

Procrastinación académica y estrés académico: un estudio correlacional en universitarios de Huancayo, Perú

Academic Procrastination and Academic Stress: A Correlational Study among University Students in Huancayo, Peru

<https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0550>

Nicole Montoya-Díaz^{1*}

<https://orcid.org/0009-0002-0999-9431>
73384523@continental.edu.pe

Nickol Rivera-Condor¹

<https://orcid.org/0009-0004-8375-2335>
72848455@continental.edu.pe

Thalia Flores-Miranda¹

<https://orcid.org/0000-0002-9836-427X>
72461486@continental.edu.pe

Madeliny Hinojosa-Escobar¹

<https://orcid.org/0000-0002-9552-7803>
mhinojosae@continental.edu.pe

Recibido: 03/07/2026

Aceptado: 15/08/2026

RESUMEN

El objetivo fue determinar la relación de la autorregulación académica y la postergación de actividades con el estrés académico en estudiantes de Psicología de una universidad privada de Huancayo, Perú. Se desarrolló un estudio cuantitativo, correlacional, no experimental y transversal con 250 participantes seleccionados por conveniencia. Se aplicaron la Escala de Procrastinación Académica (EPA-12) y el Inventario SISCO SV-21. Conforme con la validación peruana de la EPA-12, sus dimensiones se analizaron por separado y como puntuaciones continuas. El estrés moderado fue el nivel más frecuente (57,2 %). La autorregulación se relacionó inversamente y con magnitud baja con el estrés total ($\rho = -0,366$; IC del 95 % [-0,480; -0,238]; $p < 0,001$), mientras que la postergación mostró una relación directa moderada ($\rho = 0,487$; IC del 95 % [0,380; 0,586]; $p < 0,001$). Las asociaciones con estresores, síntomas y afrontamiento permanecieron significativas después del ajuste de Holm. Se concluye que una mayor autorregulación coexistió con menor estrés y una mayor postergación con valores superiores; por el diseño transversal, los hallazgos expresan asociación y no causalidad.

Palabras Clave: procrastinación académica, estrés académico, autorregulación académica, postergación de actividades, educación superior.

1. Programa Académico de Psicología, Universidad Continental, Huancayo, Perú

* Autor de correspondencia: 73384523@continental.edu.pe

ABSTRACT

This study examined how academic self-regulation and postponement of activities were associated with academic stress among psychology students at a private university in Huancayo, Peru. A quantitative, correlational, non-experimental, cross-sectional study was conducted with a convenience sample of 250 students. Participants completed the Academic Procrastination Scale (EPA-12) and the SISCO SV-21 Academic Stress Inventory. Following the Peruvian validation of the EPA-12, its dimensions were analyzed separately as continuous scores. Moderate stress was the most frequent category (57.2%). Self-regulation was weakly and inversely associated with total stress ($\rho = -0.366$; 95% CI $[-0.480, -0.238]$; $p < .001$), whereas postponement showed a moderate positive association ($\rho = 0.487$; 95% CI $[0.380, 0.586]$; $p < .001$). Associations with stressors, symptoms, and coping remained significant after Holm adjustment. Stronger self-regulation co-occurred with lower stress, while greater postponement co-occurred with higher stress. Because the study was cross-sectional, the findings indicate association rather than causation.

Keywords: academic procrastination, academic stress, academic self-regulation, postponement of activities, higher education.

INTRODUCCIÓN

El bienestar estudiantil se relaciona con la permanencia y la continuidad de las trayectorias universitarias. La UNESCO IESALC (2024) recomienda que las instituciones articulen prevención, acompañamiento y servicios de apoyo a la salud mental; de forma concordante, la política peruana de educación superior incorpora mecanismos de soporte para favorecer la permanencia y la culminación oportuna de los estudios (Ministerio de Educación [MINEDU], 2020). En este marco, el estrés académico y las conductas de postergación son relevantes porque pueden coexistir con dificultades para organizar tareas, responder a evaluaciones y sostener responsabilidades formativas.

