



## Revista de Investigación Educativa 28

enero-junio, 2019 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz  
Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

### Procrastinación y estrés. Análisis de su relación en alumnos de educación media superior

Procrastination and stress. Analysis of its relationship in high school students

Arturo Barraza Macías<sup>a</sup>  
Salvador Barraza Nevárez<sup>b</sup>

**Recibido:** 20 de agosto de 2018

**Aceptado:** 22 de diciembre de 2018

**DOI:** <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2602>

En la presente investigación se tiene como objetivo central determinar la relación que existe entre la procrastinación académica y el estrés académico en estudiantes de educación media superior. Para el logro de dicho objetivo se aplicaron la Escala de Procrastinación Académica y el Inventario SISCO para el estudio del estrés académico a una muestra de 300 alumnos de una institución de educación media superior. Sus resultados indican diversos niveles de relación y no relación entre ambas variables, tomando como base sus dimensiones constitutivas o su valor general como variables. Se concluye la necesidad de revisar el concepto de procrastinación y su relación con la autorregulación académica.

**Palabras clave:** Tiempo; uso del tiempo; estrés; estudiantes; estrategias de afrontamiento.

<sup>a</sup>Doctor en Ciencias de la Educación. Coordinador del Programa de Investigación, Universidad Pedagógica de Durango, México. ✉ [tbarraza-2017@hotmail.com](mailto:tbarraza-2017@hotmail.com)

<sup>b</sup>Doctor en Ciencias de la Educación. Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicio No. 89, México. ✉ [angeluqiz@gmail.com](mailto:angeluqiz@gmail.com)

The main objective of this research is to determine the relationship between academic procrastination and academic stress in high school students. In order to achieve this objective, the Academic Procrastination Scale and the SISCO Inventory for the study of academic stress were applied to a sample of 300 students from a higher education institution. Their results indicate different levels of relationship and not relationship between both variables based on their constitutive dimensions or their general value as variables. It concludes the need to review the concept of procrastination and its relation to academic self-regulation.

**Keywords:** Time; use of time; stress; students; coping strategies.



## Procrastinación y estrés. Análisis de su relación en alumnos de educación media superior

Procrastination and stress. Analysis of its  
relationship in high school students

### Introducción

Uno de los principales problemas que atraviesan los estudiantes de educación media superior, durante su vida escolar, es el estrés generado por razones académicas; normalmente, los alumnos refieren como uno de los principales estresores la falta de tiempo para la realización de las diversas actividades solicitadas por sus profesores (Díaz, Bulla & Moreno, 2016; Nieves, Otero, Mabiala, Malonda & Guimbi, 2014; Proaño, 2017; Reinoso, 2017; Toribio-Ferrer & Franco-Bárceñas, 2016). Este fenómeno se ha discutido bajo dos líneas analíticas complementarias: a) los problemas de gestión del tiempo generados por los propios alumnos, y b) los ladrones del tiempo (Barraza, 2011); sin embargo, una variable que puede ayudar a explicar también la presencia recurrente de este estresor es la procrastinación académica (Beleau & Cocoradă, 2015; Stagman, 2011).

La procrastinación académica puede ser abordada bajo dos enfoques conceptuales diferentes, pero procesualmente complementarios; uno es como un comportamiento orientado a la evitación de tareas, mientras que el otro se centra en la toma de decisiones subyacentes a ese comportamiento.

En el primer caso, Solomon y Rothblum (1984) conceptualizan a la procrastinación como la acción que realiza el individuo de retrasar voluntaria e innecesariamente el desarrollo de diversas tareas, al grado de efectuarlas al final del plazo establecido para su entrega o culminación, generando como consecuencia malestar en el propio individuo. Se considera que la procrastinación, entendida bajo este enfoque conceptual, se manifiesta “como una pésima gestión del tiempo, ya que el procrastinador suele o bien sobrestimar el tiempo que le queda para realizar una tarea, o bien subestimar el tiempo necesario según sus recursos propios para realizarla” (Matalinares et al., 2017, p. 65).

En el segundo caso, los autores se plantean que las dificultades de un comportamiento procrastinador se generan debido a la incapacidad del propio individuo para organizar su tiempo y desarrollar una gestión efectiva del mismo (Ferrari, Johnson & McCown, 1995). Adicionalmente a este enfoque conceptual, otros autores visualizan una falla en los procesos de autorregulación que no permite al individuo organizar y manejar adecuadamente el tiempo (Balkis & Duru, 2009).

En la presente investigación se asume el enfoque conceptual orientado a su definición como un comportamiento que tiene como objetivo la evitación de tareas, por lo que la procrastinación académica puede ser definida como la acción de retrasar voluntariamente un curso previsto de acción relacionada con el estudio, a pesar de que la espera genera algo peor por la demora (Steel & Klingsieck, 2016).

