



UNIVERSIDAD INDOAMÉRICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
CARRERA DE PSICOLOGÍA

TEMA:

**ESTRÉS Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ADOLESCENTES DE
UNA UNIDAD EDUCATIVA DE LA PROVINCIA DE PASTAZA.**

Trabajo de Integración Curricular previo a la obtención del título de Licenciado en
Psicología.

Autor(a)

Dereck Josafat Bonilla Paredes

Tutor(a)

Ps.Cl. Leonel Alexander Llerena
Aguirre Mg.

AMBATO– ECUADOR
2025

**AUTORIZACIÓN POR PARTE DEL AUTOR PARA LA CONSULTA,
REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA
DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR**

Yo, Dereck Josafat Bonilla Paredes, declaro ser autor del Trabajo de Integración Curricular con el nombre “ESTRÉS Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ADOLESCENTES DE UNA UNIDAD EDUCATIVA DE LA PROVINCIA DE PASTAZA”, como requisito para optar al grado de Licenciado en Psicología y autorizo al Sistema de Bibliotecas de la Universidad Tecnológica Indoamérica, para que con fines netamente académicos divulgue esta obra a través del Repositorio Digital Institucional (RDI-UTI).

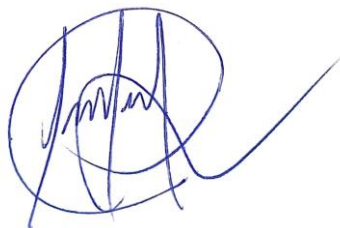
Los usuarios del RDI-UTI podrán consultar el contenido de este trabajo en las redes de información del país y del exterior, con las cuales la Universidad tenga convenios. La Universidad Tecnológica Indoamérica no se hace responsable por el plagio o copia del contenido parcial o total de este trabajo.

Del mismo modo, acepto que los Derechos de Autor, Morales y Patrimoniales, sobre esta obra, serán compartidos entre mi persona y la Universidad Tecnológica Indoamérica, y que no tramitaré la publicación de esta obra en ningún otro medio, sin autorización expresa de la misma. En caso de que exista el potencial de generación de beneficios económicos o patentes, producto de este trabajo, acepto que se deberán firmar convenios específicos adicionales, donde se acuerden los términos de adjudicación de dichos beneficios.

Para constancia de esta autorización, en la ciudad de Ambato, a los 23 días del mes julio de 2025, firmo conforme:

Autor: Dereck Josafat Bonilla Paredes

Firma:



Número de Cédula: 1600677577

Dirección: Puyo-Pastaza

Correo Electrónico: Dereck.1973.pvp@gmail.com

Teléfono: 0983211932

APROBACIÓN DEL TUTOR

En mi calidad de Tutor del Trabajo de Titulación “ESTRÉS Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ADOLESCENTES DE UNA UNIDAD EDUCATIVA DE LA PROVINCIA DE PASTAZA”. presentado por Dereck Josafat Bonilla Paredes para optar por el Título de Licenciado en Psicología,

CERTIFICO

Que dicho Trabajo de Integración Curricular ha sido revisado en todas sus partes y considero que reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte los Lectores que se designe.

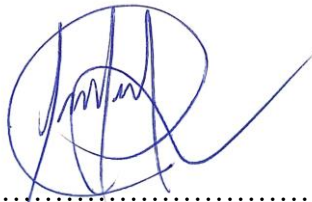
Ambato, 23 de julio de 2025

Ps.Cl. Leonel Alexander Llerena Aguirre Mg.

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD

Quien suscribe, declaro que los contenidos y los resultados obtenidos en el presente Trabajo de Integración Curricular, como requerimiento previo para la obtención del Título de Licenciado en Psicología, son absolutamente originales, auténticos y personales y de exclusiva responsabilidad legal y académica del autor

Ambato, 23 de julio de 2025

A handwritten signature in blue ink, consisting of a large, stylized 'D' followed by several vertical strokes and a long horizontal stroke extending to the right.

.....
Dereck Josafat Bonilla Paredes
1600677577

APROBACIÓN DE LECTORES

El Trabajo de Integración Curricular ha sido revisado, aprobado y autorizada su impresión y empastado, sobre el Tema: **ESTRÉS Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ADOLESCENTES DE UNA UNIDAD EDUCATIVA DE LA PROVINCIA DE PASTAZA**, previo a la obtención del Título de Licenciado en Psicología, reúne los requisitos de fondo y forma para que el estudiante pueda presentarse a la sustentación del Trabajo de Integración Curricular.

Ambato, 12 de agosto de 2025

Ps.Cl. Ana Carolina Márquez Altamirano, Mg.
LECTOR

Ps.Cl. Paola Silvana Valencia Medina, Mg.
LECTOR

DEDICATORIA

A mi madre, Silvia Paredes, a mi padre, Hitler Bonilla, y a mi hermano, Roland Bonilla, por acompañarme y sostenerme en cada etapa de mi vida. Su amor incondicional, sus palabras de aliento y su fe constante en mí han sido la base sobre la que he construido cada logro. Gracias por brindarme motivación, fortaleza y bendiciones en los momentos más decisivos.

