
3.1. Análisis Descriptivo	29
3.2. Análisis de Correlación	29
3.3. Análisis de Regresión	30
4. Discusión de Resultados	32
5. Conclusiones	36
6. Recomendaciones	37
7. Referencias Bibliográficas	38

Índice de Tablas y Figuras

Índice de Figuras

Figura 1 Teoría de la Motivación Temporal (TMT) de Steel y König (2006)	7
--	---

Índice de tablas

Tabla 1 Cuadro de conceptualización de las variables	25
Tabla 2 Cuadro de Análisis Descriptivo	29
Tabla 3 Cuadro de Correlación de Pearson.....	30
Tabla 4 Cuadro de Regresión Lineal	30

Introducción

En el contexto universitario se presentan varios desafíos para el estudiante entre ellos se puede señalar a las tareas académicas y su gestionamiento con el tiempo. Como menciona Steel (2007) la procrastinación académica se entiende como la conducta que lleva a posponer una tarea para enfocarse en la realización de otra menos relevante, por lo cual, puede obstaculizar el logro de los objetivos académicos y a su vez producir un impacto en el bienestar de los estudiantes. La influencia de la procrastinación académica en los niveles del estrés académico es un tema importante a tratar para las áreas de psicología y de la educación, por esta razón la necesidad del estudio se deriva de ampliar la visión de la procrastinación y su manifestación en el estrés académico, ya que es un fenómeno que recién en los últimos años ha resurgido por su impacto en los entornos educativos, afectando negativamente a la salud y el desempeño académico de los estudiantes (Magnín, 2021).

Se estima que un 30% y 60% de los estudiantes de pregrado a nivel mundial tienden a procrastinar (Mortazavi, 2016; Sultan & Gulfisha, 2018) y se sabe que la procrastinación académica tiene un papel importante con respecto a la deserción académica universitaria y puede producir consecuencias a nivel físico y mental en los estudiantes (Garzón & Gil, 2017) entre ellas se encuentra el estrés, la depresión, impuntualidad, bajo rendimiento, problemas con el sueño, entre otras (Moreta et al., 2018). Por otro lado, el estrés académico es un problema muy frecuente dentro de las universidades e instituciones académicas y puede repercutir en el desempeño del estudiante dentro de todo su ciclo y preparación profesional (Loor et al., 2019). El estrés académico puede ser generado por diversas razones estresoras, una de las principales es la falta de tiempo para realizar las diversas tareas académicas mandadas por los maestros (Díaz Caballero et al., 2016; Nieves Achón et al., 2014; Proaño Báez, 2017; Toribio-Ferrer & Franco-Bárcenas, 2016) y se discuten dos observaciones que influye en el estresor: a) problemas con el manejo del tiempo generados por los mismos estudiantes y b) las distracciones que roban

el tiempo (Barraza, 2011) , sin embargo hay una variable que permite comprender la presencia seguida del estresor denominada procrastinación académica (Beleaua & Cocoradă, 2016).

Con respecto a la asociación de ambas variables, en el estudio de Estrada et al. (2021), indicaron que el 42,9% de los estudiantes mostraron un rango moderado de procrastinación académica, el 53,3% presentó un rango alto de los niveles de estrés académico donde se concluyó una relación representativa. Así mismo, Cardona (2015) hizo un estudio sobre las relaciones entre estrés y procrastinación donde encontró datos significativos direccionados en reacciones a nivel físico, psicológico y comportamental como estrés, fatiga, dolor de cabeza, etc. Sin embargo, es necesario clarificar mejor las variables porque existen contradicciones como el estudio de Barraza Macías y Barraza Nevárez (2018) donde arrojaron resultados que muestran diversos niveles de relación y no relación entre las dimensiones de las variables.

Esta investigación se justifica porque ayudará a ampliar la información acerca de ambas variables y comprender mejor su relación, además permitirá desarrollar estrategias efectivas de intervención y prevención para promover una mejor gestión de la conducta procrastinadora y la reducción de estrés académico en el contexto educativo con el objetivo de mejorar la calidad de vida y favorecer a mejor ambiente académico de los estudiantes universitarios. Por lo tanto, este estudio tiene como objetivo general analizar la influencia de la procrastinación académica sobre el estrés académico en los estudiantes de pregrado de la Universidad Ecotec y para conseguirlo se propone los siguientes objetivos específicos: determinar la presencia de dimensiones de la procrastinación académica en los estudiantes, determinar la presencia de niveles de estrés académico en los estudiantes a través de sus dimensiones, por último, identificar la relación entre dimensiones de la procrastinación académica y el estrés académico en los estudiantes de la Universidad Ecotec.

Desarrollo de la Investigación

1. Primera parte: Revisión De La Literatura

La procrastinación se presenta con mucha frecuencia en el ámbito académico y es considerada como conducta que lleva a la postergación de tareas para focalizarse en otra menos relevante (Steel, 2007), el cual involucra aspectos cognitivos, emocionales y comportamentales (Ferrari, 2010). En cuanto el estrés académico se la define como una respuesta que activa aspectos fisiológicos, emocionales, cognitivos y conductuales ante situaciones o sucesos relacionados al contexto académico (Berrío García & Mazo Zea, 2011). La importancia de este estudio radica en comprender como el fenómeno procrastinación es uno de los problemas que actúa sobre los niveles de estrés académico, ya que, esta conducta según Garzón y Gil (2017) puede ocasionar consecuencias a nivel físico y mental, al igual que repercute en el desempeño académico y en el desarrollo profesional de los estudiantes (Loor et al., 2019). Existen una gran cantidad de estudios donde muestran una relación significativa en la asociación de ambas variables (Cardona, 2015; Córdova, 2018; Estrada et al., 2021) y que simultáneamente puede haber incidencias notables en el compromiso académico de los estudiantes como lo mencionan en el estudio de Palacios-Garay et al. (2020), por lo cual, indagar sobre las variables y observar su asociación permitirá desarrollar estrategias eficaces a futuro que ayuden con la mejoría en el control de la conducta procrastinadora y la disminución del estrés académico para contribuir a mejorar la calidad de vida de los estudiantes y para mantener un ambiente propicio.

1.1. Procrastinación Académica

Para comprender el término procrastinación es necesario abordar el tema de la motivación. A lo largo de la historia, la motivación ha sido estudiado como área de la psicología que se centra en el estudio de las razones por las que se manifiestan las conductas de los seres humanos (Egea & Losada, 2014) es decir se analiza el porqué de los comportamientos, sin embargo no solo se

plantean las razones sino que también explica la amplia gama de comportamientos que el organismo puede exhibir según las situaciones o circunstancias que aparezcan (Beck, 2000, como se citó en Egea & Losada, 2014). Llanga et al. (2019) tiene un concepto similar y lo define como motivo o justificación empleada para realizar una acción específica con la finalidad de lograr un objetivo.

La carencia de motivación en el aprendizaje es uno de los factores importantes que se deben analizar en el fracaso de los estudiantes (Hernández, 2005), es decir, en situaciones donde los estudiantes no logran alcanzar los objetivos de aprendizaje o no alcanzan un nivel satisfactorio del desempeño en sus materias.

La motivación puede ser definida como una construcción teórica que es usada para describir fuerzas, tanto internas como externas, que pueden permitir el inicio de algo, la orientación, la fuerza o intensidad y la constancia de la conducta (Vallerand & Blanchard, 1998).

Abarca (1995) identifica 3 elementos fundamentales para el proceso motivacional: necesidades, intereses y motivos. Las necesidades se definen como la fuerza que impulsa a la acción y busca encontrar maneras para satisfacer las diversas demandas, estas pueden ser: necesidades fisiológicas, sociales y de logro. Por otro lado, se encuentran los intereses aquellos que representan los deseos por conocer y aprender, aquí interviene el sentido emocional para cada individuo. Finalmente, los motivos son las razones personales o incentivos que ayudan a la satisfacción de las necesidades.

Así mismo, Núñez (2009) enfocado desde la motivación académica menciona que tiene tres componentes básicos: el primero es el componente motivacional de valor donde se observan motivos, razones, o propósitos, es decir, se refiere a cuánto valoramos y consideramos importante una actividad, lo que determina si la realizamos o no. Segundo, el componente de expectativa se basa en nuestras percepciones y creencias sobre nuestra capacidad para completar una tarea, incluyendo nuestra autopercepción y competencia. Por último, la dimensión emocional implica los sentimientos y emociones que

experimentamos al realizar una actividad, lo que da significado a nuestras acciones y nos impulsa hacia metas emocionalmente satisfactorias.

La motivación en el individuo, especialmente en un estudiante, juega un papel esencial a la hora de iniciar y culminar tarea. Esta motivación puede provenir de una serie de factores, tanto internos como externos, según Egea & Losada (2014) existen dos tipos de motivación: motivación intrínseca y motivación extrínseca, estos dos tipos de motivación impulsan el comportamiento humano.

La motivación extrínseca implica que una persona realiza una conducta con el objetivo de adquirir algo externo, es decir, la motivación es influenciada por factores externos con el propósito de obtener un objeto o resultado que satisfaga sus necesidades (Egea & Losada, 2014). En otras palabras, la motivación de las personas que están extrínsecamente motivadas proviene de la expectativa de recibir recompensas y beneficios ajenos a la actividad o para evitar castigos y consecuencias negativas.

En el caso de la motivación intrínseca, Egea & Losada (2014) indica que las personas participan en una actividad porque tiene interés genuino y disfrutan de aquella, aparece a partir de las necesidades psicológicas, y en diversos casos, involucra procesos cognitivos relacionados con la interpretación de información y sus efectos en el individuo. Dentro de las necesidades psicológicas se incluye el sentido de competencia, la autodeterminación y necesidad de control.

Huertas (1997) identifica tres cualidades de una acción regulada de forma intrínseca: la autodeterminación que denota la percepción de que uno tiene el control sobre la acción, la competencia que se refiere a sentirse capaz de realizar una actividad, y finalmente los sentimientos, que están relacionados con la satisfacción de hacer algo deseado y sentirse cómodo al hacerlo.

Por lo tanto, la gestión emocional también juega un papel importante que condiciona directamente a la cantidad de esfuerzo que una persona está dispuesta a invertir. Entre los factores que pueden influir se encuentran: la percepción del valor de la tarea, es decir, la vivencia de una tarea como

aburrida o interesante, importante o impuesta, y el nivel de eficacia por parte del estudiante (Cone, 2013, como se citó en Calderón & Gustems, 2020). La autoeficacia afecta directamente en las elecciones de las actividades ya que las personas tienden a elegir aquellas actividades en las que se sienten competentes y tienden a evitar aquellas en las que se sienten incompetentes (Llanga Vargas et al., 2019).