La heurística de esta variable ha sido demostrada al ser estudiada con relación a diferentes variables, entre las cuales vale la pena destacar al rendimiento académico (Balkis & Duru, 2017), la necesidad de cognición (Ferrari, Crum & Pardo, 2017), el perfeccionismo (Closson & Boutilier, 2017), la depresión (Fernie, Bharucha, Nikčević, Marino & Spada, 2017), la autoeficacia (Miranda & Flores, 2016), las características del aprendizaje (Visser, Korthagen & Schoonenboom, 2018), la ansiedad (Furlan, Ferrero & Gallart, 2014), el afrontamiento desadaptativo (Sirois, 2015), las creencias metacognitivas (Mohammadi, Zenoozian, Dadashi, Saed, Hemmat & Mohammadi, 2018) y el estrés (Yarlequé et al., 2016). De estas variables, y otras más que han sido estudiadas con relación a la procrastinación académica, es de interés para la presente investigación el estrés académico.

La revisión de la literatura al respecto de esta posible relación permite afirmar que dicha relación no está suficientemente clara, ya que se pueden encontrar contradicciones; por ejemplo, mientras que Beleaua y Cocoradã (2015) afirman que los individuos que tienden a posponer la realización de tareas son los que con mayor frecuencia presentan niveles más altos de estrés, Vásquez (2016) reporta que estas dos variables no se relacionan; por su parte, Murphy (2015), Córdova (2018) y Lee y Choi (2014), alineándose con Beleaua y Cocoradã (2015), indican que la procrastinación predice significativamente los niveles de estrés en los estudiantes.

Una posible explicación a esta contradicción puede ser el hecho del instrumento utilizado para medir el estrés, y por ende el enfoque conceptual subyacente, ya que Beleaua y Cocoradã (2015) y Murphy (2015) utilizan la Escala de Estrés Percibida (Cohen, Kamarck & Mermelstein, 1983), que centra su atención en los estresores o fuentes de estrés, mientras que Vásquez (2016) utiliza el Inventario SISCO para el estudio del estrés académico (Barraza, 2007), que propone un enfoque tridimensional para el estudio del estrés académico que comprende los estresores, los síntomas y las estrategias de afrontamiento. Sin embargo, esta explicación se diluye si se considera que tanto Vásquez (2016) como Cardona (2015) y Córdova (2018) utilizan el Inventario SISCO para el estudio del estrés académico y reportan resultados diferentes, ya que mientras la primera dice que no hay relación, la segunda menciona la existencia de una relación en ítems y dimensiones de ambas variables, mientras que el tercero informa una relación positiva y altamente significativa entre el estrés académico y la procrastinación.

Para tratar de clarificar y avanzar en el análisis de estos antecedentes, en la presente investigación se asume el modelo conceptual formulado por Barraza (2006), quien define al estrés académico desde una perspectiva procesual y un enfoque sistémico. En esta conceptualización el proceso de estrés se desarrolla en tres etapas: a) en el primer paso, o *in put*, al alumno se le exige o demandan ciertos cursos de acción relacionados con su desempeño en el entorno escolar; a partir de estas demandas el alumno valora los recursos que tiene para enfrentarlas con éxito, y en caso de no tener los recursos necesarios o suficientes, el alumno considera estas demandas como estresores; b) en el segundo paso estas fuentes de estrés provocan un desequilibrio sistémico en el alumno; este desequilibrio se exterioriza vía una serie de síntomas de orden psicológico, físico o comportamental, y c) en el tercer paso, o *out put*, una vez que se presenta ese tipo de reacciones el alumno, consciente de su estrés, empieza a realizar una serie de acciones que tienen por objetivo afrontar su estrés y, por ende, recuperar su equilibrio perdido. Con base en este modelo se pueden reconocer tres

componentes sistémicos procesuales del estrés: los estresores o fuentes de estrés, los síntomas o reacciones al estrés y las estrategias de afrontamiento.

En el caso de los estresores, se puede afirmar que se relacionan con la procrastinación académica según Beleau y Cocoradă (2015), Cardona (2015) y Murphy (2015); mientras que en referencia a los síntomas, Cardona (2015) reporta que la conducta procrastinadora se correlaciona de manera significativa con algunos síntomas físicos, psicológicos y comportamentales del estrés académico, como lo serían la fatiga, el dolor de cabeza, la somnolencia, sentimientos de depresión y tristeza, los problemas de concentración e irritabilidad.

Por su parte, el componente denominado estrategias de afrontamiento presenta una relativa diversidad de resultados. a) En lo general, Kandemir (2014) indica que la procrastinación académica es predecible a partir del afrontamiento al estrés, mientras que Córdova (2018) afirma que existe una relación inversa entre ambas variables, y b) en lo específico, Beleau y Cocoradă (2015) afirman que los individuos con comportamiento procrastinador son menos propensos a usar el afrontamiento proactivo y que con mayor frecuencia utilizan el afrontamiento de evitación, mientras que Salehi, Pour, Rooien y Talebi (2016) reportan que el estilo de afrontamiento productivo es un predictor negativo de la procrastinación académica, mientras que el estilo de afrontamiento no productivo es un predictor positivo.