Extiendo mi más sincero agradecimiento a todos quienes me han acompañado durante estos años de formación, en especial a mis mejores amigos y a mi querida familia, cuya presencia ha sido fuente de inspiración y consuelo. A Dios, por concederme salud, sabiduría y perseverancia para alcanzar este anhelado propósito.

Mención especial a mis compañeras de curso, a mi compañera Ingrid Pilatasig, quien, a pesar de la distancia, supo estar presente con afecto genuino, creando un lazo de amistad y apoyo que valoro profundamente.

Finalmente, agradezco a mis docentes por su guía, sus enseñanzas y sus críticas constructivas, las cuales han contribuido significativamente a mi crecimiento personal y profesional durante este proceso académico.

AGRADECIMIENTO

Primero, agradezco a Dios por otorgarme la valentía, la sabiduría y las bendiciones requeridas para finalizar exitosamente mi educación académica. Su presencia ha sido orientación y apoyo en cada fase de este procedimiento.

A la Universidad Tecnológica Indoamérica, quiero expresar mi más profundo y respetuoso agradecimiento por haberme recibido durante estos años de educación, por su dedicación a la excelencia académica y por promover un ambiente educativo que promueve el crecimiento integral y profesional de sus alumnos.

Además, expreso mi gratitud a los profesores y mentores que, con dedicación y entusiasmo, han intercambiado sus saberes y vivencias. Su empeño ininterrumpido, compromiso y orientación han sido esenciales para potenciar mis habilidades y principios como futuro profesional.

INDICE DE CONTENIDOS

PORTADA.....	I
AUTORIZACIÓN PARA EL REPOSITORIO DIGITAL.....	II
APROBACIÓN DEL TUTOR.....	III
DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD.....	IV
APROBACIÓN DE LECTORES.....	V
DEDICATORIA	VI
AGRADECIMIENTO.....	VII
RESUMEN EJECUTIVO.....	VIII
ABSTRACT.....	IX
ABSTRACT 2.....	X
1. INTRODUCCIÓN	14
2. MARCO METODOLÓGICO.	19
3. RESULTADOS.	24
3.1 NIVEL DE ESTRÉS PERCIBIDO EN LOS ADOLESCENTES.	24
3.2 NIVELES DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ADOLESCENTES.....	25
3.3 CORRELACIÓN ENTRE LOS NIVELES DE ESTRÉS Y DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA.....	26
4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	27
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	29
AGRADECIMIENTOS.....	32
DEDICATORIA.....	32
ANEXOS.....	33

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	24
Tabla 2	24
Tabla 3	24
Tabla 4	24
Tabla 5	25
Tabla 6	25
Tabla 7	25
Tabla 8	26

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Figura 1	26
----------------	----

UNIVERSIDAD INDOAMÉRICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
CARRERA DE PSICOLOGÍA

TEMA: ESTRÉS Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ADOLESCENTES DE UNA UNIDAD EDUCATIVA DE LA PROVINCIA DE PASTAZA.

AUTOR:

Dereck Josafat Bonilla Paredes

TUTOR:

Ps.Cl. Leonel Alexander Llerena Aguirre, Mg

RESUMEN EJECUTIVO

Esta investigación se desarrolló en una unidad educativa de la provincia de Pastaza y se enmarca en el campo de la psicología clínica. Tuvo como objetivo analizar la relación entre el estrés percibido y la procrastinación académica en adolescentes. El estudio se abordó desde un enfoque positivista, con una metodología cuantitativa, diseño no experimental, de corte transversal y alcance correlacional. Participaron 36 estudiantes de segundo de bachillerato, con edades comprendidas entre los 16 y 18 años, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Se utilizaron como instrumentos la Escala de Estrés Percibido (PSS-14) y la Escala de Procrastinación Académica (EPA), ambas con adecuados niveles de confiabilidad. Los resultados mostraron que el 66.7 % de los adolescentes presentó un nivel moderado de estrés y el 55.5 % un nivel muy alto de procrastinación académica. El análisis de correlación mediante Rho de Spearman evidenció una relación negativa y significativa entre las variables ($r = -0.342$; $p = 0.041$), lo que indica que, en esta muestra, a mayor procrastinación académica, menor nivel de estrés percibido. Este hallazgo se aparta de lo reportado en investigaciones previas, que generalmente encuentran una relación positiva entre ambas variables. El estudio aporta evidencia contextual sobre los mecanismos de afrontamiento emocional en adolescentes, lo cual puede orientar futuras intervenciones psicoeducativas.

DESCRIPTORES: Adolescencia, correlación, estrés, salud mental, rendimiento de la educación.