Así la interacción entre la percepción sobre una tarea y la percepción de la propia capacidad personal para desarrollarla determinará a que experimente aburrimiento, irritación, preocupación, apatía, ansiedad o por el contrario motivación, compromiso, excitación, entusiasmo, etc. (Calderón & Gustems, 2020).

Al contrario, las personas sin motivación con frecuencia experimentan la sensación de que sus resultados no están relacionados con sus acciones y están influenciados por factores fuera de su control, lo que a su vez conduce a sentimientos de insuficiencia, menores expectativas de éxito y una tendencia a cuestionarse en la participación de nuevas actividades (Anaya-Durand & Anaya-Huertas, 2010). Cuando hace falta de la motivación propia o de las influencias por parte del entorno, los individuos suelen aplazar la actividad, y en última instancia, pueden llegar a abandonarla (Carhuapoma, 2018).

Existen varios estudios relacionados con la motivación, Arenas et al. (2023) realizaron una investigación donde tuvieron como propósito investigar variables motivación académica que predicen la procrastinación en estudiantes universitarios. Los resultados de la investigación mostraron que la motivación intrínseca hacia el logro y la falta de motivación, son factores que pueden predecir la procrastinación académica. También se encontraron relaciones estadísticamente significativas en las en que las puntuaciones más altas de procrastinación académica se correlacionaban negativamente con los puntajes de motivación intrínseca, regulación identificada e introyectada, mientras que mostraban una correlación positiva con la desmotivación. Además, se identificó una relación negativa entre el rendimiento académico y la procrastinación académica.

En otro estudio sobre la Motivación y Desempeño Escolar en Estudiantes del Primer Ciclo de un Laboratorio Clínico donde su objetivo fue determinar si existe una relación entre la motivación intrínseca y el rendimiento académico de los estudiantes se reveló que existe una relación significativa entre ambas variables, ya que se encontró una correlación positiva y direccional, lo que permitió concluir que a medida que aumenta la motivación, el rendimiento académico de los estudiantes también mejora. (Sotomayor, 2019)

Según la investigación realizada por Polo & Chunga (2020) en la Universidad Católica de Trujillo, se observó una correlación significativa entre la motivación de los estudiantes y el rendimiento académico, lo que indica que la motivación académica puede ser utilizada como un indicador para predecir el desempeño académico. Se concluyó que es necesario promover actividades enfocadas en la motivación como medio para mejorar el rendimiento académico.

La teoría de la motivación temporal (TMT), es un modelo que argumenta que la procrastinación ocurre cuando las personas no están motivadas para realizar una tarea, no creen que pueden tener éxito, o encuentran la tarea poco atractiva (Steel & König, 2006). Como se puede apreciar en la Figura 1 se muestra la ecuación correspondiente a la teoría de la motivación temporal.

Figura 1

Teoría de la Motivación Temporal (TMT) de Steel y König (2006)

$$\text{Motivación} = \frac{\text{Expectativa} \times \text{Valor}}{1 + \text{Impulsividad} \times \text{Retraso}}$$

Esta teoría se compone de cinco factores:

Motivación/utilidad: La creencia de que la tarea tiene un propósito significativo y vale la pena realizarla.

Expectativa: La creencia de que la persona tiene las habilidades y recursos necesarios para completar la tarea con éxito.

Valor: Grado de atracción que ejerce la tarea hacia la persona.

Impulsividad: Tendencia a posponer o evitar la tarea. La procrastinación no se debe a una deliberación consciente por parte del procrastinador sino a una tendencia a actuar de forma impulsiva sin reflexionar las consecuencias a largo plazo.

Retraso: El tiempo que la persona tarda en completar la tarea.

Para evitar la procrastinación, es importante tener una elevada motivación para ejecutar la tarea, creer que se puede lograr el éxito y considerar la tarea como valiosa. Además, es importante evitar la impulsividad y resistir la tendencia a posponer las tareas, cumplir estos requisitos disminuirá la probabilidad de procrastinar.

En resumen, el impulso de los estudiantes intrínsecamente motivados se basa más en la experiencia del proceso de aprendizaje que de la obtención de resultados o logros, es decir su interés es genuino y no solo por alcanzar ciertos objetivos. En esa situación, se pueden observar claramente características de autorregulación, independencia y autodeterminación del estudiante (Hernández, 2005).

La autorregulación puede ser definida como la planificación y la adaptación sistemática de acciones, pensamientos y emociones con el objetivo de mejorar tanto la motivación como el proceso de aprendizaje (Zimmerman, 2000). Según Rosário, et. al. (2012) la autorregulación implica el control y el manejo de factores importantes para el aprendizaje de calidad. Durante este proceso se inician y actúan pensamientos, sentimientos, comportamientos que están estratégicamente enfocados en alcanzar el logro de metas personales establecidas.

García (2012) define a la autorregulación académica como la capacidad que tiene una persona para controlar y gestionar su propio proceso de aprendizaje en las diferentes etapas, no obstante, para que esta habilidad de control sea efectiva, es necesario tener un entendimiento de lo que hacemos y sabemos, y esta comprensión se logra a través de la reflexión metacognitiva.

En general, la autorregulación del aprendizaje se entiende como el nivel en que las personas participan en su propio proceso de aprendizaje basándose desde un punto de vista metacognitivo, motivacional y conductual (Zimmerman & Moylan, 2009) lo que incluye tener la voluntad, la conciencia y la capacidad para hacerlo.

La metacognición es una parte importante de la autorregulación, a través de ella se tiene el control de los propios pensamientos y acciones relacionadas con el aprendizaje, es decir, no se trata solo de ser consciente de cómo resolver tareas específicas, sino de ser consciente de cómo uno aprende y reflexiona sobre las estrategias y progreso con la finalidad de hacer ajustes cuando sean necesario (Pozo et al., 2001).

Si un estudiante carece de conocimiento de su propia persona, de sus emociones, y de sus estrategias de aprendizaje, le resultará difícil ejercer la autorregulación académica, es decir, el autoconocimiento le permite saber cómo dirigirse a sí mismo, no obstante, Zimmerman (1995) menciona que la autorregulación implica más que la metacognición, es decir, incluye a la creencia del sentido de autoeficacia junto a los procesos motivacionales y comportamentales, además señala que puede ser influenciados por la situación.

En el estudio de Sáiz & Valdivieso (2020) titulado “La relación entre rendimiento académico y desarrollo de habilidades de autorregulación en estudiantes universitarios” obtuvieron resultados donde mostraron que después de aprender a autorregular su aprendizaje, los estudiantes se veían a sí mismos como más capaces en términos de lo que saben y cómo hacen las cosas, especialmente en su primer año en la universidad, recomendando la utilización de métodos de enseñanza que ayuden a los estudiantes a aprender a regular su propio aprendizaje en la universidad.

Vera (2022) en su investigación sobre la relación entre autorregulación en el aprendizaje de estudiantes y el rendimiento académico estableció a la autorregulación como variable predictora importante en el rendimiento académico donde hubo diferencias por género estableciendo que el uso de

estrategias era más alto en mujeres que en hombres además y que el uso de estrategias era más bajo en estudiantes de primer año. Además, determinó una correlación significativa entre ambas variables.

La gestión del tiempo académico es un elemento esencial de la autorregulación del aprendizaje (Pintrich et al., 1993; Zimmerman, 1996). Este aspecto está vinculado a otros aspectos cognitivos, como la autoevaluación y el autocontrol, así como con factores motivacionales como la autoeficacia y las creencias de control del aprendizaje, que son componentes importantes de la autorregulación académica. Además, su administración eficiente desempeña un papel crucial en las labores académicas de los estudiantes universitarios, siendo el factor individual y académico más importante al momento de predecir el rendimiento académico, incluso por encima de factores como la inteligencia o la cantidad de tiempo dedicado al estudio (George et al., 2008).

La gestión del tiempo aún no tiene una definición única y acordada, según Liu et al. (2009) ha sido conceptualizada y medida de diferentes maneras en la investigación, sin embargo, la mayoría comparten un concepto central: implica completar las tareas de manera eficiente y efectiva dentro de los plazos establecidos, produciendo resultados satisfactorios mediante métodos como la planificación, la organización y la asignación de prioridades.

La gestión del tiempo en el ámbito académico consiste en definir y alcanzar objetivos, al tiempo que requiere monitorear y regular el progreso hacia esos objetivos. Por lo tanto, en el contexto del modelo de autorregulación académica, la gestión del tiempo tiene una importante dimensión relacionada con la motivación y el autocontrol (Garzón & Gil, 2017).

En un estudio con estudiantes universitarios, Durán Aponte & Pujol (2012) descubrieron relaciones significativas entre el desempeño académico y aspectos de la gestión del tiempo, como la fijación de metas y la utilización de herramientas para la organización. También se ha identificado una correlación significativa entre la gestión eficaz del tiempo y el desarrollo del carácter, entendido como la adhesión de principios éticos (Olowookere et al., 2015).

La investigación realizada por Robotham (2012) indica que los estudiantes que tienen menos tiempo para estudiar necesitan gestionar mejor su tiempo. Además, Umerenkova & Flores (2017) sostuvieron que asumir responsabilidades adicionales a las académicas puede llevar a comportamientos de procrastinación, ya que la carga de actividades adicionales se convierte en una barrera para cumplir con las responsabilidades académicas.

Del mismo modo, Álvarez et al. (2019) señala que la presencia de compromisos laborales junto a las responsabilidades académicas afecta en la eficacia de la gestión del tiempo académico. Según Robotham (2012) se observa que tener una carga de trabajo superior a 20 horas semanales afecta al rendimiento académico. Además, Umerenkova & Flores (2017) demostraron que los estudiantes que unen trabajo y estudio tienden a procrastinar más y perciben a sus empleos como desafío para alcanzar sus objetivos académicos. En pocas palabras, los estudiantes empleados tienen menos tiempo disponible y, por lo tanto, necesitan mejorar sus habilidades de planificación y gestión del tiempo.

El término procrastinación tiene su origen en el latín procrastinare, el cual se traduce como dejar las cosas o aplazar las tareas para un momento posterior. (De Simone, 1993, como se citó en Álvarez, 2010)

La procrastinación es un concepto que ha sido explorado y desarrollado por investigadores, que suelen ofrecer diferentes definiciones, pero comparten un elemento central: la tendencia a retrasar o posponer tareas (Álvarez, 2010). Además, señala que este comportamiento puede ser de manera voluntaria como involuntaria y produce consecuencias graves, suele iniciar desde la adolescencia y persiste hasta la edad adulta, afectando negativamente el desempeño en la educación y el trabajo (Álvarez, 2010).

Para Steel (2007), la procrastinación se puede interpretar como la acción de posponer una tarea para llevar a cabo otra tarea menos prioritaria, además se puede dar en diversos contextos: académico, laboral, político y bancario.