Estos antecedentes muestran que el estudio sobre la relación entre ambas variables es poco y está lejos de ser concluyente y, por ende, suficientemente clarificado, por lo que se puede considerar abierto a mayores estudios. Cabe mencionar que aparte de ser pocos los estudios que abordan la relación entre ambas variables, varios de ellos son tesis de grado (Cardona, 2015; Córdova, 2018; Murphy, 2015; Vásquez, 2016), por lo que su rigor metodológico y calidad general se considera menor y sus resultados indicativos. En ese sentido, se plantea como objetivo central de la presente investigación determinar la relación que existe entre la procrastinación académica y el estrés académico en estudiantes de educación media superior.

## 1. Método

La presente investigación, de corte cuantitativo, se realizó a partir de un diseño no experimental con un nivel de medición correlacional y transversal (Palella & Martins, 2006). Este tipo de estudio permite relacionar dos variables (en este caso,

procrastinación académica y estrés académico) mediante la información recolectada en un solo momento.

### 1.1 Participantes

Los participantes que aceptaron responder el cuestionario para esta investigación fueron alumnos de una institución de educación media superior, de carácter técnico y con sostenimiento público, de la ciudad de Durango, en Durango, México. Un día previo a la aplicación fueron invitados 450 alumnos a participar, pero ese día sólo 300 alumnos entregaron el consentimiento informado firmado por su padre o tutor legal.

En la primera sección del cuestionario se solicitaron cuatro datos (dos de ellos sociodemográficos y dos académicos) que permitieron caracterizar a los participantes como se muestra en la Tabla 1.

**Tabla 1. Datos sociodemográficos de los participantes**

Categoría	Dato
Hombres	44.8%
Mujeres	55.2%
Edad promedio	16 años (s2 .77)
Alumnos regulares (sin materias reprobadas)	74.1%
Promedio de calificación	7.9 (s2 .75)

Fuente: Elaboración propia.

El tipo de selección de los participantes fue no probabilístico, intencional y determinado por la accesibilidad a los mismos, por lo que no todos los alumnos de la institución tuvieron la oportunidad de ser seleccionados para participar en el estudio. La decisión de llevar a cabo este tipo de muestreo, a pesar de sus limitaciones, obedeció al conocimiento previo sobre la poca disposición que muestran algunos profesores, titulares de grupo, a apoyar esta clase de ejercicios investigativos.

La aplicación del cuestionario se realizó en las propias aulas escolares de la institución donde estudian los alumnos, y en días de clases regulares; los criterios de inclusión

fueron ser alumno de esa institución (sin importar su estatus de regular o irregular), haber asistido el día de la aplicación a clases y entregar el consentimiento informado firmado por su respectivo padre o tutor legal; los criterios de exclusión fueron el no haber asistido a clases el día de la aplicación o no entregar el consentimiento informado.

### 1.2 Instrumentos

Para la medición de la Procrastinación Académica se utilizó la Escala de Procrastinación Académica (Busko, 1998); esta escala, que constaba originalmente de 16 ítems, fue traducida y validada inicialmente por Álvarez (2010); posteriormente Domínguez, Villegas y Centeno (2014) realizaron una segunda validación que los llevó a eliminar cuatro ítems, quedando la escala conformada por 12 ítems y cinco opciones de respuesta (*Nunca, Pocas veces, A veces, Casi siempre y Siempre*).

Esta escala presenta una estructura bifactorial: Autorregulación Académica (ítems 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11 y 12) y Postergación de Actividades (ítems 1, 6 y 7). En el caso de la presente investigación, esta escala presentó una confiabilidad de .77 en alfa de Cronbach.

En la medición del estrés académico se utilizó el Inventario SISCO (Barraza, 2007), agregando o eliminando algunos ítems para cuidar el equilibrio en el número de ítems que conforman cada una de las dimensiones. Cabe destacar que este instrumento ha sido utilizado previamente para medir el estrés académico en diversas investigaciones donde se le relaciona con la procrastinación académica (vid supra), mostrando mejores propiedades psicométricas que otros instrumentos.

A la dimensión de estresores se le agregaron seis ítems, a la dimensión de síntomas se le eliminaron tres ítems y a la dimensión de estrategias de afrontamiento se le agregaron siete ítems, quedando esta versión conformada por 45 ítems (15 para cada dimensión); así mismo, se modificó el escalamiento de respuesta de cinco a seis opciones de respuesta (*Nunca, Casi nunca, Rara vez, Algunas Veces, Casi siempre y Siempre*). En el caso de la presente investigación, esta versión del Inventario SISCO presentó una confiabilidad de .91 en alfa de Cronbach.

### 1.3 Procedimiento

Los cuestionarios se aplicaron de manera individual en la institución donde cursan sus estudios los encuestados; para su acceso se contó con la autorización de la autoridad

correspondiente, una vez que se le explicaron las características de la investigación a realizar y de asegurarle la no existencia de riesgos para los participantes; su aplicación duró aproximadamente 20 minutos en cada uno de los grupos donde se aplicó.

Al momento de la aplicación se les informó verbalmente a los participantes sobre el carácter anónimo, confidencial y voluntario del estudio. Estas mismas indicaciones se escribieron en la presentación del cuestionario. El responsable de la aplicación de los cuestionarios fue el segundo autor de este trabajo, por lo que se encargaba personalmente de dar la explicación a los participantes y, en caso necesario, aclarar posibles dudas. Durante su aplicación no hubo ningún inconveniente y la respuesta al cuestionario se llevó a cabo dentro de la normalidad.