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA INDOAMÉRICA
FACULTY OF SOCIAL AND HUMAN SCIENCES

Psychology

AUTHOR: BONILLA PAREDES DERECK JOSAFAT

TUTOR: PSIC. LLERENA AGUIRRE LEONEL

ABSTRACT

**STRESS AND ACADEMIC PROCRASTINATION IN ADOLESCENTS FROM AN
EDUCATIONAL UNIT IN THE PROVINCE OF PASTAZA**

This research was conducted at an educational institution in the province of Pastaza and is part of the field of clinical psychology. Its objective was to analyze the relationship between perceived stress and academic procrastination in adolescents. The study was conducted using a positivist approach, using a quantitative methodology, a non-experimental, cross-sectional design, and correlational approaches. Thirty-six second-year high school students, aged between 16 and 18, participated, selected using non-probability convenience sampling. The Perceived Stress Scale (PSS-14) and the Academic Procrastination Scale (EPA) were used as instruments, both with adequate levels of reliability. The results showed that 66.7% of adolescents presented a moderate level of stress and 55.5% a very high level of academic procrastination. The correlation analysis using Spearman's Rho showed a negative and significant relationship between the variables ($r = -0.342$; $p = 0.041$), indicating that, in this sample, the greater the academic procrastination, the lower the level of perceived stress. This finding deviates from previous research, which generally finds a positive relationship between the two variables. The study provides contextual evidence on emotional coping mechanisms in adolescents, which can guide future psychoeducational interventions.

KEYWORDS:

adolescence, educational performance, mental health, stress.



UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA INDOAMÉRICA

FACULTY OF SOCIAL AND HUMAN SCIENCES

Psychology

AUTHOR: BONILLA PAREDES DERECK JOSAFAT

TUTOR: PSIC. LLERENA AGUIRRE LEONEL

ABSTRACT

STRESS AND ACADEMIC PROCRASTINATION IN ADOLESCENTS FROM AN EDUCATIONAL UNIT IN THE PROVINCE OF PASTAZA

This research was conducted at an educational institution in the province of Pastaza and is part of the field of clinical psychology. Its objective was to analyze the relationship between perceived stress and academic procrastination in adolescents. The study was conducted using a positivist approach, using a quantitative methodology, a non-experimental, cross-sectional design, and correlational approaches. Thirty-six second-year high school students, aged between 16 and 18, participated, selected using non-probability convenience sampling. The Perceived Stress Scale (PSS-14) and the Academic Procrastination Scale (EPA) were used as instruments, both with adequate levels of reliability. The results showed that 66.7% of adolescents presented a moderate level of stress and 55.5% a very high level of academic procrastination. The correlation analysis using Spearman's Rho showed a negative and significant relationship between the variables ($r = -0.342$; $p = 0.041$), indicating that, in this sample, the greater the academic procrastination, the lower the level of perceived stress. This finding deviates from previous research, which generally finds a positive relationship between the two variables. The study provides contextual evidence on emotional coping mechanisms in adolescents, which can guide future psychoeducational interventions.

KEYWORDS:

adolescence, educational performance, mental health, stress.



ESTRÉS Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ADOLESCENTES DE UNA UNIDAD EDUCATIVA DE LA PROVINCIA DE PASTAZA

*Stress and academic procrastination in adolescents of an educational
unit of the province of Pastaza*

Autor: Dereck Josafat Bonilla Paredes
Dbonilla10@indoamerica.edu.ec

Tutor: Leonel Alexander Llerena Aguirre
leonelllerena@uti.edu.ec

Lector: Ana Carolina Márquez Altamirano
anamarquez@uti.edu.ec

Lector: Paola Silvana Valencia Medina
paolavalencia@uti.edu.ec

Trabajo de Titulación para la
obtención del título de
Licenciado/a en Psicología de
la Universidad Tecnológica
Indoamérica.

Modalidad:
Investigación Cuantitativa.

Ambato, Ecuador.
Agosto de 2025.

RESUMEN

Esta investigación se desarrolló en una unidad educativa de la provincia de Pastaza y se enmarca en el campo de la psicología clínica. Tuvo como objetivo analizar la relación entre el estrés percibido y la procrastinación académica en adolescentes. El estudio se abordó desde un enfoque positivista, con una metodología cuantitativa, diseño no experimental, de corte transversal y alcance correlacional. Participaron 36 estudiantes de segundo de bachillerato, con edades comprendidas entre los 16 y 18 años, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Se utilizaron como instrumentos la Escala de Estrés Percibido (PSS-14) y la Escala de Procrastinación Académica (EPA), ambas con adecuados niveles de confiabilidad. Los resultados mostraron que el 66.7 % de los adolescentes presentó un nivel moderado de estrés y el 55.5 % un nivel muy alto de procrastinación académica. El análisis de correlación mediante Rho de Spearman evidenció una relación negativa y significativa entre las variables ($r = -0.342$; $p = 0.041$), lo que indica que, en esta muestra, a mayor procrastinación académica, menor nivel de estrés percibido. Este hallazgo se aparta de lo reportado en investigaciones previas, que

ABSTRACT

This research was developed in an educational unit in the province of Pastaza and is framed in the field of clinical psychology. Its objective was to analyze the relationship between perceived stress and academic procrastination in adolescents. The study was approached from a positivist approach, with a quantitative methodology, non-experimental design, cross-sectional and correlational scope. Thirty-six high school sophomore students between 16 and 18 years of age, selected by non-probabilistic convenience sampling, participated in the study. The Perceived Stress Scale (PSS-14) and the Academic Procrastination Scale (EPA), both with adequate levels of reliability, were used as instruments. The results showed that 66.7% of the adolescents presented a moderate level of stress and 55.5% a very high level of academic procrastination. The correlation analysis using Spearman's Rho showed a negative and significant relationship between the variables ($r = -0.342$; $p = 0.041$), indicating that, in this sample, the greater the academic

generalmente encuentran una relación positiva entre ambas variables. El estudio aporta evidencia contextual sobre los mecanismos de afrontamiento emocional en adolescentes, lo cual puede orientar futuras intervenciones psicoeducativas.