En 1995, Ferrari et.al. (como se citó en Álvarez, 2010) la describen como el aplazamiento de la finalización de una tarea que causa un estado de insatisfacción o malestar subjetivo. Por lo tanto, la procrastinación debe considerarse como obstáculo que impide que las personas realicen sus intereses de manera eficaz y productiva, donde se refleja la desconexión entre sus habilidades y capacidades para abordar adecuadamente responsabilidades y tareas.

El estudio de Alessio & Main (2019) comparó la ansiedad ante los exámenes y la procrastinación entre estudiantes universitarios de primer y último año mostrando que los estudiantes de primer año tenían niveles más altos de ansiedad y procrastinación que los de último año. Además, se encontró que la ansiedad ante exámenes estaba relacionada con los dos tipos de procrastinación, siendo un poco más fuerte la relación con la procrastinación académica que con la procrastinación general.

En el personal de un establecimiento de salud de MINSA en Ancash se encontró una correlación inversa y significativa entre la procrastinación general y la satisfacción personal, además se observaron relaciones inversas entre satisfacción laboral y factores como sentido de servicio, la ciberpereza y otros factores relacionados a una menor satisfacción laboral (Medina, 2023).

Teniendo en cuenta que la procrastinación se define como la inclinación a posponer actividades hasta una fecha futura, uno de los ámbitos de la vida que se ve impactado por la tendencia a posponer tareas es el ámbito académico especialmente en escuelas y universidades (Solomon & Rothblum, 1984). El grupo que muestra mayor tendencia a procrastinar son aquellos que se encuentran en la categoría de jóvenes y adultos jóvenes (Estremadoiro & Schulmeyer, 2021).

La procrastinación es la postergación de la ejecución de tareas académicas y es un fenómeno complejo que abarca aspectos emocionales, cognitivos y conductuales (Padilla, 2017). Rothblum et al. (1986) ven a la procrastinación académica como la postergación irracional de tareas hasta llegar a experimentar ansiedad. Steel (2007) define a la procrastinación como

la demora voluntaria incluso cuando se anticipa que la demora tendrá resultados desfavorables.

En 1992, Ferrari (como se citó en Cid, 2015) menciona que existen tres tipos de personas que procrastinan: el de tipo aurosal que tiene una deficiencia en su autorregulación lo que significa que posterga las tareas ya que no tiene capacidad de regularse a sí mismo, luego se encuentra el tipo evitativo que evita una tarea porque la percibe como desagradable, finalmente está el de tipo decisional pospone la toma de decisiones es decir puede sentirse abrumado por cometer errores al elegir.

Por otro lado, Chun & Choi (como se citó en Cid, 2015) distingue dos tipos de procrastinadores: el pasivo que posterga las tareas sin realmente querer hacerlo y el activo que elige intencionalmente posponer las tareas y concentrarse en otras que consideran más importantes

Un estudio en la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios sobre la relación entre la procrastinación académica y la ansiedad en estudiantes indicó en sus resultados que un 48,2% de los estudiantes tenían un alto nivel de procrastinación académica y el 39% experimentaban ansiedad en un grado moderado. Se encontró una correlación significativa y directa entre la procrastinación académica y la ansiedad, lo que demuestra que cuanto más procrastinan los estudiantes, mayor es el nivel de ansiedad (Estrada & Mamani, 2020).

En otra investigación realizada por Gómez et al. (2020) sobre procrastinación académica y riesgo de conducta suicida en estudiantes universitarios, encontraron que un 16.3% de los estudiantes tenían riesgo de conducta suicida. Además, observaron que la procrastinación académica se relacionaba positivamente con el riesgo de conducta suicida, mientras que la regulación emocional se relacionaba negativamente tanto con el riesgo de conducta suicida y como la procrastinación académica. Así mismo, determinaron que las mujeres tenían niveles más altos de regulación emocional y concluyeron que la regulación emocional no desempeñaba un papel moderador entre la procrastinación académica y el riesgo de conducta suicida,

pero ambas variables estaban directamente relacionadas con el riesgo de conducta suicida.

La teoría desarrollada por Montereiro et al. (2022) sostiene que las personas capaces de superar la procrastinación si tienen altos niveles de autorregulación, es decir, son capaces de controlar sus pensamientos, emociones y comportamientos. En su teoría propone 4 dimensiones para medir la procrastinación:

Planeación: Hace referencia a la capacidad de organizar eficazmente el tiempo para cumplir con las tareas dentro de los plazos establecidos.

Responsabilidad: Implica cumplir con las responsabilidades asignadas de manera ordenada y consciente, teniendo cuidado en las acciones realizadas dentro del plazo establecido.

Creencias Negativas: Son actitudes desfavorables hacia las personas que practican la procrastinación.

Determinación: Se trata de llevar a cabo las acciones previstas dentro de un plazo específico con firmeza y compromiso.

En definitiva, la procrastinación académica se da cuando las personas postergan las tareas o los objetivos de estudio por falta de autorregulación, sin embargo, este fenómeno no solo se limita en retrasar las tareas, ya que puede generar comportamientos negativos y desencadenar situaciones de alto estrés al tratar de completar las tareas en el plazo previsto provocando influencia en el rendimiento académico (Chun & Choi, 2005), en las condiciones de vida y en el bienestar psicológico (Yataco, 2019).

1.2. Estrés Académico

De acuerdo a la conceptualización de bienestar, se puede abordar desde dos perspectivas diferentes. Una de ellas es denominada hedónica, la cual se centra en encontrar la felicidad subjetiva construida basada en experiencias (Ryan & Deci, 2000), es decir, el bienestar subjetivo tiene como principal objetivo la obtención de placer y felicidad, la evasión de problemas y

la experimentación de sensaciones positivas, además en este constructo se destaca por tener dos componentes, uno emocional relacionado al placer o desagrado, y uno cognitivo que involucra la formulación de juicios de valor.

Por otra parte, desde la mirada eudaimónica se centra en el bienestar psicológico y se relaciona con el sentimiento de expresión personal (Waterman, 1993), en otras palabras, se trata de una forma de pensar acerca del bienestar que se centra en cómo la persona se siente con su desarrollo personal. Está estrechamente vinculada a las actividades que una persona realiza para obtener un sentimiento de bienestar y autorrealización.

Ryff y Keyes (1995) explican al bienestar psicológico como el esfuerzo de una persona por alcanzar el perfeccionamiento y cumplir con su potencial, lo cual implica tener un propósito de vida que le brinde un significado. Ryff (1989) desarrolló un modelo multidimensional relacionado con la mirada eudaimónica que incluyen seis factores o dimensiones: (a) autoaceptación, (b) autonomía, (c) dominio del entorno, (d) relaciones positivas, (e) propósito en la vida donde se fijan metas que den un significado de vida, y (f) crecimiento personal que se refiere a la dedicación del potencial personal. Cabe destacar que las dos últimas dimensiones están estrechamente vinculadas con el enfoque eudaimónico.

En el estudio de Cordovez et al. (2023) señalan que existe una correlación negativa y significativa entre la procrastinación académica y cuatro aspectos del bienestar psicológico en estudiantes de educación superior, lo cual significa que a medida que la procrastinación académica aumenta, el bienestar psicológico tiende a disminuir, además se indica que la procrastinación no es el único factor que influye en el bienestar psicológico.

Mientras que Ordóñez (2018), en su investigación sobre bienestar psicológico y estrés académico en estudiantes de primer y segundo ciclo de la Universidad María Auxiliadora, mostraron resultados donde se llega a la conclusión de una relación estadística significativa entre ambas variables, es decir, a medida que el bienestar psicológico de los estudiantes universitarios de primer año disminuye, el estrés académico tiende a aumentar, y viceversa.

El estrés fue identificado en la década de 1930 por Hans Selye, un estudiante de medicina austriaco, observó síntomas comunes en sus pacientes, como agotamiento, pérdida de apetito, pérdida de peso y falta de motivación. Selye estableció la expresión "Síndrome General de Adaptación" para referirse a este conjunto de síntomas. Luego, en Canadá, amplió su teoría llevando a cabo experimentos con ratas de laboratorio que mostraron síntomas como úlceras gástricas, atrofia del sistema linfático y cambios en las hormonas suprarrenales, los cuales fueron reconocidos con el término "estrés biológico" y, con el pasar de tiempo simplemente "estrés" (Berrío & Mazo, 2011).

El estrés implica una respuesta del cuerpo humano que conlleva alteraciones físicas y químicas internas provocando reacciones emocionales que pueden resultar en malestar tanto físico como mental (Selye, 1956), es decir, sostiene que el estrés puede desencadenar variedad de enfermedades, como afecciones cardíacas, hipertensión arterial y trastornos emocionales o mentales.

Las alteraciones que se producen en el cuerpo durante el estrés pueden estar influenciadas por sus características biológicas y genéticas individuales. Además, Selye (1956) amplía su teoría al considerar a las demandas sociales y amenazas del entorno como posibles estresores. En el caso de los seres humanos, estas circunstancias pueden exigir una alta capacidad de adaptación, lo que a su vez puede provocar estrés.

Para Lazarus y Folkman (1986) el estrés psicológico se puede describir como una serie de interacciones entre una persona y su entorno, es decir, se refiere a una situación específica en la que una persona evalúa el entorno como amenazante o como una situación que supera sus recursos, lo que pone en riesgo su bienestar. Además, mencionan que el individuo puede enfrentar el estrés mediante dos tipos de afrontamiento: uno dirigido a las emociones y otro dirigido a abordar directamente los aspectos desafiantes de la situación estresante. Por lo tanto, el afrontamiento implica modificar la cognición y la conducta para adaptarse a las demandas del entorno, y puede cambiar a medida que se adquiere experiencia.

En el contexto laboral, se llevó a cabo una investigación por Tualombo (2018) titulada "Estrés laboral y bienestar psicológico en docentes de una universidad privada de Lima" se concluye que existe una relación negativa de una dimensión media-baja entre el estrés laboral y el bienestar psicológico de los docentes. Es decir, los resultados indican que a medida que aumentan los niveles de estrés laboral, disminuyen los niveles de bienestar psicológico en este grupo de docentes.

Por otra parte, la investigación de Lemos et al. (2018) acerca de Estrés y salud mental en estudiantes de Medicina mencionan que existe una alta prevalencia de estrés y trastornos emocionales, como la depresión y la ansiedad, entre los estudiantes de medicina colombianos, donde determinaron varios factores de riesgo para el estrés y los síntomas emocionales como: el género, ciclo académico, realización de actividades extracurriculares, la dificultad de resolución de problemas y el afrontamiento del estrés.