El estrés académico puede entenderse como un proceso en el que las demandas educativas se valoran como estresores, generan respuestas de desequilibrio y movilizan estrategias de afrontamiento (Barraza-Macías, 2006). La procrastinación consiste en retrasar voluntariamente una actividad prevista pese a anticipar consecuencias desfavorables y suele explicarse como una dificultad de autorregulación (Steel, 2007). Sin embargo, la EPA-12 distingue dos componentes: autorregulación académica y postergación de actividades. La validación peruana mostró que estos factores resultaban más informativos que un índice general (Dominguez-Lara et al., 2014), criterio también conservado en los datos normativos para estudiantes de Psicología de Lima (Dominguez-Lara, 2016).

Los estudios previos informan asociaciones entre procrastinación y estrés, aunque con magnitudes variables. Se han comunicado relaciones significativas en estudiantes peruanos de Medicina (Orco-León et al., 2022), factores asociados en universitarios del país (Tantalean-Terrones et al., 2024) y una relación positiva moderada en estudiantes de Psicología de Arequipa (León Gonzales et al., 2026). Un seguimiento longitudinal también encontró que el estrés académico antecedió a mayores niveles posteriores de procrastinación (Liu & Li, 2024). No obstante, la evidencia en Huancayo es limitada y combinar las dos dimensiones de la EPA-12 podría ocultar asociaciones de signo diferente.

El objetivo general fue determinar la relación de la autorregulación académica y la postergación de actividades con el estrés académico en estudiantes de Psicología del

quinto al décimo ciclo de una universidad privada de Huancayo. Además, se examinó su asociación con estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento. Se planteó que la autorregulación presentaría relaciones inversas y la postergación relaciones directas con el estrés y sus dimensiones.

METODOLOGÍA

Se realizó una investigación cuantitativa, básica y correlacional, con diseño no experimental de corte transversal (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). La población accesible estuvo conformada por aproximadamente 1000 estudiantes de Psicología matriculados entre el quinto y el décimo ciclo. Mediante muestreo no probabilístico por conveniencia se incluyeron 250 participantes de 18 años o más que aceptaron el consentimiento informado y completaron ambos instrumentos. Se previó excluir respuestas negativas a la pregunta filtro del SISCO SV-21, cuestionarios incompletos o registros duplicados; ninguno de los casos recibidos cumplió estos criterios.

El tamaño dependió de la accesibilidad durante la aplicación. Un análisis de sensibilidad posterior indicó que, con $N = 250$, prueba bilateral, $\alpha = 0,05$ y una correlación alternativa de $|\rho| = 0,18$, la potencia aproximada era 0,80. Debido al muestreo no aleatorio, los resultados no representan estadísticamente a todos los estudiantes de la institución o de Huancayo.

Instrumentos

El Inventario SISCO SV-21 de Estrés Académico (Barraza-Macías, 2018) contiene una pregunta filtro, un indicador de intensidad y 21 reactivos puntuables distribuidos en estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento. Los reactivos se responden de 0 (nunca) a 5 (siempre).

La puntuación global y las dimensiones se calcularon como la media de los ítems multiplicada por 20, con rango de 0 a 100. Los intervalos 0-33, 34-66 y 67-100 se utilizaron únicamente para describir estrés leve, moderado y severo; en afrontamiento se denominaron frecuencia baja, media y alta. En la muestra, la consistencia interna fue $\alpha = 0,947$ y $\omega = 0,947$ para el total; por dimensiones, los coeficientes oscilaron entre 0,898 y 0,903.

La EPA-12 corresponde a la escala de Busko (1998) adaptada en Perú por Dominguez-Lara et al. (2014). Autorregulación académica comprende nueve ítems (rango 9-45) y postergación de actividades tres (rango 3-15); valores altos indican, respectivamente, mayor autorregulación y mayor aplazamiento.

Las dimensiones se analizaron como puntuaciones independientes, sin índice global ni categorías, porque no existen puntos de corte validados para universitarios de Huancayo. La consistencia interna fue $\alpha = 0,801$ y $\omega = 0,809$ en autorregulación, y $\alpha = 0,803$ y $\omega = 0,819$ en postergación.

Tres especialistas en Psicología Educativa, con grado de maestría y experiencia investigadora, evaluaron los reactivos de ambos instrumentos según diez criterios de contenido y adecuación contextual. Emplearon una escala de 0 (no cumple) a 2 (cumple). Con $n = 3$ jueces, valor mínimo = 0 y tres categorías de respuesta, la V de Aiken global fue 0,98 en cada instrumento; los valores por criterio variaron entre 0,83 y 1,00.