Palabras Clave: *Adolescencia, correlación, estrés, salud mental, rendimiento de la educación.*

procrastination, the lower the level of perceived stress. This finding departs from that reported in previous research, which generally finds a positive relationship between both variables. The study provides contextual evidence on emotional coping mechanisms in adolescents, which may guide future psychoeducational interventions.

Keywords: *Adolescence, correlation, stress, mental health, education performance.*

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, es bastante importante poder reconocer las distintas dificultades que pueden afectar en la salud mental de los alumnos y de igual manera comprender cómo estos problemas pueden obstaculizar su proceso educativo. El estrés y la procrastinación más allá de ser dos fenómenos ocasionales, pueden transformarse en barreras constantes para el desarrollo de competencias organizativas, la administración eficaz del tiempo y la conservación de la motivación.

Es por ello, que el presente estudio parte del campo temático de la psicología clínica, la cual según Santos (2016) se trata de la disciplina científica que se enfoca en garantizar el bienestar psicológico y también el funcionamiento completo de los seres humanos. Esta disciplina integra conocimientos empíricos y teóricos para examinar, prevenir, detectar y abordar las alteraciones en la salud mental, tanto en el ámbito individual como en el social. Con el paso del tiempo la psicología clínica ha evolucionado para atender a la gran demanda de asuntos sociales y de salud mental que llegan a surgir en la actualidad en la que no solo se abordan trastornos mentales, sino también diversas problemáticas asociadas a procesos saludables y de enfermedades desde un enfoque integral y biopsicosocial.

Esta investigación parte desde el enfoque cognitivo-conductual, en donde se menciona que tanto el comportamiento humano se llega a configurar por las repercusiones que ocurren en el entorno de cada individuo independientemente, como

también por las interpretaciones que las personas hacen de sus experiencias propias. Desde este aspecto el enfoque cognitivo habla sobre que existe una importancia, la cual señala que no son los hechos los que crean la incomodidad, sino como se los interpretan.

Según Beck (1976) indicó que las distorsiones cognitivas, tales como pensamientos automáticos de incapacidad o abundancia excesiva de tiempo, predisponen al individuo a respuestas desadaptativas, que abarcan tanto la procrastinación como la percepción excesiva de estrés. Ellis (1962) agregó que las creencias irracionales agudizan las emociones de ansiedad al percibir cada requerimiento académico como una amenaza inalcanzable. En este contexto, Skinner (1953) explicó cómo los comportamientos se fortalecen o se deterioran en base a sus resultados, lo que justifica que la procrastinación actúe en el ámbito académico como una táctica de evitación al aplazar una tarea incómoda, puesto que el sujeto siente un alivio instantáneo de la tensión, fortaleciendo de esta manera el comportamiento de postergación en actividades. Según Bandura (1977) evidenció que la autoeficacia influye en la disposición para enfrentar los desafíos, y también mencionó que aquellas personas que cuestionan sus habilidades propias suelen evitar las responsabilidades.

La relación que llega a establecerse entre el estrés y la procrastinación puede entenderse como un patrón de comportamiento aprendido y reforzado por las consecuencias inmediatas que genera. Según Quintanilla (2024), este vínculo es complejo y se mantiene por un ciclo de evitaciones en la

que los estudiantes postergan tareas para reducir temporalmente el malestar emocional y la ansiedad que estas generan, lo que actúa como un refuerzo negativo. Esta conducta de evitación, al ser recompensada con una disminución momentánea del estrés, tiende a repetirse, aunque a largo plazo conduce a un aumento de la presión académica y puede contribuir al desarrollo de respuestas desadaptativas ante la exigencia del entorno. Definiendo al concepto de estrés mediante las múltiples expresiones tanto físicas como psicológicas en el modelo transaccional de Lazarus y Folkman (1984) plantea que el estrés proviene de una valoración personal de las exigencias del entorno y de los medios a disposición para poder enfrentarlas. De esta manera, una situación similar puede provocar estrés en una persona y pasar desapercibida para otra.

La teoría cognitiva-conductual se vincula directamente con las variables de estrés y procrastinación, pues el primero se origina en los procesos cognitivos y fisiológicos del individuo, mientras que la segunda se manifiesta en patrones de conducta reforzados. De este modo, este enfoque ofrece un marco teórico idóneo para sustentar y guiar el desarrollo de la investigación.