Selye (como se citó en Córdova, 2018), clasificó el estrés en dos tipos: eustrés (positivo) y distrés (negativo). El eustrés es beneficioso y necesario para la supervivencia, ya que permite a las personas realizar sus actividades satisfactoriamente frente a demandas externas, generando placer, alegría y bienestar, además, promueve la creatividad, iniciativa y desarrollo. Por otro lado, el distrés, o estrés negativo, surge cuando las demandas del entorno son excesivas, intensas o prolongadas, superando la capacidad de resistencia y adaptación del organismo.

No obstante, los tipos de estrés también suelen clasificarse según su origen, por lo tanto, se pueden identificar distintos tipos como: el estrés en relaciones amorosas y matrimoniales, estrés sexual, estrés familiar, el estrés por duelo, el estrés relacionado con la salud, estrés en el trabajo, el estrés académico, el estrés militar y el estrés causado por situaciones de tortura y encarcelamiento. En consecuencia, el estrés que se origina en el ámbito educativo se conoce comúnmente con el término "estrés académico" o sinónimos como "estrés escolar" o "estrés por exámenes" para referirse al estrés originado en este contexto (Barraza, 2008).

Hoy en día, el estudiante universitario no siempre cumple con sus responsabilidades en los plazos y términos establecidos, tendiendo a postergar las actividades hasta el último momento, el cual provoca estrés constante difícil de gestionar, además, el estrés tiene un impacto negativo en el bienestar psicológico y crea condiciones personales desfavorables que limitan su desarrollo óptimo en la carrera que está cursando (Yarlequé et al., 2016). Sánchez (como se citó en Chocas et al., 2016) señala que el estrés es un problema en constante aumento, debilitante y con un costo significativo en términos personales, económicos y sociales. En cuanto al estrés enfocado académico, Yataco (2019) coincide con que experimentar niveles más altos de estrés académico conducen a una disminución en la calidad de vida y en el bienestar psicológico. Por lo cual, el estudio de la procrastinación académica y su influencia en las dimensiones de estrés académico es relevante ya que permite comprender las causas y factores de riesgo detrás de la postergación en estudiantes universitarios, lo que a su vez facilita el desarrollo de estrategias de intervención para promover su bienestar y rendimiento académico. En consecuencia, la reducción de la procrastinación académica beneficia el bienestar psicológico de los estudiantes, optimiza el aprendizaje, y contribuye al éxito a largo plazo en su carrera.

Orlandini (como se citó en Alfonso et al., 2015) sostiene que, desde la educación preescolar hasta la educación universitaria de postgrado, las personas experimentan tensión durante los períodos de aprendizaje. Este fenómeno se conoce como estrés académico y se manifiesta tanto en el aprendizaje individual como en el entorno de aula.

El estrés académico o escolar se refiere a la molestia experimentada por el estudiante, causada por diversos aspectos físicos y emocionales (interpersonales, intrapersonales o ambientales), que puede influir en la capacidad individual para enfrentar el entorno escolar, incluyendo el desempeño académico, la destreza metacognitiva en la resolución de problemas, la realización de exámenes, los vínculos con compañeros y los propios profesores, la búsqueda de reconocimiento e identidad (Martínez & Díaz, 2007).

Para Barraza (2009) el estrés académico lo define como aquellos procesos cognitivos y afectivos que experimentan los estudiantes al percibir el impacto de estresores académicos. El estudiante analiza diversos aspectos del entorno académico y los categoriza como amenazas, desafíos o demandas a las que puede o no enfrentarse de manera adecuada. Es decir, se refiere a un proceso sistémico, adaptativo y principalmente psicológico que se caracteriza por tres fases distintas (Barraza, 2006). En la primera fase implica la aparición de demandas académicas que generan estrés, lo que se denomina "inputs", en la segunda es una situación estresante en la cual los factores estresantes provocan un desequilibrio en el sistema, manifestándose a través de síntomas, en la tercera función implica la toma de acciones de afrontamiento, conocidas como "output", con el objetivo de restablecer el equilibrio en el sistema (Barraza, 2006).

El Modelo Sistémico Cognoscitivista del Estrés Académico es un modelo que explica el estrés académico como un proceso dinámico que involucra a tres componentes: los estresores, los indicadores del desequilibrio sistémico y las estrategias de afrontamiento, el cual, propone cuatro hipótesis principales (Berrío & Mazo, 2011). La primera hipótesis hace referencia a que los elementos sistémicos-procesuales, es decir, las partes y procesos del estrés académico, se relacionan con el entorno en el que ocurren (Barraza & Silerio, 2007). La segunda sostiene que el estrés académico se manifiesta como un estado psicológico que se produce cuando los estudiantes se enfrentan a situaciones o estímulos, denominados estresores, los cuales perciben como amenazantes o desafiantes (Barraza, 2005) y pueden ser de diversos tipos como la sobrecarga de tareas, la competitividad, las evaluaciones, ambiente inadecuado para el estudio, mala asesoría, falta de recompensas o incentivos, la falta de tiempo para realizar los trabajos, etc. (Barraza, 2008). La tercera hipótesis aborda los indicadores de desequilibrio sistémico, identificados por Barraza (2008) como distrés o estrés negativo, manifestándose a través de síntomas físicos, psicológicos o comportamentales como dolores de cabeza, cansancio, insomnio, afecciones digestivas, desconcentración, problemas con la memoria, ansiedad, tristeza o depresión, entre otros (Barraza, 2008; Rossi, 2001). Finalmente, la cuarta hipótesis se centra en el afrontamiento para

restablecer el equilibrio en el sistema, mediante el uso de estrategias de afrontamiento (Barraza & Silerio, 2007).

En el estudio de Yataco (2019) sobre bienestar psicológico y estrés académico en estudiantes de la carrera de Ingeniería de Sistemas se encontró que el bienestar psicológico variaba en función del ciclo académico, pero no del género. En cuanto al estrés académico, no hubo diferencias significativas de género o ciclo académico. A pesar de que no se hallaron relaciones específicas entre las dimensiones del bienestar psicológico y el estrés académico, se concluyó que existe una relación significativa y negativa en general, es decir que a medida que el estrés académico aumenta, el bienestar psicológico tiende a disminuir.

La investigación de Espinosa et al. (2020) concluye que el estrés tiene un impacto significativo en varios aspectos de la vida, particularmente en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. Los resultados indicaron que el estrés afecta negativamente el rendimiento académico de los estudiantes, lo que respalda la importancia de analizar y abordar el estrés en este contexto educativo.

De acuerdo a la conexión entre estos conceptos, la procrastinación está asociada con la existencia de niveles más altos de estrés académico (Sirois & Tosti, 2012). Según Flett et al. (1995), afirma que esta relación implica una falta de habilidad para manejar estímulos adversos, junto con una percepción reducida de autocontrol y autoeficacia.

Por lo tanto, en las investigaciones sobre la asociación entre procrastinación y estrés académico, se ha encontrado patrones consistentes entre ellos. Por ejemplo, Araoz et al. (2022) concluyó que existe una relación directa entre los altos niveles de procrastinación académica y elevados niveles de estrés académico. Magnín (2021) respalda esto al señalar una correlación positiva significativa entre la procrastinación y el estrés académico, indicando que niveles más altos de estrés se asocian con mayores niveles de procrastinación y viceversa. Palacios et al. (2020) destacan una incidencia significativa de la procrastinación y el estrés académico en la dimensión de

vigor del engagement académico. Delgado et al. (2021) indican que tanto la procrastinación como el estrés académico están asociados negativamente con el bienestar psicológico, concluyendo que la procrastinación modera la relación entre estresores y síntomas asociados al estrés académico. Quispe (2020) revela una conexión positiva y significativa, resaltando factores específicos de la procrastinación relacionados con la falta de energía, perfeccionismo, ansiedad ante la evaluación y poco asertividad, además, se observó que las mujeres mostraron mayores niveles de estrés académico en comparación con los hombres. En otra investigación, Orco et al. (2022) revela que la procrastinación está significativamente asociada con el estrés de los estudiantes, así como también con su género y edad, además se identificó una relación significativa entre la procrastinación y el género masculino de los encuestados. Ramos (2021) observa una relación directa significativa entre la procrastinación y diversas dimensiones del estrés académico, como estresores, reacciones físicas, reacciones psicológicas, comportamentales y estrategias de afrontamiento, así como una relación inversa entre la autorregulación académica y el estrés académico. Jiménez et al. (2021) revelan una correlación significativa entre la procrastinación académica, los niveles de estrés y el manejo del tiempo, sugiriendo que, a medida que aumenta el tiempo en la universidad, los estudiantes tienden a adoptar actitudes procrastinadoras y presentan habilidades de autorregulación disminuidas. Visaga (2022) confirma una correlación positiva de intensidad baja entre la procrastinación académica y el estrés académico, se identificó una relación significativa entre la postergación de tareas y el estrés, así como, entre la falta de autorregulación académica y el estrés, sugiriendo que la procrastinación y la falta de autorregulación académica están asociadas con niveles más altos de estrés académico en estudiantes. Por otro lado, Giron & Vásquez (2023) encuentran correlaciones significativas entre la procrastinación y el estrés académico, indicando que, a mayores niveles de estrés académico, estresores y síntomas, los estudiantes tienden a procrastinar más, pero también identifican una correlación negativa con las estrategias de afrontamiento, indicando que aquellos que emplean más estrategias de afrontamiento tienden a procrastinar menos. Sepúlveda (2018) identifica una correlación significativa entre la

procrastinación académica y el estrés académico en los estudiantes de tercer y cuarto año de odontología de una universidad, la relación encontrada fue moderada y positiva, indicando que a medida que aumenta el nivel de procrastinación académica, también aumenta el nivel de estrés académico en estos estudiantes. Martell et al. (2023) encuentran correlaciones entre procrastinación y aspectos del estrés, excepto las estrategias de afrontamiento, además indican que las mujeres y aquellos con bajos o altos ingresos económicos experimentan más estrés. Mora (2023) identifica una relación significativa entre procrastinación y estrés académico, sugiriendo que mayor procrastinación se asocia con mayor estrés académico, mientras que menos procrastinación se relaciona con un menor nivel de estrés académico. En la investigación de Estrada et al. (2021) se observa un nivel moderado de procrastinación académica y un alto rango de niveles de estrés académico, concluyendo una relación representativa entre ambas variables. En cambio, Barraza Macías & Barraza Nevárez (2019) muestran resultados variados en la relación entre ambas variables, considerando tanto sus dimensiones constitutivas como su valor general. Por otro lado, la exploración de Rojas (2021) indica una correlación débil y positiva entre la procrastinación académica y los estresores, así como la sintomatología de estrés académico, sin confirmar una relación entre la procrastinación académica y el afrontamiento al estrés académico. Villavicencio (2021) concluye una conexión nula o mínima, es decir, no hay una relación específica entre procrastinación y estrés académico en términos generales, pero destaca una correlación positiva y significativa entre autorregulación académica y estrategias de afrontamiento, sugiriendo que estudiantes con mejor autorregulación tienden a emplear estrategias más efectivas, mientras que aquellos que procrastinan más experimentan mayores estresores y emplean estrategias menos efectivas para afrontarlos. En conjunto, estos estudios ofrecen diferentes perspectivas sobre la relación entre procrastinación y estrés académico, destacando la complejidad de estos fenómenos y la importancia de considerar factores contextuales y personales en la comprensión de sus interacciones.