Procedimiento y consideraciones éticas

La aplicación presencial se realizó en julio de 2026. Tras verificar edad y matrícula, se informó el propósito del estudio, la voluntariedad, la confidencialidad y el derecho a retirarse sin consecuencias.

Quienes aceptaron firmaron el consentimiento informado y respondieron los cuestionarios impresos en aproximadamente 25 minutos. Al finalizar se revisaron integridad y duplicación. La base no incluyó identificadores directos y se utilizó únicamente con fines académicos y científicos.

Análisis estadístico

Los análisis se efectuaron en IBM SPSS Statistics 28 y mediante rutinas reproducibles en Python. Se calcularon estadísticos descriptivos, alfa de Cronbach y omega de McDonald. La normalidad se evaluó con Kolmogórov-Smirnov-Lilliefors; todas las puntuaciones mostraron $p \leq 0,005$.

Los diagramas de dispersión indicaron tendencias globalmente monotónicas y las puntuaciones fueron discretas, acotadas y con empates, por lo que se empleó rho de Spearman.

Los intervalos de confianza al 95 % se estimaron con bootstrap BCa de 5000 remuestras. La magnitud se interpretó según Schober et al. (2018): baja (0,10-0,39), moderada (0,40-0,69), alta (0,70-0,89) y muy alta (0,90-1,00). Las seis correlaciones dimensionales se ajustaron mediante el procedimiento de Holm (Holm, 1979). Los valores atípicos detectados con el criterio de Tukey se verificaron contra los rangos teóricos; los casos válidos se conservaron y se repitieron las correlaciones sin ellos como análisis de sensibilidad.

RESULTADOS

Los 250 cuestionarios recibidos fueron analizados. La edad media fue 22,21 años (DE = 3,53; rango = 18-44); el 76,4 % correspondió a mujeres y el 23,6 % a varones. Los ciclos con mayor participación fueron quintos (27,2 %) y séptimo (26,8 %). No se consolidó el número total de invitaciones ni rechazos, por lo que no se calculó una tasa de participación.

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos de las puntuaciones continuas

Variable	M	DE	Md	RIC	Mín.	Máx.
Autorregulación académica	31,32	5,06	31,00	7,00	20,00	43,00
Postergación de actividades	9,18	2,51	9,00	3,00	3,00	14,00
Estrés académico total	50,37	17,97	54,29	27,38	4,76	99,05
Estresores	54,21	19,81	60,00	28,57	8,57	100,00
Síntomas	47,53	21,38	50,00	28,57	0,00	97,14
Estrategias de afrontamiento	49,36	19,93	51,43	28,57	0,00	100,00

Nota. N = 250. M = media; DE = desviación estándar; Md = mediana; RIC = rango intercuartílico. Las puntuaciones del SISCO SV-21 se expresan de 0 a 100. No se calculó una puntuación global de procrastinación.

Tabla 2.

Distribución descriptiva del estrés académico y sus dimensiones

Indicador	Categoría	f	%
Estrés académico total	Leve	61	24,4
	Moderado	143	57,2
	Severo	46	18,4
Estresores	Leve	52	20,8

Síntomas	Moderado	125	50,0
	Severo	73	29,2
	Leve	65	26,0
Afrontamiento	Moderado	139	55,6
	Severo	46	18,4
	Frecuencia baja	58	23,2
	Frecuencia media	143	57,2
	Frecuencia alta	49	19,6

Nota. f = frecuencia. Los intervalos proceden del manual del SISCO SV-21 y se usaron solo con finalidad descriptiva. En afrontamiento expresan frecuencia de uso, no gravedad ni eficacia.

El nivel moderado predominó en estrés total (57,2 %), estresores (50,0 %) y síntomas (55,6 %); en afrontamiento, la frecuencia media también representó el 57,2 %.

Asociaciones y análisis de sensibilidad

La autorregulación mostró tendencias inversas y la postergación tendencias directas con el estrés. Se identificaron tres valores atípicos leves en postergación (puntaje = 3), correspondientes al mínimo teórico y sin errores de registro. Al excluirlos, los coeficientes variaron entre 0,016 y 0,020 respecto del análisis principal y conservaron dirección y significancia ($p < 0,001$); por ello, se mantuvieron los 250 casos.