Según Selye (1976) habla sobre una diferencia entre eustrés y distrés, donde el primero es un tipo de estrés positivo que puede incentivar a la persona a lograr objetivos, mientras que el segundo se refiere a un estrés negativo que provoca incomodidad, deterioro en la salud física y emocional, y problemas en el desempeño. El eustrés es visto como adaptativo, por el

motivo de que capacita al cuerpo para reaccionar eficientemente ante los retos, mientras que el distrés se relaciona con efectos desadaptativos y un aumento en la vulnerabilidad psicológica. Además, Lazarus y Folkman (1984) categorizan el estrés en función de su periodo de duración, diferenciando entre el estrés agudo, episódico y crónico. El estrés agudo es efímero y surge en circunstancias específicas, como una entrevista o una emergencia imprevista. El estrés episódico agudo se manifiesta de forma habitual en individuos que experimentan una presión continua o que suelen tener una preocupación excesiva por diversos sucesos. En última instancia, el estrés crónico es aquel que persiste por largos lapsos de tiempo y generalmente se relaciona con condiciones de vida complicadas o con problemas que no se solucionan de manera sencilla, como conflictos familiares constantes o circunstancias laborales desfavorables. Este tipo puede acarrear repercusiones más graves en la salud física y mental (Lazarus & Folkman, 1984).

Además, Cohen et al., (1995) indican que el estrés también puede categorizarse de acuerdo a su procedencia en estrés físico, vinculado a cambios biológicos o ambientales (como el dolor o el agotamiento), y estrés psicológico, que se origina en la interpretación que el individuo hace de las circunstancias y su habilidad para afrontarlas.

Según Guerra-Pino y Reivan-Ortiz (2024) explican que las personas con estrés suelen manifestar agotamiento, ansiedad, alteraciones en el sueño y problemas de atención, afectando no solo su bienestar general, e incluso su rendimiento escolar, dentro de los principales factores que

pueden hacer que estos síntomas se intensifiquen se encuentra la valoración cognitiva de las demandas que es la interpretación de manera subjetiva de la dificultad o de amenazas que pueden representar una situación (Lazarus & Folkman, 1984). Por otro lado, la disponibilidad de recursos para poder afrontar, como estrategias para poder resolver problemáticas y tener el apoyo social puede llegar a ser un factor importante frente al estrés (Remor, 2006). La carga de trabajo objetivo, también entendido como volumen y complejidad que existen en las tareas para los plazos muy justos. (Cohen et al., 1983). Además, existen características de la personalidad, como la autoeficacia o el neuroticismo, que hacen que los desafíos sean interpretados de forma más amenazante (Bandura, 1977). Además, estos síntomas incluyen, en el ámbito físico, palpitaciones, tensión muscular y dificultades respiratorias, y en el ámbito mental se puede presentar irritabilidad, temores y problemas de concentración, lo que señala el extenso rango de respuestas que el estrés puede provocar. (Olivas-Ugarte, et al. 2021, citado en Duran, 2023)

De igual manera, sobre el estrés académico la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023) alerta que un estado constante de estrés eleva la probabilidad de padecer trastornos físicos y mentales, una situación que, en el ámbito educativo, promueve la emergencia de fracasos y desmotivación en los alumnos. En este sentido, García (2023) menciona que pueden presentarse sensaciones de preocupación, cansancio crónico y tensión, producto de la presión por cumplir con compromisos y tiempos establecidos. A demás, Méndez (2021)

añade que este tipo de estrés es una reacción adaptativa frente a demandas vistas como amenazas, como el exceso de trabajo o la rivalidad por conseguir excelentes notas. Guerra–Pino y Reivan–Ortiz (2024) describen el estrés académico como la serie de respuestas físicas y psicológicas que emergen cuando los estudiantes ven sus capacidades como insuficientes para satisfacer las exigencias académicas, aquí destacan la importancia de la percepción de nivel de capacidad en la formación de dicha situación.

En cuanto al acto de procrastinar se menciona que puede entenderse como una tendencia en la que se aplazan las tareas, lo que implica descuidar responsabilidades y perder el enfoque del objetivo de aprendizaje (Steel, 2007, como se citó en Ramírez et al., 2020).

Este comportamiento también puede justificarse por el principio de la recompensa como resultado de las conductas repetitivas (Skinner, 1953). Por lo tanto, los alumnos suelen posponer cuando sienten que la gratificación por llevar a cabo una tarea será a largo plazo, lo que reduce su atractivo y fortalece la costumbre de posponer. Esto evidencia que tanto los elementos psicológicos internos como los mecanismos de fortalecimiento externo inciden de manera conjunta en el surgimiento y conservación de la procrastinación. (Duran, 2023). Además, es crucial tener en cuenta que la procrastinación no solo está determinada por el anhelo de eludir tareas que se consideran incómodas, sino también por la existencia de emociones negativas que pueden funcionar como factores que provocan la evitación. Emociones tales como la frustración, el temor al fracaso o la

baja tolerancia al malestar pueden impulsar a la persona a posponer actividades para regular temporalmente su estado emocional, aunque esto conlleve efectos adversos a largo plazo.

Según Muñoz et al., (2023) menciona que en varias investigaciones se han llegado a demostrar que la procrastinación se encuentra relacionada con distintos factores psicológicos, como los conflictos de roles, la autonomía en toma de decisiones propias, la inteligencia emocional, el género, el perfeccionismo, el autocontrol, la ansiedad, el estrés, la confianza en uno mismo, la depresión, la autoestima, la forma en que fueron criadas las personas y su motivación para alcanzar metas. Así también, existe una relación entre la distracción o la falta de interés en determinadas actividades que favorecen a la postergación, lo que puede hacer que las personas no tengan el ánimo de enfrentar esa situación en ese instante (Chacaliaza, 2021).