Sin embargo, el análisis de la literatura revela áreas clave que requieren un mayor estudio y exploración. Quispe (2020) observa una relación

significativa entre procrastinación académica y estrés académico en estudiantes de primer año de universidad, sin embargo, destacó la importancia de continuar investigando la adaptación de los estudiantes en el transcurso de la nueva etapa. Barraza Macías & Barraza Nevárez (2019) señalan la necesidad de reevaluar el concepto de procrastinación académica y sugirieron la inclusión de la fase de autorregulación como medición, abriendo la oportunidad para futuros análisis y estudios. Mora (2023) sugiere que investigaciones posteriores podrían abordar estos temas con un método cualitativo para fortalecer la consistencia y validez externa a los hallazgos. Espín (2023) destaca la limitación de su estudio al centrarse en una sola universidad y dos carreras, recomendando que en estudios futuros se amplíe la muestra de estudiantes incluyendo diferentes instituciones y carreras. Martell et al. (2023) sugieren que estrategias de prevención podrían reducir los síntomas desagradables o aversivos asociados con el estrés académico y la procrastinación. Jiménez et al. (2021) destacan la necesidad de añadir estrategias que permitan comprender y abordar estas conductas en el entorno universitario. Estas consideraciones abren la puerta a posibles direcciones futuras de investigaciones donde se puedan abordar estas brechas o lagunas y contribuir a una mejor comprensión de la procrastinación académica y el estrés en el ámbito educativo.

2. Segunda Parte: Método De Investigación

2.1. Diseño De Investigación

El diseño de la investigación se clasificó como ex post facto, ya que no hubo manipulación de las variables en estudio (Pereyra, 2022). El corte de tiempo se estableció como transversal, ya que se llevó a cabo durante el transcurso del segundo semestre del periodo lectivo. El estudio tuvo un alcance de tipo explicativo, debido a que involucra dos variables: una independiente (procrastinación) y otra dependiente (estrés), estableciendo una relación causa-efecto (Arias & Covinos, 2021). Por último, el enfoque adoptado fue cuantitativo, basándose en la recolección de datos estadísticos para su posterior análisis (Guadalupe & Concepción, 2020). El proyecto fue registrado en Open Science Framework: <https://osf.io/rzsxe/>

2.2. Periodo Y Lugar de la investigación

El estudio se llevó a cabo en la Universidad Tecnológica Ecotec, una institución privada que cuenta con tres campus: Juan Tanca Marengo, Samborondón, La Costa. Sin embargo, la investigación se centró en el campus de Samborondón. La institución se dedica a la formación y capacitación de niveles de educación de tercer y cuarto nivel ofreciendo 28 carreras en modalidad presencial o virtual para elección. La recolección de datos estadísticos se realizó durante los meses de Octubre y Noviembre durante el período académico 2023-2024.

2.3. Universo Y Muestra de la investigación

Los participantes seleccionados para la investigación fueron los estudiantes de la Universidad Ecotec que dieron de forma voluntaria el consentimiento de su participación, donde se consideraron los siguientes aspectos como criterios de inclusión: ser estudiante de pregrado, ser mayor de 18 años, estar matriculados en la modalidad presencial en el segundo semestre del periodo académico de la Universidad Tecnológica Ecotec en el campus Samborondón. Los estudiantes que participaron fueron de las seis facultades de la universidad: Ciencias de la Salud y Desarrollo Humano, Ciencias Económicas y Empresariales, Derecho y Gobernabilidad, Ingenierías, Marketing y Comunicación, Estudios Globales y

Hospitalidad. El muestreo de la investigación fue no probabilístico por conveniencia ya que se utilizaron casos cercanos al investigador (Hernández & Carpio, 2019).

Se recolectó una muestra que incluyó la participación de 292 estudiantes que pertenecían al campus de Samborondón de la Universidad Tecnológica Ecotec. La distribución de los estudiantes fue la siguiente: el 28.43% (n=83) se encontraban en primer año, 20.21% (n=59) en segundo año, 21.23% (n=62) en tercer año, 14.38% (n=42) en cuarto año y 15.75% (n=46) en el último año de estudios. Asimismo, la distribución por Facultad fue la siguiente: el 29.80% (n=87) en Marketing y Comunicación, 25% (n=73) en Derecho y Gobernabilidad, 18.15% (n=53) en Ciencias Económicas y Empresariales, 13.36% (n=39) en Ciencias de la Salud y Desarrollo Humano, 11.30% (n=33) en Ingenierías, y 2.40% (n=7) en Estudios Globales y Hospitalidad. Respecto al sexo de la muestra, el 62.67% de los participantes se identificaron como femenino (n=183), el 36.99% como masculino (n=108), y el 0.34% prefirió no responder (n=1). En cuanto al estado civil, la mayoría de la muestra (97.60%; n=285) indicó estar soltera, con edades que oscilan entre los 18 y 32 años (m=21.33 años; D.E.=2.78), solo el 1.37% (n=4) convive en unión libre, el 0.69% (n=2) están casados, y el 0.34% (n=1) indica estar separado. Además, el 62.33% (n=182) de los participantes actualmente no están empleados, a diferencia del 37.67% (n=110) que sí se encuentra trabajando.

2.4. Conceptualización de las variables

Tabla 1

Cuadro de conceptualización de las variables.

VARIABLE	DEFINICIÓN	INDICADOR	TECNICA
Procrastinación académica	La procrastinación implica la elección deliberada de postergar una tarea, lo cual puede afectar negativamente el	La Escala de Motivos para Procrastinar (EMP) comprende 20 elementos repartidos en cuatro dimensiones:	Escala de Motivos para Procrastinar (Montenegro, 2022).
		• Planeación	

VARIABLE	DEFINICIÓN	INDICADOR	TECNICA
	<p>trabajo y se percibe como un fenómeno problemático. A pesar de los esfuerzos de las personas por evitarla, a menudo no logran tener éxito Steel (2007). Para obtener una comprensión más completa de la procrastinación, es importante considerar los factores mentales y emocionales que influyen en este comportamiento perjudicial para los individuos (Chabaud et al., 2010).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad • Creencias negativas • Determinación. 	
Estrés académico	<p>Según Barraza (2009), el estrés académico se define como los procesos cognitivos, afectivos, sistémico</p>	<p>El instrumento se compone de 23 ítems repartidos donde se evalúa el grado de intensidad del estrés académico y luego</p>	<p>Inventario Sistémico Cognoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda</p>

VARIABLE	DEFINICIÓN	INDICADOR	TECNICA
	y adaptativos experimentados por los estudiantes al percibir el impacto de los estresores académicos. Los estudiantes evalúan diversos aspectos del entorno académico y los categorizan como amenazas, desafíos o demandas a las que pueden o no enfrentarse de manera eficaz.	comprende 3 dimensiones: <ul style="list-style-type: none"> • Dimensión estresores. • Dimensión síntomas (reacciones). • Dimensión estrategias de afrontamiento. 	versión de 21 ítems (Barraza, 2018).

2.5. Métodos Empleados

2.5.1. Datos sociodemográficos:

En la investigación se utilizó una encuesta ad hoc para la recolección de datos la cual sirvió para conocer datos como: edad, sexo, estado civil, situación laboral actual, facultad a la que pertenecía el estudiante y el año académico que cursaba.

2.5.2. Variables:

Con el fin de medir la variable procrastinación académica se utilizó el instrumento denominada Escala de Motivos para Procrastinar (Montenegro, 2022) que sirve para medir los niveles de procrastinación tomando en cuenta dimensiones como: Planeación, Responsabilidad, Creencias Negativas y Determinación. Cuenta con 20 ítems de evaluación que tienen 5 opciones de respuesta de tipo Likert que va

desde 1 (Muy en desacuerdo), 2 (En desacuerdo), 3 (Ni de acuerdo ni en desacuerdo), 4 (De acuerdo), 5 (Muy de acuerdo) y que presenta una fiabilidad del alfa de Cronbach con puntuación $\alpha=0,80$ y una validez de su análisis presentando una varianza acumulada de sus datos del 51,79%.

Para la variable del estrés académico se usó el Inventario SISCO SV-21 (Barraza, 2018) que está constituido por 23 ítems que se registran en escala de Likert con opciones que van desde Nunca (0), Casi nunca (1), Rara vez (2), Algunas veces (3), Casi siempre (4) y Siempre (5). y tienen como objetivo el estudio del estrés académico según 3 dimensiones: dimensión de estresores, dimensión de reacciones y la dimensión de estrategias de afrontamiento, los cuales presentaron una confiabilidad para la dimensión Estresores ($\alpha = .841$), Síntomas ($\alpha = .885$) y Estrategias de afrontamiento ($\alpha = .855$). Con base a esto, se obtiene el dato real de estudiantes con estrés y las reacciones que se manifiestan.

3. Tercera parte: Análisis De Resultados

3.1. Análisis Descriptivo:

La tabla 1 resume el análisis descriptivo de las variables. Sobre la variable Procrastinación Académica, la dimensión Responsabilidad obtuvo la media más alta ($n=20.74$; $d.e.=4.5$) mientras que la media más baja la obtuvo la dimensión de Creencias Negativas ($n= 11.93$; $d.e.=3.05$).

En cambio, en la variable Estrés Académico, la media más alta la obtuvo la dimensión Afrontamiento ($n=18.59$; $d.e= 8.27$) y la más baja en la dimensión Síntomas ($n=15.41$; $d.e= 8.70$).

Tabla 2

Cuadro de Análisis Descriptivo

	Media	Desviación Típica	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA						
T. PLANEACION	18.565	4.556	0.027	-0.126	6.000	30.000
T. RESPONSABILIDAD	20.743	4.587	-0.543	0.688	6.000	30.000
T. CREENCIAS NEGATIVAS	11.938	3.057	-0.358	0.393	4.000	20.000
T. DETERMINACION	15.212	2.965	-0.732	0.403	5.000	20.000
ESTRÉS ACADEMICO						
T. ESTRESORES	17.613	7.887	0.080	-0.693	2.000	35.000
T. SINTOMAS	15.411	8.708	0.440	-0.730	2.000	35.000
T. AFRONTAMIENTO	18.599	8.279	0.121	-0.813	2.000	35.000

3.2. Análisis de Correlación:

El análisis de correlación se realizó mediante el estadístico r de Pearson. La tabla 2. presenta el resultado del análisis. La dimensión Estresores del estrés académico se correlaciona con Planeación ($r= -0.240$) y Determinación ($r= 0.201$). La dimensión Síntomas del estrés académico se correlaciona con Planeación ($r= -0.249$) y Determinación ($r= 0.166$). Finalmente, la dimensión Estrategias de Afrontamiento se correlaciona con Responsabilidad ($r= 0.259$) y con Determinación ($r= 0.404$).