Tabla 3.

Relaciones de las dimensiones de la EPA-12 con el estrés académico

Dimensión EPA-12	Variable SISCO SV-21	rho	IC 95 %	p	Magnitud
Autorregulación	Estrés total	-0,366	[-0,480; -0,238]	< 0,001	Baja
Postergación	Estrés total	0,487	[0,380; 0,586]	< 0,001	Moderada
Autorregulación	Estresores	-0,346	[-0,464; -0,216]	< 0,001	Baja
Autorregulación	Síntomas	-0,420	[-0,520; -0,300]	< 0,001	Moderada
Autorregulación	Afrontamiento	-0,259	[-0,384; -0,120]	< 0,001	Baja
Postergación	Estresores	0,470	[0,356; 0,570]	< 0,001	Moderada
Postergación	Síntomas	0,456	[0,342; 0,556]	< 0,001	Moderada
Postergación	Afrontamiento	0,402	[0,279; 0,514]	< 0,001	Moderada

Nota. N = 250. rho = coeficiente de Spearman; IC = intervalo de confianza bootstrap BCa con 5000 remuestras. En las seis asociaciones dimensionales, p corresponde al valor ajustado por Holm; en las dos asociaciones con estrés total se informa el valor bilateral sin ajuste.

La autorregulación se relacionó inversamente con el estrés total ($\rho = -0,366$) y la postergación de forma directa ($\rho = 0,487$). En las dimensiones del SISCO SV-21, la asociación de mayor magnitud para autorregulación se observó con síntomas ($\rho = -0,420$); para postergación, con estresores ($\rho = 0,470$). Todos los intervalos de confianza excluyeron cero y las asociaciones se mantuvieron significativas tras el ajuste de Holm.

DISCUSIÓN

Los resultados confirmaron patrones opuestos en las dimensiones de la procrastinación. Una mayor autorregulación coexistió con menor estrés, mientras que una mayor postergación se vinculó con valores superiores. La asociación directa moderada entre postergación y estrés concuerda con lo reportado en estudiantes de Psicología de Arequipa (León Gonzales et al., 2026) y con relaciones significativas observadas en universitarios peruanos (Orco-León et al., 2022; Tantalean-Terrones et al., 2024). También es compatible con evidencia longitudinal que relaciona el estrés con procrastinación posterior (Liu & Li, 2024), aunque el presente diseño no permite establecer dirección temporal.

La relación inversa entre autorregulación y estrés respalda la explicación de la procrastinación como falla autorregulatoria (Steel, 2007). Planificar, supervisar el avance, sostener el esfuerzo y ajustar estrategias son procesos centrales del aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 2000); su uso más consistente puede disminuir la acumulación de obligaciones. Ragusa et al. (2023) también destacaron la función de la autorregulación al analizar procrastinación, estrés y ansiedad. En contraste, Espín Rosales y Vargas Espín (2023) no encontraron una correlación significativa, diferencia que podría depender de la carrera, la variabilidad muestral y la forma de puntuar la procrastinación.

El análisis dimensional precisó que la autorregulación se relacionó con menos síntomas, estresores y frecuencia de afrontamiento, mientras que la postergación mantuvo asociaciones directas con los tres componentes.

La relación con afrontamiento debe interpretarse con cautela: el SISCO SV-21 registra frecuencia, no eficacia. Por ello, una mayor frecuencia puede reflejar más demandas que manejar y no necesariamente mejores recursos. Asimismo, la categoría moderada de estrés fue la más frecuente, pero los intervalos del manual son orientativos y no constituyen normas peruanas.

En el ámbito aplicado, los resultados respaldan acciones diferenciadas: planificación semanal, metas verificables y monitoreo del progreso para fortalecer la autorregulación; inicio anticipado, división de tareas y control de plazos para reducir la postergación. Estas medidas pueden integrarse en tutorías y servicios psicopedagógicos, junto con detección de síntomas y derivación a recursos de apoyo, en concordancia con el enfoque institucional de bienestar estudiantil (UNESCO IESALC, 2024).

Entre las limitaciones se encuentran el muestreo por conveniencia, la participación de una sola universidad y la ausencia de un registro consolidado de invitaciones y rechazos, condiciones que restringen la generalización y dificultan valorar la autoselección. El diseño transversal impide establecer causalidad y los autoinformes pueden estar afectados por memoria, deseabilidad social o percepción individual.