ANTECEDENTES

Según la OMS (2024) realizó un comunicado en donde alertó que uno de cada siete adolescentes aproximadamente el 14% de la población de 10 a 19 años, llega a padecer algún tipo de trastorno cognitivo, siendo los más habituales la ansiedad, la depresión y los trastornos de conducta. Estas circunstancias no simplemente llegan a impactar en el bienestar emocional de adolescentes, sino directamente afecta en la asistencia a clases, el desempeño escolar y la persistencia en la educación. La UNICEF (2021) indica que la incidencia de trastornos mentales en adolescentes latinoamericanos también llega al 15%. Una investigación reciente en España indica que el 38,5 % de

los adolescentes experimenta desequilibrio emocional, con una prevalencia superior en las mujeres (51,2 %) que los varones (25,2 %) (El País, 2025).

Kuftyak (2022) realizó un estudio en alumnos universitarios de Moscú, para analizar la relación entre la procrastinación, el estrés y el rendimiento académico. La investigación se realizó utilizando un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y un enfoque de tipo correlacional. 435 alumnos participaron, completando la Escala de Evaluación de Procrastinación y un inventario personalizado para evaluar el estrés relacionado con el ámbito académico. Los hallazgos revelaron una correlación elevada y relevante entre la procrastinación y el estrés, además de una relación negativa con el desempeño escolar. Se descubrió que cerca del 65% de los participantes presentaban niveles elevados de procrastinación, además de demostrar niveles elevados de estrés. Además, cerca del 40% de este grupo demostró un desempeño escolar insatisfactorio.

Una investigación hecha por Morales-Mota et al., (2021) en alumnos mexicanos que finalizaban sus estudios de secundaria fue analizar sobre el estrés académico y el vínculo con la procrastinación. El análisis se basó en un método cuantitativo, de aspecto descriptivo y de enfoque correlacional, y con una estructura no experimental. Tuvo una muestra de 246 estudiantes, quienes completaron el Inventario SISCO y la EPA. Los descubrimientos evidenciaron que un porcentaje considerable de estudiantes, cerca del 60%, manifestó padecer síntomas de estrés académico en niveles de

moderados y altos. Sin embargo, no se encontró una relación estadísticamente significativa entre el estrés académico y la postergación de las tareas escolares.

Un estudio realizado por Villavicencio (2021) en una institución educativa en Perú examinó la correlación que existe entre la procrastinación y su relación frente al estrés académico en alumnos de nivel secundario. El grupo de estudio comprendió a 135 alumnos. Se utilizaron la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y el Inventario de Estrés Académico SISCO para analizar las variables. Los hallazgos mostraron que cerca del 33% de los participantes experimentó problemas en la autorregulación académica. Igualmente, se notó que alrededor del 20% de los alumnos tenían la tendencia a aplazar sus tareas, lo cual se vincula con un incremento en la presencia de estrés académico. A pesar de que no se encontró una correlación relevante entre las variables a nivel general, se detectaron vínculos significativos en algunos aspectos particulares.

Un estudio elaborado por Duran (2023) en un centro educativo de Abancay, Perú, analizó la correlación del estrés académico y en la procrastinación en adolescentes de educación secundaria. La muestra se conformó por 100 alumnos escogidos de un total de 240. Se utilizó el Inventario SISCO de Estrés Académico para el estudio y la Escala de Procrastinación modificada por Díaz (2021). Los hallazgos demostraron que no hay una correlación relevante entre las variables (p valor = 0,058). No obstante, se detectó una correlación positiva entre las dimensiones de estrés y la procrastinación. Este estudio señala que, a pesar de que no se

demonstró una conexión global entre ambas variables, sí hay relaciones significativas a escala de dimensiones específicas.

Una investigación llevada a cabo por Méndez (2021) en la Universidad Católica de Cuenca, Ecuador, examinó la correlación entre la procrastinación y el estrés en profesores y alumnos universitarios durante la educación en línea realizada por la pandemia. Se utilizó un cuestionario estructurado a un grupo seleccionado deliberadamente de ambos grupos, los hallazgos revelaron que alrededor del 60% de los participantes aplazó sus tareas escolares con regularidad, y cerca del 70% manifestó altos grados de estrés, principalmente causado al exceso de deberes y el aislamiento social.

Otro antecedente de investigación realizado por Guerra–Pino y Reivan–Ortiz (2024) en la Universidad Técnica de Machala, Ecuador, analizó la relación entre la dilación y el estrés académico en 324 estudiantes de medicina, siendo el 77,2% mujeres y el 22,8% hombres, tenían edades desde los 18 a los 25 años. Se utilizaron las escalas de Procrastinación Activa (APS) y de Estrés Percibido (PSS). Las mujeres indicaron grados un poco más elevados de estrés (media de 2,44) y de procrastinación (media de 0,504) en contraste con los hombres (media de 2,32 en estrés y 0,405 en procrastinación) Se detectó una correlación relevante entre ambas variables, señalando que, a un estrés más elevado, existe una mayor propensión a postergar. El estudio concluye que existe una fuerte correlación entre el estrés y la procrastinación de tareas, lo que podría afectar negativamente la salud mental de los estudiantes universitarios.