Tabla 3*Cuadro de Correlación de Pearson*

Variable		PLANEACION	RESPONSABILIDAD	CREENCIAS NEGATIVAS	DETERMINACION
T. ESTRESORES	R de Pearson	-0.240	0.073	0.030	0.201
	Valor p	< .001	0.216	0.610	< .001
T. SINTOMAS	R de Pearson	-0.249	0.068	-0.049	0.166
	Valor p	< .001	0.249	0.407	0.005
T. AFRONTAMIENTO	R de Pearson	-0.032	0.259	0.052	0.404
	Valor p	0.583	< .001	0.377	< .001

3.3. Análisis de Regresión

Se realizaron 3 análisis de regresión lineal paso a paso. La varianza explicativa de Estresores que provienen de exigencias académicas que ocasionan niveles de estrés fue del 9.5%, en Síntomas/Reacciones donde los factores estresantes causan una alteración en el equilibrio del sistema fue del 8.7% y en Afrontamiento donde se recupera el equilibrio en el sistema a través de la aplicación de estrategias fue del 16%. Como se observa en la tabla 3 se encuentran los modelos:

Tabla 4*Cuadro de Regresión Lineal*

Modelo		No tipificado	Error Típico	Tipificado	T	p
T. ESTRESORES	(Intercept)	25.313	1.887		13.417	< .001
	T. PLANEACION	-0.415	0.099	-0.240	-4.202	< .001

	(Intercept)	17.073	2.863		5.963	< .001
	T. PLANEACION	-0.429	0.097	-0.248	-4.438	< .001
	T.	0.559	0.148	0.210	3.765	< .001
	DETERMINACION					
T. SINTOMAS	(Intercept)	24.260	2.078		11.677	< .001
	T. PLANEACION	-0.477	0.109	-0.249	-4.385	< .001
	(Intercept)	16.655	3.176		5.245	< .001
	T. PLANEACION	-0.490	0.107	-0.256	-4.568	< .001
	T.	0.516	0.165	0.176	3.132	0.002
	DETERMINACION					
T.AFRONTAMIENTO	(Intercept)	1.443	2.324		0.621	0.535
	T.	1.128	0.150	0.404	7.520	< .001
	DETERMINACION					

4. Discusión de Resultados

El análisis estadístico que evaluó la influencia de la procrastinación académica sobre el estrés académico de los estudiantes, encontró que la Planeación y Determinación explica el 9.5% de la varianza de los ESTRESORES. Así mismo la Planeación y Determinación predicen el 8.7% de la varianza de la aparición y el desarrollo de los SINTOMAS/ REACCIONES del estrés académico. No obstante, la Determinación desarrolla un rol importante que explica el 16% de la varianza en la generación de ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO.

La correlación existente entre las variables de esta investigación se alinea con los resultados reportados en el estudio de Araoz et al. (2022) donde señala una relación directa entre los altos niveles de procrastinación y elevados niveles de estrés académico, así mismo existe consistencia con el estudio de Magnín (2021) donde señala una correlación positiva significativa entre procrastinación y estrés académico. Se añade que Palacios et al. (2020) encuentra incidencias de procrastinación y estrés académico, sobre dimensiones del engagement académico. Por otro lado, el estudio de Delgado et al. (2021) tiene similitud al señalar que la procrastinación académica y algunas de las dimensiones del estrés académico (estresores y síntomas) son predictores relevantes del bienestar psicológico. En el estudio de Quishpe (2020) existe una consistencia de acuerdo a la conexión positiva entre la procrastinación y estrés académico especialmente en la relación con factores específicos de procrastinación, así mismo Orco et al. (2022) demostró que la procrastinación está significativamente asociada con el estrés de los estudiantes, tal como la edad y género. El estudio de Ramos (2021) es totalmente consistente en demostrar una correlación significativa entre procrastinación y las dimensiones específicas de estresores, reacciones psicológicas, comportamentales y estrategias de afrontamiento, destacando así mismo una relación inversa significativa entre la autorregulación académica y el estrés académico. Jiménez et al. (2021) muestra consistencia en la correlación significativa entre procrastinación académica y estrés enfatizando en la gestión del tiempo además menciona que a medida que aumenta el tiempo en la universidad los estudiantes tienden a adoptar conductas procrastinadoras y tienen menos habilidades de autorregulación. El estudio de Visaga (2022) demuestra consistencia en la correlación positiva de intensidad baja entre procrastinación académica y estrés académico, así como en la relación entre

postergación de tareas y estrés. Además, Girón & Vásquez (2023) mostraron consistencia con los resultados obtenidos ya que, indican una correlación significativa entre la procrastinación y estrés académico y observando que los estudiantes tienden a ser más procrastinadores con mayores niveles de estrés académico, estresores y síntomas. Así mismo, según Sepúlveda (2018) existe consistencia en la correlación significativa y positiva entre la procrastinación académica y el estrés académico, sin embargo, Martell et al. (2023) no encuentran la asociación positiva con las estrategias de afrontamiento. Por otro lado, Mora (2023) y Estrada et al. (2021) encuentran consistencia en la observación de un nivel moderado de procrastinación académica y un mayor nivel de estrés académico. Barraza Macías & Barraza Nevárez (2019) mostrando diferentes relaciones entre procrastinación, estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento. También hay consistencias con la investigación de Rojas (2021) quien encontró una correlación débil y positiva entre la procrastinación académica y los estresores, así como con los síntomas del estrés académico. Finalmente, Villavicencio (2021) demuestra una discrepancia al señalar una asociación nula o mínima en términos generales, esto puede ser resultado de diferencias en la muestra y de la conceptualización de las variables.

Los resultados de este análisis estadístico proporcionan implicaciones que, desde una perspectiva teórica, identificar la Planeación y Determinación como factores que explican una parte importante de la varianza en estresores y síntomas proporciona una comprensión más detallada de factores no observados que pueden existir en la relación entre la procrastinación y el estrés académico. Desde una perspectiva práctica, el vínculo entre la Determinación y la generación de Estrategias de Afrontamiento sugiere la necesidad de abordar no solo la procrastinación sino también de desarrollar habilidades para gestionar de forma efectiva el estrés. Estos hallazgos sugieren que intervenciones diseñadas a fortalecer la determinación y promover estrategias adaptativas de afrontamiento podrían ayudar a reducir los niveles de estrés académico. A pesar de algunas diferencias entre los estudios, la gran mayoría de los hallazgos respalda la consistencia de la relación entre procrastinación y estrés académico.

En términos de aplicación práctica estos hallazgos pueden ser utilizados por educadores, consejeros y profesionales de la salud mental en el ámbito académico para desarrollar programas de intervención específicos que aborden tanto la

procrastinación desde sus dimensiones, así como las habilidades de afrontamiento. Al comprender la relación entre estos factores posibilita proponer la aplicación de estrategias de prevención y apoyo para los estudiantes, promoviendo así un contexto académico más saludable y promoviendo el bienestar psicológico. Además, las diferencias en los resultados sugieren la necesidad de considerar el estudio de las diversas definiciones de las variables y además tener en cuenta las características de la muestra al interpretar y aplicar estos resultados en contextos específicos.

Es necesario reconocer las limitaciones que podrían haber afectado en la interpretación de los resultados, entre ellas pudo haber sido el tamaño relativamente pequeño de la muestra de estudiantes participantes. La obtención de una muestra más grande podría haber mejorado la representatividad y haber arrojado resultados de forma más generalizada a pesar de la diversidad de la muestra. Además, el tiempo limitado que tuvieron los participantes para completar las encuestas pudo haber afectado en la calidad de las respuestas, posiblemente generando sesgos e impidiendo conocer con mayor exactitud y profundidad de la información. Como sugerencia para futuras investigaciones se podría incluir muestras más grandes y diversas, así como explorar en distintos campus universitarios para una comprensión más completa de la relación entre procrastinación y estrés. También, se podría abordar desde el método cualitativo que permita comprobar y validar de manera adicional respaldando lo que se halló en la investigación.

Una interpretación adicional o alternativa de los hallazgos sugiere que la relación entre la procrastinación académica y el estrés estudiantil podría estar mediada por variables mediadoras. Aunque existe una consistencia general en la correlación positiva observada, las discrepancias en investigaciones anteriores indican la posible presencia de factores adicionales que podrían mediar en la relación, como la autoeficacia académica o el apoyo social percibido. Además, para comprender mejor esta dinámica se recomienda examinar la duración, intensidad y nivel de autorregulación de la procrastinación. Las diferencias en la conceptualización de la procrastinación y el estrés académico entre estudios pueden servir como variables moderadoras importantes. Es necesario que en un futuro se realice un análisis más minucioso de las características específicas de la muestra utilizando modelos estadísticos para explorar estas variables moderadoras.

La identificación de la Planeación y Determinación como factores importantes para explicar la relación con estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento proporciona una comprensión más profunda de la dinámica entre estos fenómenos. La consistencia de los resultados con investigaciones previas demuestra la solidez de la relación entre la procrastinación y el estrés académico, a pesar de algunas diferencias encontradas se destaca la importancia de abordar factores específicos como la planeación, responsabilidad y determinación. De esta manera, se puede generar una orientación para el desarrollo de intervenciones dirigidas a fortalecer la determinación y promover estrategias de afrontamiento adaptativas que puedan reducir los niveles de estrés académico en los estudiantes. Además, la identificación de las diferencias y las limitaciones en la conceptualización de variables y el enfoque del estudio para futuras investigaciones, podrá ser abordado de forma más detallada y adaptada al contexto. En conjunto, este estudio proporciona una mirada valiosa en la contribución del bienestar estudiantil.

5. Conclusiones

- Existió la influencia de la procrastinación académica sobre el estrés académico, ya que, se observó la presencia de dimensiones de procrastinación académica sobre los niveles de estrés académico.
- Se determinó las principales dimensiones de la procrastinación académica en los estudiantes de la Universidad Ecotec, las cuales fueron: Planeación, Responsabilidad y Determinación.
- Se determinó la presencia de los niveles de estrés académico en los estudiantes de la Universidad Ecotec al observar la presencia de estresores académicos, síntomas en términos físico, psicológicos o comportamental, y finalmente haciendo uso de estrategias de afrontamiento para recuperar el estado de equilibrio en sus actividades académicas diarias. Se obtuvo la puntuación más elevada en la dimensión estrategias de afrontamiento.
- Finalmente, se halló la relación entre la procrastinación académica de las dimensiones de Planeación y Determinación con la aparición de estresores y síntomas, al mismo tiempo se encontró relación de las dimensiones de Responsabilidad y Determinación en el uso de estrategias de afrontamiento del estrés académico.