Una vez que se aplicó el cuestionario se construyó la base de datos en el programa SPSS versión 23. En primer lugar se obtuvieron los estadísticos descriptivos, utilizando para ello la media aritmética y la desviación estándar. En un segundo momento se procedió a obtener la confiabilidad de la versión utilizada del inventario SISCO para el estudio del estrés académico y de la Escala de Procrastinación Académica, a través del estadístico alfa de Cronbach. En un tercer momento se realizó el análisis correlacional en cuatro fases: a) dimensiones del estrés académico con relación a las dimensiones de la procrastinación académica, b) dimensiones del estrés con relación a la procrastinación académica, c) dimensiones de la procrastinación académica con relación al estrés académico, y d) estrés académico con relación a la procrastinación académica. Estos análisis se efectuaron con la prueba Rho de Spearman ( $p < .05$ ), ya que solamente la dimensión de estresores presentaba una distribución normal ( $K-S = .200$ ).

#### **1.4 Consideraciones éticas**

El proyecto que dio origen a la presente investigación fue registrado en el Programa de Investigación de la institución de adscripción del primer autor. El Comité de Investigación encargado de su registro revisó las implicaciones éticas del mismo y consideró aprobarlo por no existir ningún riesgo para los participantes y prever acciones que aseguraban la confidencialidad de los datos y el carácter voluntario de la participación.

La confidencialidad de los resultados se aseguró al no solicitarles a los participantes el nombre al momento de responder el cuestionario, y en la primera sección de datos sociodemográficos y académicos solamente se preguntaron variables personales generales para caracterizar la muestra. Durante la aplicación, que la llevó a cabo el

segundo autor de esta investigación, se les aseguró verbalmente la confidencialidad de los resultados; así mismo, en la presentación del cuestionario se les reiteró la confidencialidad de los resultados que se obtendrían.

Con la invitación realizada un día antes de la aplicación y la necesidad de entregar el consentimiento informado, así como el hecho de que en la presentación del cuestionario se indicaba que su llenado era voluntario y ellos estaban en libertad total de responderlo o de no hacerlo, se respetó el carácter voluntario de la participación.

## 2. Resultados

### 2.1 Análisis descriptivo

Los datos descriptivos obtenidos en la dimensión de estresores se presentan en la Tabla 2. Como se muestra, los ítems con las medias más altas son: “La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días”, “Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as” y “La realización de un examen”; mientras que las más bajas son: “La competencia con mis compañeros del grupo”, “Mi participación en clase (responder a preguntas, hacer comentarios, etc.)” y “Que mis profesores/as estén mal preparados/as”. La media general de esta dimensión es de 3.38 ( $s_2 .80$ ).

**Tabla 2. Datos descriptivos de la dimensión de estresores del Inventario SISCO**

Estresores	X	S2
3.1. La competencia con mis compañeros del grupo.	2.22	1.189
<b>3.2. La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días.</b>	<b>4.38</b>	<b>1.213</b>
3.3. La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases.	3.52	1.395
3.4. La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en Internet, etc.).	3.51	1.328
3.5. El nivel de exigencia de mis profesores/as.	3.61	1.237

Estresores	<i>x</i>	<i>s2</i>
3.6. El tipo de trabajo que me piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)	3.28	1.239
3.7. Que me toquen profesores/as muy teóricos/as.	3.25	1.479
3.8. <i>Mi participación en clase (responder a preguntas, hacer comentarios, etc.).</i>	2.57	1.335
<b>3.9. Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as.</b>	<b>4.04</b>	<b>1.364</b>
<b>3.10. La realización de un examen.</b>	<b>4.14</b>	<b>1.465</b>
3.11. Exposición de un tema ante los compañeros de mi grupo.	3.06	1.490
3.12. La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as.	3.21	1.390
3.13. <i>Que mis profesores/as estén mal preparados/as.</i>	2.82	1.515
3.14. Asistir a clases aburridas o monótonas.	3.28	1.583
3.15. No entender los temas que se abordan en la clase.	3.86	1.531

Nota: Se destacan con negritas las medias más altas y con cursiva las más bajas. *x* = media, *s2* = desviación estándar.

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 3 se presentan los datos descriptivos de la dimensión de síntomas de estrés. Como se puede observar, los ítems con las medias más altas son: “Somnolencia o mayor necesidad de dormir”, “Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)” y “Problemas de concentración”; mientras que las medias más bajas se encuentran en los ítems: “Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea”, “Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)” y “Aumento o reducción del consumo de alimentos”. La media general de esta dimensión es de 2.97 (*s2* 1.07).