A lo largo de esta revisión, se evidenció un vacío de contexto, ya que, al analizar los datos disponibles, se notó que casi no existen estudios en la provincia de Pastaza que aborden la relación entre el estrés y la procrastinación en el ámbito académico en los adolescentes. Solo se halló una investigación vinculada a este asunto, lo que evidencia la escasez de información o estudios en el ámbito local. Esta escasez de datos evidencia la necesidad de analizar este asunto en los alumnos de la provincia. La investigación de este tema no solo permitirá un entendimiento más profundo de cómo afecta a los adolescentes, sino que también se empleará como base para futuras investigaciones.

Esta investigación se origina del interés por entender cómo el estrés y la procrastinación impactan en la vida educativa de los adolescentes. Según los estudios señalados previamente muchos de los alumnos experimentan presiones constantes por cumplir con tareas, pruebas y expectativas, lo que puede provocar elevados grados de estrés. Por otro lado, es habitual que algunos adolescentes, debido a estas presiones, posponga sus obligaciones académicas. Es crucial analizar estas dos problemáticas que están estrechamente vinculadas, señalando que el estrés puede desencadenar en que el individuo realice el acto de la procrastinación, y viceversa, entonces se crea un círculo en donde una variable llega a ser consecuente de la otra, y esto puede afectar en la salud mental, rendimiento, y bienestar en general.

Por esta razón, se plantean a continuación las siguientes cuestiones de investigación:

1. ¿Cuál es la relación entre el estrés y la procrastinación académica en adolescentes de una unidad educativa de la provincia de Pastaza?
2. ¿Cuál es el nivel de estrés percibido por los adolescentes de la unidad educativa de estudio?
3. ¿Cuál es el nivel de procrastinación académica que presentan los adolescentes de la unidad educativa de estudio?
- 4.- ¿Cómo se interpreta la correlación entre los niveles de estrés y los niveles de procrastinación académica de los adolescentes?

Objetivo General:

1.-Relacionar el estrés y la procrastinación académica en adolescentes de una unidad educativa de la provincia de Pastaza.

Objetivos Específicos:

- 1.-Estimar el nivel de estrés percibido en los adolescentes de la unidad educativa de estudio.
- 2.-Estimar el nivel de procrastinación académica que presentan los adolescentes de la unidad educativa de estudio.
- 3.- Interpretar la correlación entre los niveles de estrés y los niveles de procrastinación académica de los adolescentes de una unidad educativa de la provincia de Pastaza.

2. MARCO METODOLÓGICO.

Esta investigación se enmarcó dentro del paradigma positivista el cual esta principalmente enfocado en buscar que los hechos se puedan medir y comprobar de manera objetiva por medio de experimentos, datos y números. De acuerdo con Ricoy (2006), indica que se distingue de

forma cuantitativa, empírico-analítica, lógica, sistemática gerencial y científico-tecnológica. Reconocer el positivismo implica aceptar únicamente los saberes que surgen de la experiencia y la observación. Según este enfoque, cualquier idea necesita ser comprobada para ser válida en el ámbito científico. En este paradigma, el enfoque principal para la formulación de teorías convencionales ha sido la práctica. (Hernández et al., 2010).

Para entender de manera profunda este paradigma, es indispensable comprender sus tres dimensiones:

En la dimensión epistemológica el positivismo argumenta que la realidad se encuentra fuera sin necesidad de que importe quién es la persona que lo analiza. Según Creswell (2014) afirma que la realidad es imparcial por ende el investigador tiene que mantenerse imparcial frente al tema de investigación para poder tratar de evitar que sus puntos de vista puedan influir en los resultados y que de esta manera pueda ser objetivo y comprobable. De esta manera se garantiza que el conocimiento pueda ser verificable y que se encuentre excepto de prejuicios.

En la dimensión metodológica según Martínez (2013) este enfoque utiliza técnicas cuantitativas estrictas que puede ser el control experimental y también el análisis estadístico, esto con el fin de cuantificar los distintos fenómenos observables y determinar ciertos vínculos causales que puedan ser comprobables entre las variables. Para eso es crucial realizar los experimentos en las mediciones exactas para corroborar los hallazgos.

En la dimensión ético política requiere que este paradigma sea responsable y estricto al

momento de entregar el método científico evitando fallos o inclinaciones que puedan alterar los hallazgos o resultados. Además, busca que los descubrimientos sean universales y pertinentes para todos ignorando las perspectivas individuales y también destacando la objetividad como el principal valor. Según González (2012) hace mención a que el positivismo se basa en la credibilidad y confianza de la ciencia para poder solucionar los dilemas éticos y sociales, reemplazando los aspectos emocionales por lo objetivo y racional. Desde esta perspectiva el investigador debe mantenerse imparcial y mantener distante todos sus prejuicios, haciendo que sus principios o creencias interfieran en los hallazgos.