6. Recomendaciones

- Dada la limitación en el tamaño y diversidad de la muestra de estudiantes de la Universidad Ecotec se recomienda ampliar la investigación a otras instituciones, es decir, estudiantes de diferentes universidades permitiría obtener una perspectiva más completa y generalizada sobre la relación entre la procrastinación académica y el estrés académico. Además, considerar la inclusión de estudiantes de distintas carreras o programas académicos podría revelar variaciones en la relación según el contexto educativo.

- Se sugiere realizar investigaciones adicionales que exploren posibles variables mediadoras o moderadoras como la autoeficacia académica, el apoyo social percibido o la duración e intensidad de la procrastinación. Sumado a ello, se podría utilizar un enfoque cualitativo que podría brindar una comprensión profunda y específica de la relación.

- Se recomienda diseñar programas personalizados que se enfoquen en el desarrollo de habilidades específicas, como manejo del tiempo, establecimiento de metas y fortalecimiento de la determinación, para abordar la procrastinación académica y su relación con el estrés. Es decir, incorporar sesiones de apoyo psicológico y estrategias adaptativas de afrontamiento podría ser clave para mejorar el bienestar académico de los estudiantes y reducir los niveles de estrés.

7. Referencias Bibliográficas

- Abarca, S. (1995). *Psicología de la motivación* (Primera reimpresión). Editorial Universidad Estatal a Distancia. http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/en/Acervo_files/PsicologiadelaMotivacion.pdf
- Alessio, A., & Main, L. (2019). Ansiedad ante exámenes y procrastinación general y académica en estudiantes universitarios de primer y último año de la carrera. Tesis de grado. Pontificia Universidad Católica Argentina. Facultad Teresa de Ávila, 2019. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/10603>
- Alfonso, B., Calcines, M., Monteagudo de la Guardia, R., & Nieves, Z. (2015). Estrés académico. *EDUMECENTRO*, 7(2), 163-178. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2077-28742015000200013&lng=es&nrm=iso&tlng=en
- Álvarez, M., Ferrero, A. M., & Ugidos, A. (2019). Time management: skills to learn and put into practice. *Education + Training*, 61(5), 635-648. <https://doi.org/10.1108/ET-01-2018-0027>
- Álvarez, Ó. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona*, 13, 159-177. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118212009>
- Araoz, E. G. E., Vásquez, D. M., Jaramillo, Y. V. M., Ramos, N. A. G., Valverde, Y. P., & Herrera, R. Q. (2022). Procrastinación académica y estrés académico en estudiantes de educación superior pedagógica. *AVFT – Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 41(4). http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_aavft/article/view/25991
- Arenas, M., Panaqué, C., & Navarro, R. (2023). Principales manifestaciones del estrés académico en estudiantes de la carrera de medicina de la Universidad “Onze de novembro” Cabinda, Angola | *Psicoespacios*. <https://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios/article/view/305>
- Arias, J. L., & Covinos, M. (2021). Diseño y metodología de la investigación. Enfoques Consulting EIRL. <http://repositorio.concytec.gob.pe/handle/20.500.12390/2260>
- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico en los alumnos de Educación Media Superior. *Investigación Educativa Duranguense*, 4, 2. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2880918>

Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3).

<https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/19028>

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.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2857146>

Barraza, A. (2009). Estrés Académico Y Burnout Estudiantil. Análisis De Su Relación En Alumnos De Licenciatura. *Psicogente*, 12(22), 272-283.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552354002>

Barraza, A. (2011). Gestión del tiempo. Competencia específica para el afrontamiento del estrés académico. En A. Jaik & A. Barraza (Coords.), *Competencias y educación. Miradas múltiples de una relación* (pp. 119-144). México: Instituto Universitario Anglo Español/Red Durango de Investigadores Educativos.

Barraza, A. (2018). *INVENTARIO SISCO SV-21. Inventario Sístémico COgnoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión de 21 ítems* (Ecorfan). https://www.ecorfan.org/libros/Inventario_SISCO_SV-21/Inventario_sist%C3%A9mico_cognoscitivista_para_el_estudio_del_estr%C3%A9s.pdf

Barraza Macías, A., & Barraza Nevárez, S. (2019). Procrastinación y estrés. Análisis de su relación en alumnos de educación media superior. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 28, 132-151. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2602>

Barraza, A., & Silerio, J. (2007). El estrés académico en los alumnos de educación media superior. Un estudio comparativo. *Investigación Educativa Duranguense*, 7, 48-65. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358918>

Beleaua, R.-E., & Cocoradă, E. (2016). Procrastination, Stress and Coping in Students and Employees. *Psiworld 2015 Proceedings*, 191-195.

<https://doi.org/10.15303/rjeap.2016.si1.a40>

Berrío, N., & Mazo, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 65-82.

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2145-48922011000200006&lng=pt&nrm=iso&tlng=es

Cardona, L. (2015). Relaciones entre procrastinación académica y estrés académico en estudiantes universitarios. *Institucional Universidad de Antioquia*. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/16050>

Carhuapoma, Y. C. (2018). Motivación académica y procrastinación en adolescentes de educación secundaria de la institución educativa pública José Buenaventura Sepúlveda, Cañete - 2017. REPOSITORIO ACADÉMICO USMP. <https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/4130>

Chabaud, P., Ferrand, C., & Maury, J. (2010). Individual Differences in Undergraduate Student Athletes: The Roles of Perfectionism and Trait Anxiety on Perception of Procrastination Behavior. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 38(8), 1041-1056. <https://doi.org/10.2224/sbp.2010.38.8.1041>

Chocas, L. A. Y., Alva, L. J., Avellaneda, J. D. M., Llacuachaqui, E. R. N., García, L. L. N., Sánchez, M. P., Calvet, M. L. M., García, L. R. N., & Cárdenas, J. C. (2016). Procrastinación, estrés y bienestar psicológico en estudiantes de educación superior de Lima y Junín. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), 173-184. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=570960870017>

Chun, A. H., & Choi, J. N. (2005). Rethinking Procrastination: Positive Effects of «Active» Procrastination Behavior on Attitudes and Performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-264. <https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264>

Cid, S. (2015). Perfeccionismo, autorregulación, autoeficacia y bienestar psicológico en la procrastinación. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/1043>

Córdova, C. (2018). Procrastinación y estrés académico en estudiantes de la Universidad Nacional de Ingeniería, 2016. *Universidad Peruana Unión*. <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/1298>

Cordovez, M., Ramírez, F., & Villafaña, C. (2023). Relación entre la procrastinación académica y el bienestar psicológico en estudiantes de educación superior chilenos. *Wímb lu*, 18(1), 83-100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8999962>

Delgado, A. L., Oyanguren, N. A., Reyes, A. A. I., Zegarra, Á. C., & Cueva, M. E. (2021). El rol moderador de la procrastinación sobre la relación entre el estrés académico y bienestar psicológico en estudiantes de pregrado. *Propósitos y Representaciones*, 9(3), e1372-e1372. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n3.1372>

Díaz Caballero, A. J., Bulla Sáenz, Y. C., & Moreno Leguizamo, J. (2016). Percepción de satisfacción sexual y su relación con estrés académico en estudiantes de odontología. <https://doi.org/10.57799/11227/9751>

Estrada, E. G., & Mamani, H. J. (2020). Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes universitarios de Madre de Dios, Perú. *Apuntes Universitarios*, 10(4), 322-337. <https://doi.org/10.17162/au.v10i4.517>

Estrada, E., Mamani, M., Gallegos, N., Mamani, H., & Zuloaga, M. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios peruanos en tiempos de la pandemia del COVID-19. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.4675923>

Estremadoiro, B., & Schulmeyer, M. K. (2021). Procrastinación académica en estudiantes universitarios. *Revista Aportes de la Comunicación y la Cultura*, 30, 51-66. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2306-86712021000100004&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Espín, J. (2023). *Procrastinación y estrés académico en estudiantes universitarios*. <https://repositorio.uta.edu.ec:8443/jspui/handle/123456789/38601>

Espinosa, J.-F., Hernández, J., Rodríguez, J. E., Chacín, M., & Bermúdez, V. (2020). Influencia del estrés sobre el rendimiento académico. *AVFT – Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(1). http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_aavft/article/view/18707

Ferrari, J. R. (2010). Still procrastinating: the no-regrets guide to getting it done. Wiley. https://www.researchgate.net/profile/Joseph-Ferrari/publication/276292954_Still_Procrastinating_-_The_No-Regrets_Guide_to_Getting_it_Done/links/5556285408ae6943a8733852/Still-Procrastinating-The-No-Regrets-Guide-to-Getting-it-Done.pdf?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uliwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19

Flett, G. L., Blankstein, K. R., & Martin, T. R. (1995). Procrastination, Negative Self-Evaluation, and Stress in Depression and Anxiety. En J. R. Ferrari, J. L. Johnson, & W. G. McCown (Eds.), *Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research, and Treatment* (pp. 137-167). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0227-6_7

Garzón, A., & Gil, J. (2017). Gestión del tiempo y procrastinación en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 16(3), 124-136.

<https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy16-3.gtpe>

George, D., Dixon, S., Stansal, E., Gelb, S. L., & Pheri, T. (2008). Time Diary and Questionnaire Assessment of Factors Associated With Academic and Personal Success Among University Undergraduates. *Journal of American College Health*, 56(6), 706-715. <https://doi.org/10.3200/JACH.56.6.706-715>

Giron, J., & Vasquez, K. (2023). *Procrastinación y estrés académico en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2021*.

<https://hdl.handle.net/11537/34082>

Gómez, M. J., Tomás, J., Montes, J., Brando, C., Cladellas, R., & Limonero, J. T. (2020). Procrastinación académica y riesgo de conducta suicida en jóvenes universitarios: el papel de la regulación emocional. *Ansiedad y Estrés*, 26(2-3), 112-119. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2020.06.002>

Guadalupe, G. D., & Concepción, G. D. (2020). *Metodología de la investigación*. Grupo Editorial Patria.

https://books.google.com.ec/books?id=DaGEBgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Hernández, C. E., & Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *ALERTA Revista Científica del Instituto Nacional de Salud*, 2(1), 75-79.

<https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535>

Huertas, J. A. (2006). *Motivación: querer aprender*. Aique.

http://mateandoconlaciencia.zonalibre.org/TA_Huertas_Unidad_4.pdf

Jiménez, G., Torres, M., & García, P. (2021). *Relación entre la procrastinación académica, el estrés académico y el manejo del tiempo en estudiantes universitarios* [Thesis, Santo Domingo: Universidad Iberoamericana (UNIBE)].