**Tabla 3. Datos descriptivos de la dimensión de síntomas del Inventario SISCO**

Síntomas	<i>x</i>	<i>s2</i>
4.1. Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas).	2.99	1.578
4.2. Fatiga crónica (cansancio permanente).	3.05	1.638
4.3. Dolores de cabeza o migraña.	3.27	1.669
4.4. <i>Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea.</i>	2.17	1.378

Síntomas	<i>x</i>	<i>s2</i>
4.5. Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	3.05	1.754
<b>4.6. Somnolencia o mayor necesidad de dormir.</b>	<b>3.51</b>	<b>1.736</b>
<b>4.7. Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo).</b>	<b>3.45</b>	<b>1.598</b>
4.8. <i>Sentimientos de depresión y tristeza (decaído).</i>	2.72	1.626
4.9. Ansiedad, angustia o desesperación.	3.29	1.634
4.10. Problemas de concentración.	3.54	1.495
4.11. Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad.	2.81	1.615
4.12. Conflictos o tendencia a polemizar o discutir.	2.56	1.499
4.13. Aislamiento de los demás.	2.26	1.465
4.14. Desgano para realizar las labores escolares.	3.08	1.540
4.15. <i>Aumento o reducción del consumo de alimentos.</i>	2.83	1.718

Nota: Se destacan con negritas las medias más altas y con cursiva las más bajas. *x* = media, *s2* = desviación estándar.

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 4 se presentan los datos descriptivos de la dimensión de estrategias de afrontamiento. Como se muestra, los ítems con las medias más altas son: “Escuchar música o distraerme viendo televisión”, “Concentrarse en resolver la situación que me preocupa” y “Salir a caminar o hacer algún deporte”; mientras que los ítems con las medias más bajas son: “La religiosidad (hacer oraciones o asistir a misa)”, “Búsqueda de información sobre la situación que me preocupa” y “Ventilación y confidencias (verbalización o plática de la situación que preocupa)”. La media general de esta dimensión es de 3.66 (*s2* .88).

**Tabla 4. Datos descriptivos de la dimensión de estrategias de afrontamiento del Inventario SISCO**

Estrategias	<i>x</i>	<i>s2</i>
5.1. Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros).	3.61	1.492
<b>5.2. Escuchar música o distraerme viendo televisión.</b>	<b>4.54</b>	<b>1.361</b>
<b>5.3. Concentrarse en resolver la situación que me preocupa.</b>	<b>4.25</b>	<b>1.294</b>

Estrategias	X	S2
5.4. Elogiar mi forma de actuar para enfrentar la situación que me preocupa (echarme porras).	3.76	1.491
5.5. La religiosidad (hacer oraciones o asistir a misa).	2.50	1.560
5.6. Búsqueda de información sobre la situación que me preocupa.	3.20	1.480
5.7. Solicitar el apoyo de mi familia o de mis amigos.	3.32	1.638
5.8. Ventilación y confidencias (verbalización o plática de la situación que preocupa).	3.12	1.417
5.9. Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa.	3.79	1.388
5.10. Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa.	3.95	1.325
5.11. Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa.	3.85	1.493
5.12. Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucioné.	3.79	1.561
<b>5.13. Salir a caminar o hacer algún deporte.</b>	<b>3.97</b>	<b>1.667</b>
5.14. Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas.	3.57	1.492
5.15. Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa.	3.77	1.492

Nota: Se destacan con negritas las medias más altas y con cursiva las más bajas.  $x$  = media,  $s_2$  = desviación estándar.

Fuente: Elaboración propia.

La media general del estrés académico presente en los alumnos encuestados fue de 3.34 ( $s_2$  .68).

Los datos descriptivos de la variable procrastinación académica se presentan en la Tabla 5. Los ítems con las medias más altas son: “Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes”, “Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido” y “Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas”; mientras que los ítems con las medias más bajas son “Asisto regularmente a clase”, “Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible” y “Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio”. Cabe mencionar que todos estos ítems corresponden a la dimensión de autorregulación académica. La media general de esta variable es de 2.66 ( $s_2$  .55).

Tabla 5. Datos descriptivos de la escala de procrastinación académica

Ítems	<i>x</i>	<i>s2</i>
1. Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto.	2.90	1.041
<b>2. Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes.*</b>	<b>3.23</b>	<b>.890</b>
3. Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda.*	2.65	1.000
<i>4. Asisto regularmente a clase.*</i>	<i>1.58</i>	<i>.923</i>
<i>5. Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible.*</i>	<i>2.38</i>	<i>.992</i>
6. Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan.	2.81	1.060
7. Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan.	2.73	.997
<i>8. Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio.*</i>	<i>2.43</i>	<i>1.053</i>
<b>9. Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido.*</b>	<b>3.10</b>	<b>.934</b>
10. Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio*	2.58	1.039
11. Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra.*	2.60	.997
<b>12. Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.*</b>	<b>2.92</b>	<b>1.237</b>

Nota: Se destacan con negritas las medias más altas y con cursiva las más bajas.

\*Ítems redactados en sentido positivo pero codificados a la inversa. Los ítems 1, 6 y 7 corresponden a la dimensión de postergación de actividades y el resto a la dimensión de autorregulación académica. *x* = media, *s2* = desviación estándar.

Fuente: Elaboración propia.