Además, no existen baremos de la EPA-12 validados para Huancayo. Futuras investigaciones deberían incorporar muestreo probabilístico, varias instituciones, registro completo del flujo de participantes y diseños longitudinales.

CONCLUSIONES

En los estudiantes evaluados, la autorregulación académica presentó una relación inversa baja con el estrés total, mientras que la postergación de actividades mostró una relación directa moderada y de mayor magnitud.

Las asociaciones dimensionales conservaron el mismo patrón y permanecieron significativas después del ajuste de Holm. Estos resultados respaldan el análisis independiente de las dimensiones de la EPA-12 y orientan acciones de planificación, gestión del tiempo y apoyo psicopedagógico.

No obstante, deben entenderse como asociaciones circunscritas a la muestra, sin inferencias causales ni generalización estadística a todos los universitarios de Huancayo.

REFERENCIAS

Barraza-Macías, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110–129. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/44566>

- Barraza-Macías, A. (2018). *Inventario SISCO SV-21: Inventario sistémico 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
- Busko, D. A. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model* [Tesis de maestría, University of Guelph]. The Atrium. <https://hdl.handle.net/10214/20169>
- Dominguez-Lara, S. A. (2016). Datos normativos de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de psicología de Lima. *Evaluar*, 16(1), 20–30. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v16.n1.15715>
- Dominguez-Lara, S. A., Villegas García, G., & Centeno Leyva, S. B. (2014). Procrastinación académica: Validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293–304. <https://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v20n2/a10v20n2.pdf>
- Espín Rosales, J. T., & Vargas Espín, A. D. P. (2023). Procrastinación y estrés académico en estudiantes universitarios. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 551–563. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.272>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Holm, S. (1979). A simple sequentially rejective multiple test procedure. *Scandinavian Journal of Statistics*, 6(2), 65–70. <https://www.jstor.org/stable/4615733>
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2024). *Apoyando la salud mental y el bienestar de los estudiantes de educación superior*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391501_spa
- León Gonzales, A. J., Valeriano Canahuir, C. M., Arias Gallegos, W. L., & Rivera, R. (2026). Estrés académico y procrastinación académica en estudiantes de Psicología de una universidad privada de Arequipa. *Persona*, 28(2), 161–190. <https://doi.org/10.26439/persona2025.n2.8632>
- Liu, Q., & Li, J. (2024). A one-year longitudinal study on the mediating role of problematic TikTok use and gender differences in the association between academic stress and academic procrastination. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, Article 1132. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03654-6>
- Ministerio de Educación. (2020, 31 de agosto). *Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva*. Gobierno del Perú. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/informes-publicaciones/1129291-politica-nacional-de-educacion-superior-y-tecnico-productiva>
- Orco-León, E., Huamán-Saldívar, D., Ramírez-Rodríguez, S., Torres-Torreblanca, J., Figueroa-Salvador, L., Mejía, C. R., & Corrales-Reyes, I. E. (2022). Asociación entre procrastinación y estrés académico en estudiantes peruanos de segundo año de medicina. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 41(1), Artículo e704. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1408605>
- Ragusa, A., González-Bernal, J., Trigueros, R., Caggiano, V., Navarro, N., Minguez-Minguez, L. A., Obregón, A. I., & Fernandez-Ortega, C. (2023). Effects of academic self-regulation on procrastination, academic stress and anxiety, resilience and academic performance in a sample of Spanish secondary school students. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1073529. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1073529>

- Schober, P., Boer, C., & Schwarte, L. A. (2018). Correlation coefficients: Appropriate use and interpretation. *Anesthesia & Analgesia*, 126(5), 1763–1768. <https://doi.org/10.1213/ANE.0000000000002864>
- 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>
- Tantalean-Terrones, L. J., Del Rosario Pacherrres, O., Aguirre Morales, M. T., Livia Segovia, J. H., & Franco Mendoza, J. M. (2024). Estrés, ansiedad y depresión como factores asociados a la procrastinación académica en estudiantes universitarios peruanos. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 15(3), 187–198. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.15.3.992>
- Zimmerman, B. J. (2000). 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>