<https://repositorio.unibe.edu.do/jspui/handle/123456789/1074>

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca. <https://1library.co/document/yr01rpxy-estres-y-procesos-cognitivos-2-pdf.html>

Lemos, M., Henao, M., & López, D. C. (2018). Estrés y salud mental en estudiantes de Medicina: Relación con afrontamiento y actividades extracurriculares. *Archivos de medicina*, 14(2), 3.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6499267>

Liu, O. L., Rijmen, F., MacCann, C., & Roberts, R. (2009). The assessment of time management in middle-school students. *Personality and Individual Differences*, 47(3), 174-179. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.02.018>

Llanga, E. F., Murillo, J. J., Panchi, K. P., Paucar, M. M., & Quintanilla, D. T. (2019). La motivación como factor en el aprendizaje. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, junio.

<https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/motivacion-aprendizaje.html>

Llanga Vargas, E. F., Silva Ocaña, M. A., & Vistin Remache, J. J. (2019). Motivación extrínseca e intrínseca en el estudiante. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, septiembre.

<https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/09/motivacion-extrinseca-intrinseca.html>

Lloor Vera, V. J., Ormazza Pincay, M. de los A., & Vera Lloor, K. M. (2019). La influencia del estrés académico en el comportamiento de los estudiantes universitarios. *Caribeña de Ciencias Sociales*, julio.

<https://www.eumed.net/rev/caribe/2019/07/estres-academico-universitarios.html>

Magnín, L. R. (2021). Relación entre procrastinación académica y estrés académico en estudiantes de psicología de Paraná. *Tesis de Licenciatura. Pontificia Universidad Católica Argentina, 2021.*

<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/13817>

Martell, J., Mora, J. F., De La Cueva, D. C., Hurtado, A., & Santos, M. (2023). RELACIONES, DIFERENCIAS E INFLUENCIA DE LA PROCASTINACIÓN ACADÉMICA Y EL ESTRÉS ACADÉMICO. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 12(31), 98.

<https://doi.org/10.36677/rpsicologia.v12i31.21446>

Martínez, E. S., & Díaz, D. A. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y educadores*, 10(2), 11-22.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2557786>

Monteregro, L., Valdivia, F., & Mendoza, G. (2022). Desarrollo y validación de la Escala de Motivos para Procrastinar (EMP). *Revista Aportes de la Comunicación y la Cultura*, 33, 47-56.

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2306-86712022000200004&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Mora, L. E. (2023). Efecto de la procrastinación en el estrés académico de los estudiantes de primer y segundo año de la Facultad de Ciencias e Ingenierías

Físicas y Formales de la Universidad Privada de Arequipa - 2019. *Universidad Católica de Santa María*. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/3438598>

Mortazavi, F. (2016). The prevalence of academic procrastination and its association with medical students' well-being status. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*.

https://www.researchgate.net/publication/311844440_The_prevalence_of_academic_procrastination_and_its_association_with_medical_students%27_well-being_status

Moreta Herrera, R., Durán Rodríguez, T., y Villegas Villaés, N. (2018). Regulación Emocional y Rendimiento como predictores de la Procrastinación Académica en estudiantes universitarios. *Revista De Psicología Y Educación - Journal Of Psychology And Education*, 13(2), 155-166.

<https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.166>

Nieves Achón, Z., Otero Ramos, I., Mabilia Futi, C., & Uola Guimbi, H. M. (2014). Principales manifestaciones del estrés académico en estudiantes de la carrera de medicina de la Universidad "Onze de novembro" Cabinda, Angola. Main manifestations of the academic stress in students from the Medicine careefromUniversity Cabinda Angola. *Institución Universitaria de Envigado*.

<https://bibliotecadigital.iue.edu.co/jspui/handle/20.500.12717/2621>

Núñez, J. C. (2009). Motivación aprendizaje y rendimiento. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf>

Orco, E., Huamán, D., Ramírez, S., Torres, J., Villacorta, A., Figueroa, L., Mejia, C. R., & Corrales, I. E. (2022). Asociación entre procrastinación y estrés académico en estudiantes peruanos de segundo año de medicina. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 41(0).

<https://revibiomedica.sld.cu/index.php/ibi/article/view/704>

Ordóñez, P. (2018). Bienestar psicológico y estrés académico en estudiantes de primer y segundo ciclo de la Universidad María Auxiliadora, 2017. *Universidad Peruana Unión*. <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/893>

Padilla, M. A. (2017). Academic Procrastination: The Case of Mexican Researchers in Psychology. *American Journal of Education and Learning*, 2(2), 103-120. <https://doi.org/10.20448/804.2.2.103.120>

- Palacios, J., Hilario, F. B., Peña, P. G. B., & Carrillo, T. C. (2020). Procrastinación y estrés en el engagement académico en universitarios. *Revista Multi-Ensayos*, 45-53. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v0i0.9336>
- Pereyra, L. E. (2022). *Metodología de la investigación*. Klik. https://books.google.com.ec/books?id=x9s6EAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & Mckeachie, W. J. (1993). Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Mslq). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813. <https://doi.org/10.1177/0013164493053003024>
- Polo, F. A. E., & Chunga, G. E. (2020). MOTIVACIÓN Y DESEMPEÑO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE ADMINISTRACIÓN. *YACHAQ- ISSN-L: 2663-4155 (Virtual), e-ISSN: 2617-5495 (Impresa)*, 2(2), 11. <https://doi.org/10.46363/yachaq.v2i2.92>
- Pozo, J., Monereo, C., & Castelló, M. (2001). EL USO ESTRATÉGICO DEL CONOCIMIENTO. En *Psicología de la educación escolar* (Alianza Editorial). https://www.researchgate.net/publication/261082131_EL_USO ESTRATEGICO DE L_CONOCIMIENTO
- Proaño Báez, A. E. (2017). Asociación de la presencia de bruxismo relacionado con el estrés académico presente en estudiantes que cursan Clínica uno comparado con los estudiantes que cursan Clínica cinco de la Facultad de Odontología de la Universidad de Las Américas de Quito. [BachelorThesis, Quito: Universidad de las Américas, 2017]. <http://dspace.udla.edu.ec/handle/33000/6923>
- Quispe, C. (2020). *Estrés académico y procrastinación académica en estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana*. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio//handle/20.500.12404/17440>
- Ramos, P. (2021). *Procrastinación académica y estrés académico en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2021*. <https://repositorio.upn.edu.pe/handle/11537/28321>
- Robotham, D. (2012). Student part-time employment: characteristics and consequences. *Education + Training*, 54(1), 65-75. <https://doi.org/10.1108/00400911211198904>
- Rojas, C. A. (2021). *Procrastinación académica y estrés académico en estudiantes universitarios*. <https://repositorio.uai.edu.ar/handle/123456789/669>

Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, M. O., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., & Valle, A. (2012). Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. *Anales de Psicología*, 28(1), 37-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723161005>

Rossi, R. (2001). *Los consejos del psicólogo para superar el estrés*. De Vecchi. <https://books.google.com.ec/books?id=mgZrSzq9o2YC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387-394. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.4.387>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>

Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>

Sáiz, M. C., & Valdivieso, L. (2020). Relación entre rendimiento académico y desarrollo de estrategias de autorregulación en estudiantes universitarios. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. <https://doi.org/10.6018/reifop.385491>

Selye, H. (1956). *The stress of life*. McGraw-Hill.

Sepúlveda, V. D. R. (2018). Procrastinación académica y estrés académico en los alumnos de tercer y cuarto año de odontología de la Universidad Peruana Los Andes, Lima 2018. *Universidad César Vallejo*. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/21409>

Silva-Ramos, M. F., López-Cocotle, J. J., & Meza-Zamora, M. E. C. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia*, 28(79), 75-83. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67462875008>

Sirois, F. M., & Tosti, N. (2012). Lost in the Moment? An Investigation of Procrastination, Mindfulness, and Well-being. *Journal of Rational-Emotive &*

Cognitive-Behavior Therapy, 30(4), 237-248. <https://doi.org/10.1007/s10942-012-0151-y>

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>

Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>

Sotomayor, R. B. (2019). Motivación y rendimiento académico en los estudiantes del I ciclo de laboratorio clínico del Instituto Franklin Roosevelt – Huancayo, 2018. *Universidad Peruana de Ciencias e Informática*. <http://repositorio.upci.edu.pe/handle/upci/35>

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>

Steel, P., & König, C. J. (2006). Integrating Theories of Motivation. *Academy of Management Review*, 31(4), 889-913. <https://doi.org/10.5465/amr.2006.22527462>

Sultan, S., & Gulfisha, Q. (2018). A Study of Academic motivation, procrastination, and stress among university students. *International Journal of Research Culture Society*, 22-26. https://www.researchgate.net/publication/335465863_A_Study_of_Academic_motivation_procrastination_and_stress_among_university_students

Toribio-Ferrer, C., & Franco-Bárceñas, S. (2016). Estrés Académico: El Enemigo Silencioso del Estudiante. *Revista Salud y Administración*, 3(7), 11-18. <https://revista.unsis.edu.mx/index.php/saludyadmon/article/view/49>

Umerenkova, A. G., & Flores, J. G. (2017). Gestión del tiempo y procrastinación en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-3.gtpe>

Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (1998). Education permanente et motivation: contribution du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque. *Education permanente*, 136, 15-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2458743>

Vera, A. (2022). AUTORREGULACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES Y SU RELACIÓN CON RENDIMIENTO ACADÉMICO. *Revista Conhecimento Online*, 2, 49-68. <https://doi.org/10.25112/rco.v2.2943>

Villavicencio, C. (2021). Procrastinación académica y estrés académico en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa de La Esperanza, 2021. *Repositorio Institucional - UCV*.

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/75362>

Visaga, M. G. (2022). Procrastinación académica y estrés académico en estudiantes de un instituto tecnológico público de Cusco, 2022. *Repositorio Institucional - UCV*. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/96316>

Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 678-691. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.678>

Yataco, J. (2019). Bienestar psicológico y estrés académico en estudiantes de la carrera de Ingeniería de Sistemas de una universidad privada de Lima Sur. *AUTONOMA*. <http://repositorio.autonoma.edu.pe/handle/20.500.13067/707>

Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30(4), 217-221. <https://ssr.site.files.wordpress.com/2018/01/zimmerman-1995-self-regulation-involves-more-than-metacognition-a-social-cognitive-perspective.pdf>

Zimmerman, B. J. (2000). Chapter 2 - Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10213-000>

Zimmerman, B., & Moylan, A. (2009). Self-Regulation: Where Metacognition and Motivation Intersect. En *Handbook of Metacognition in Education*. Routledge.