## 2.2 Análisis correlacional

El primer análisis correlacional se efectuó entre las dimensiones del estrés académico y las dimensiones de la procrastinación académica; los resultados obtenidos se presentan en la Tabla 6. Como se muestra, la postergación de actividades se relaciona con los estresores y los síntomas, mientras que la autorregulación académica con las estrategias de afrontamiento.

**Tabla 6. Análisis correlacional entre las dimensiones de las dos variables de estudio**

	Postergación de actividades	Autorregulación académica
<b>Estresores</b>	.228**	-.025
<b>Síntomas</b>	.257**	.004
<b>Estrategias de afrontamiento</b>	.063	-.444**

Nota: \*\* $p < .01$  \* $p < .05$ .

Fuente: Elaboración propia.

En el segundo análisis correlacional se abordó la relación entre las dimensiones del estrés con relación a la procrastinación académica. Los resultados indican que la procrastinación académica no se relaciona con los estresores ( $p = .363$ ) ni con los síntomas ( $p = .136$ ), relacionándose de manera negativa solamente con las estrategias de afrontamiento ( $p < .01$ ).

En el tercer análisis correlacional se efectuó el análisis entre las dimensiones de la procrastinación académica y el estrés académico. Los resultados muestran que el estrés académico se relaciona de manera positiva con la postergación de actividades ( $p < .01$ ) y de manera negativa con la autorregulación académica ( $p < .01$ ).

Por último se realizó el análisis entre las variables estrés académico y procrastinación académica, obteniendo como resultados que no se relacionan ( $p = .165$ ).

### 3. Discusión de resultados

Un aspecto central, asociado a la presencia del estrés académico, es cómo los alumnos administran su tiempo para realizar las múltiples actividades que se les solicitan; esta afirmación, escrita de manera literal o parafraseada, se presenta de manera recurrente en la literatura sobre el estrés, por lo que es posible afirmar que los estudiantes pueden amortiguar su nivel de estrés mediante una adecuada gestión del tiempo que los conduzca a hacer un uso efectivo del mismo (Stagman, 2011). Sin embargo, el análisis efectuado por los propios autores de este artículo sobre lo investigado en este rubro, conduce a reconocer que está lejos de ser concluyente esta relación y, por ende, suficientemente clarificada.

Bajo este supuesto es que se realiza la presente investigación, que muestra resultados diversos al realizar el análisis a diferentes niveles, sea como variable general o en sus dimensiones constituyentes.

En primer lugar vale la pena destacar que el estrés académico, como variable general, se relaciona de manera positiva con la postergación de actividades, y de manera negativa con la autorregulación académica; sin embargo, al intentar relacionar ambas variables, en lo general, los resultados indican la no relación; esto difiere de lo reportado por Beleaau y Cocoradă (2015), Córdova (2018), Lee y Choi (2014) y Murphy (2015), cuyos resultados representan la tendencia general.

Una posible explicación a este resultado disímil es la sobrerrepresentación de la dimensión de Autorregulación Académica en la escala de procrastinación académica, ya que ésta muestra resultados diferenciados: no se relaciona con los estresores ni con los síntomas del estrés, pero sí se relaciona con el estrés académico, en lo general, al igual que con el afrontamiento; este resultado se confirma al analizar la relación global de la procrastinación académica con las tres dimensiones del estrés académico, ya que se presenta el mismo caso.

Una segunda explicación, que complementaría la primera, es el instrumento de investigación utilizado por los investigadores para medir la procrastinación: a) Beleaau y Cocoradă (2015) utilizan la Escala de Procrastinación General, que presenta un carácter unidimensional y se centra solamente en actividades procrastinadoras; b) Cardona (2015) utiliza la Escala de Procrastinación para Estudiantes (PASS) que integra áreas de demora y motivos para procrastinar, y c) Lee y Choi (2014) y Murphy (2015) utilizan el Inventario de Procrastinación también de carácter unidimensional y centrado en actividades procrastinadoras. En todos estos casos no aparece la autorregulación como parte constitutiva de sus instrumentos de investigación.

En segundo lugar, es necesario destacar el hecho de que las relaciones establecidas por la dimensión Autorregulación Académica sean negativas, a pesar de que se codificó de manera inversa los ítems que corresponden a dicha dimensión; este resultado coincide con lo reportado por Dubuc-Charbonneau y Durand-Bush (2015), quienes afirman que, en su intervención de autorregulación centrada en la persona, los niveles de estrés y agotamiento disminuyeron significativamente.

Entonces, si tenemos una dimensión que se relaciona de manera positiva y otra de manera negativa con el estrés académico, los resultados, al relacionar ambas variables, en lo general, tienden a anularse y a mostrar la no relación.

A este respecto se puede observar que la dimensión Autorregulación académica representa un problema para los análisis efectuados. Esta situación, aunada a la no clarificación del enfoque conceptual con el que se aborda el estrés, puede ayudar a explicar los resultados contradictorios encontrados al respecto.

## Conclusiones

Esta investigación se desarrolló con el objetivo de determinar la relación que existe entre la procrastinación académica y el estrés académico en estudiantes de educación media superior. Los resultados obtenidos permiten concluir que entre ambas variables existen diversos niveles de relación y no relación, ya sea que se tomen para el análisis sus dimensiones constitutivas o su valor general como variables.

Este resultado conduce a plantear la necesidad de rediscutir el concepto de procrastinación académica: ¿es necesario integrar la fase de autorregulación en el proceso de medición o es necesario sólo centrarse en la actividad misma de postergación? La respuesta a esta interrogante va más allá de los alcances de este artículo, sin embargo, es necesario plantear la cuestión para futuros análisis y estudios; a este respecto se sugiere replicar este estudio utilizando otro instrumento de investigación que centre su atención sólo en el comportamiento procrastinador, como sería el caso de Procrastination Assessment Scale-Students (Solomon & Rothblum, 1984) o Tuckman Procrastination Scale (Tuckman, 1990).

Para finalizar, es necesario mencionar que los resultados aquí expuestos deben considerarse no concluyentes al tener como principal limitación que sus participantes son solamente alumnos de una sola institución educativa, por lo que pueden afectar los análisis la presencia de algunos elementos idiosincráticos. No obstante esta limitación, el tipo de investigación desarrollado ha permitido reconocer la problemática asociada a la conceptualización y medición de la variable procrastinación académica, así como establecer de manera clara la complejidad de la relación entre ambas variables.

## Lista de referencias

Álvarez, O. R. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona*, 13, 159-177. Recuperado

- de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118212009>
- Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relation with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(1), 18-32. Recuperado de <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/63213>
- Balkis, M., & Duru, E. (2017). Gender differences in the relationship between academic procrastination, satisfaction with academic life and academic performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 105-125. doi:10.14204/ejrep.41.16042
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/19028>
- Barraza, A. (2007). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico. *Revista Psicología Científica.com*, 9(16), Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/sisco-propiedades-psicometricas/>
- 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.
- Beleaua, R-E., & Cocoradă, E. (2015). Procrastination, stress and coping in students and employees. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 7(1), 191-196. doi:10.15303/rjeap.2016.sii.140
- Busko, D. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: a structural equation model* (Tesis de maestría). University of Guelph, Guelph, Ontario. Recuperada de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.456.4450&rep=rep1&type=pdf>
- Cardona, L. C. (2015). *Relaciones entre procrastinación académica y estrés académico en estudiantes universitarios* (Tesis de licenciatura). Universidad de Antioquía, Colombia. Recuperada de <https://studylib.es/doc/6594459/relaciones-entre-procrastinaci%C3%B3n-acad%C3%A9mica-y-estr%C3%A9s-acad%C3%A9>
- Closson, L. M., & Boutilier, R. R. (2017). Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status. *Learning and Individual Differences*, 57, 157-162. doi:10.1016/j.lindif.2017.04.010
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived

- stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396. doi:10.2307/2136404
- Córdova, C. (2018). *Procrastinación y estrés académico en estudiantes de la Universidad Nacional de Ingeniería, 2016* (Tesis de licenciatura). Universidad Peruana Unión, Perú. Recuperada de <http://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/1298>
- Díaz, A., Bulla, Y. C., & Moreno, J. (2016). Percepción de satisfacción sexual y su relación con estrés académico en estudiantes de odontología (Tesis de licenciatura). Universidad de Cartagena, Colombia. Recuperada de <http://repositorio.unicartagena.edu.co:8080/jspui/bitstream/11227/4845/1/percepcion%20sexual%20y%20estres%20academico.pdf>
- Domínguez, S. A., Villegas, G., & Centeno, S. B. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304. Recuperado de [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272014000200010](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272014000200010)
- Dubuc-Charbonneau, N., & Durand-Bush, N. (2015). Moving to action: the effects of a self-regulation intervention on the stress, burnout, well-being, and self-regulation capacity levels of university student-athletes. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 9(2), 173-192. doi:10.1123/jcsp.2014-0036
- Fernie, B. A., Bharucha, Z., Nikčević, A. V., Marino, C., & Spada, M. N. (2017). A Metacognitive model of procrastination. *Journal of Affective Disorders*, 210, 196-203. doi:10.1016/j.jad.2016.12.042
- Ferrari, J. R., Crum, K. P., & Pardo, M. A. (2017). Decisional procrastination: assessing characterological and contextual variables around indecision. *Current Psychology*, 37(2), 436-440. doi:10.1007/s12144-017-9681-x
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Nueva York: Plenum Press.
- Furlan, L. A., Ferrero, M. J., & Gallart, G. (2014). Ansiedad ante los exámenes, procrastinación y síntomas mentales en estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 6(3), 31-39. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/racc/article/view/8726>
- Kandemir, M. (2014). Predictors of academic procrastination: coping with stress, internet addiction and academic motivation. *World Applied Sciences Journal* 32(5), 930-938. doi:10.5829/idosi.wasj.2014.32.05.60
- Lee, J., & Choi, H. (2014). Relationship between perfectionism and academic burnout: Focus on the mediating effect of academic stress and academic procrastination. *Journal of the Korea Academia-Industrial*, 15(11), 6556-6564. doi:10.5762/

KAIS.2014.15.11.6556

- Matalinares, M. L., Díaz, A. G., Rivas, L. H., Segundo, A. D., Arenas, C. A., Villalba, O., ... Fernández, E. (2017). Procrastinación y adicción a redes sociales en estudiantes universitarios de pre y post grado de Lima. *Horizonte de la Ciencia*, 7(13) 63-81. doi:10.26490/uncp.horizonteciencia.2017.13.355
- Miranda, C. O., & Flores, J. G. (2016). Autoeficacia percibida, Estilos de aprendizaje y Procrastinación académica en Estudiantes universitarios. *Tlamati Sabiduría*, 7(2), 1-15. Recuperado de <http://tlamati.uagro.mx/revista7e2A4.htm>
- Mohammadi, J., Zenoozian, S., Dadashi, M., Saed, O., Hemmat, A., & Mohammadi, G. (2018). Prevalence of academic procrastination and its association with metacognitive beliefs in Zanzan University of Medical Sciences, Iran. *Journal of Medical Education Development*, 10(27), 84-97. Recuperado de <http://zums.ac.ir/edujournal/article-1-870-en.html>
- Murphy, S. (2015). *The relationship between stress, self-efficacy and procrastination in traditional and non-traditional students* (Tesis de licenciatura inédita). Dublin Business School, Dublin.
- Nieves, Z., Otero, I., Mabilia, C., Malonda, H., & Guimbi, U. (2014). Principales manifestaciones del estrés académico en estudiantes de la carrera de medicina de la Universidad "Onze de novembro" Cabinda, Angola. *Revista PSICOESPACIOS*, 8(12), 402-420. Recuperado de <http://revistas.iue.edu.co/revistasiue/index.php/Psicoespacios/article/view/305>
- Palella, S., & Martins, F. (2006). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Venezuela: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Proaño, A.E. (2017). *Asociación de la presencia de bruxismo relacionado con el estrés académico presente en estudiantes que cursan Clínica I comparados con los estudiantes que cursan Clínica V de la facultad de odontología de la Universidad de las Américas de Quito* (Tesis de licenciatura). Universidad de las Américas, Ecuador. Recuperada de <http://dspace.udla.edu.ec/bitstream/33000/6923/5/UDLA-EC-TOD-2017-54.pdf>
- Reinoso, E. P. (2017). *Influencia del estrés en el rendimiento académico de los estudiantes del quinto semestre de la facultad de odontología de la Universidad Central del Ecuador* (Tesis de licenciatura). Universidad Central del Ecuador, Ecuador. Recuperada de <http://www.dspace.uce.edu.ec:8080/bitstream/25000/11015/1/T-UCE-0015-687.pdf>
- Salehi, E., Pour, G., Rooien, F., & Talebi, G. (2016). The relationship between coping

- styles with stress and positive and negative affects with academic procrastination in students. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, Número especial, 1851-1864. Recuperado de <http://www.ijhcs.com/index.php/ijhcs/article/view/1979>
- Sirois, F.M. (2015). Is procrastination a vulnerability factor for hypertension and cardiovascular disease? Testing an extension of the procrastination-health model. *Journal of Behavioral Medicine*, 38(3), 578-589. doi:10.1007/s10865-015-9629-2
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. doi:10.1037/0022-0167.31.4.503
- Stagman, D. (2011). *Comparison of traditional and nontraditional college students' stress and its relationship to their time management and overall psychological adjustment* (Tesis de licenciatura). University of Central Florida, Orlando. Recuperada de <http://stars.library.ucf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2184&context=honorstheses1990-2015>
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46. doi:10.1111/ap.12173.
- Toribio-Ferrer, C., & Franco-Bárceñas, S. (2016). Estrés Académico: El Enemigo Silencioso del Estudiante. *Salud y Administración*, 3(7), 11-18. Recuperado de [http://www.unsis.edu.mx/revista/doc/vol3num7/A2\\_Estres\\_acad.pdf](http://www.unsis.edu.mx/revista/doc/vol3num7/A2_Estres_acad.pdf)
- Tuckman, B. W. (1990). Group versus goal-setting effects on the self-regulated performance of students differing in self-efficacy. *Journal of Experimental Education*, 58(4), 291-298. doi:10.1080/00220973.1990.10806543
- Vásquez, I. V. (2016). *Procrastinación y estrés académico en estudiantes de institución educativa estatal* (Tesis de licenciatura). Universidad Señor de Sipán, Chiclayo, Perú. Recuperada de <http://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/uss/4243/1/Vasquez%20Bonilla.pdf>
- Visser, L., Korthagen, F. A. J., & Schoonenboom, J. (2018). Differences in learning characteristics between students with high, average, and low levels of academic procrastination: students' views on factors influencing their learning. *Frontiers in Psychology*, 9. doi:10.3389/fpsyg.2018.00808
- Yarlequé, L. A., Alva, E., Monroe, J. D., Nuñez, E. R., Navarro, L. L., Padilla, M., ... Campos, J. (2016). Procrastinación, estrés y bienestar psicológico en estudiantes de educación superior de Lima y Junín. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), 73-184. doi:10.26490/uncp.horizonteciencia.2016.10.213