El presente estudio se establece desde un enfoque cuantitativo, el cual según Hernández et al. (2010), busca recopilar datos para corroborar o confirmar hipótesis mediante técnicas estadísticas, basadas en cifras. De esta manera, el investigador puede detectar tendencias y verificar si las teorías corresponden a tales conductas. Este enfoque de investigación es el más apropiado, ya que el estrés y de la procrastinación académica porque permite obtener datos numéricos que pueden ser objetivos y medibles, también pueden ser comparables dentro de la problemática, con el enfoque cuantitativo, al facilitar la identificación de ciertos patrones o tendencias que pueden tener los estudiantes en su comportamiento, de igual manera que es posible examinar la correlación entre las variables utilizando métodos de estadística. El método cuantitativo puede tener algunas limitaciones entre las más relevantes se encuentra la distorsión de datos cualitativos,

por el hecho de que se centra en medir y examinar variables para responder a interrogantes de investigación, por lo que no se adentra en las interpretaciones de palabras o comportamientos. Por lo tanto, puede ignorar elementos contextuales o subjetivos que resultan cruciales para entender en su totalidad los fenómenos humanos (Hernández et al., 2014). Al momento en que se convierten los aspectos de comportamiento humano a cifras numéricas se puede perder información que es importante sobre las experiencias, emociones o contexto personal de los estudiantes.

El enfoque de la investigación es no experimental de tipo de corte transversal, lo que conlleva la recolección de información dentro de un conjunto específico de participantes en un instante único, sin implementar o manipular las variables, ni la observación a lo largo del tiempo como puede llegar a ocurrir en los diseños experimentales. (Gomez, 2024). Este método es apropiado para el análisis entre el estrés y la procrastinación porque permite estudiar las variables dentro de un grupo específico de alumnos sin alterar las variables y analizando los fenómenos de la misma manera que suceden en su entorno natural, sin afectar la situación ni modificar el espacio, lo que permite simplificar la adquisición de los datos de manera realista y pertinentes acerca de la problemática.

Por otro lado, en esta investigación se consideró el alcance correlacional, el cual, según Hernández et al., (2014) menciona que tiene la finalidad de conocer cuál es la o el nivel de conexión que puede presentarse entre dos o más términos, categorizaciones

o variables en una muestra, o cualquier tipo de conjunto particular. Para cuantificar esta relación entre las variables, primero se requiere entender o valorar cada una, y luego se cuantifican, examinan y determinan las relaciones. El objetivo de los estudios correlacionados es entender el comportamiento de una variable al tener conocimiento del comportamiento de la otra variable asociada. En este estudio se enmarca dentro del alcance correlacional por que se busca encontrar cual es la conexión entre el estrés y la procrastinación que los alumnos pueden experimentar

Los participantes de esta investigación fueron 60 alumnos de segundo año del Bachillerato General Unificado. De acuerdo con UNICEF, la adolescencia se define como una fase de transición entre la niñez y la adultez, que abarca aproximadamente entre los 10 y 19 años de edad, en el que los adolescentes se encuentran marcados por cambios profundos, como en la estructura corporal, mental y social. La adolescencia es una etapa clave en la que se afianzan la personalidad, la independencia emocional y las relaciones sociales, factores que pueden influir en el desempeño académico y en el desarrollo integral del estudiante (Oliva, 2006).

Como parte del estudio se utilizó un muestreo de tipo no probabilístico por conveniencia, comúnmente utilizado en investigaciones de tipo cuantitativa, el cual se trata de un enfoque en el que se selecciona a los participantes según la disponibilidad que ellos tengan y que acepten ser parte del proyecto de investigación dando su consentimiento, y la accesibilidad que puede tener el investigador, por ende, este método permite que la muestra se realice de manera

práctica y también conveniente, sin la necesidad tener que registrarse por un proceso de tipo aleatorio o probabilístico. (Hernández, 2018. Como se citó en Gomez, 2024).

A partir de las necesidades del estudio se definen los siguientes criterios de inclusión para el desarrollo se consideraron los siguientes aspectos: A.) Ser adolescentes que cursan el segundo de bachillerato general unificado. B.) Que no cuenten con diagnóstico clínico psicológico o cognitivo que afecte su rendimiento sobre la prueba. C.) Que tengan edades entre los 15 y 18 años de edad. D.) Tener el permiso informado de sus padres y el asentimiento informado del adolescente firmado.

Los criterios de exclusión que fueron considerados son: A.) No contar con el consentimiento y asentimiento informado firmado. B.) Tener algún trastorno psicológico o cognitivo, que afecte su rendimiento en la prueba. C.) Encontrarse bajo la influencia de una sustancia psicotrópica. D.) Que tenga dificultades de comprender el idioma español.

Para la técnica de producción de datos se realizaron los siguientes test y cuestionarios:

Cuestionario sociodemográfico, el cual consiste en una encuesta breve, estructurada y que tiene preguntas que son cerradas en donde se plantean preguntas generales del individuo (sexo, edad, estado civil). (Guerra–Pino y Reivan–Ortiz, 2024).

Para la Escala de Estrés Percibido (PSS-14), que fue desarrollada por Cohen, Kamarck y Mermelstein en 1983, es un instrumento breve y confiable el cual se encarga de medir la percepción del estrés en la vida diaria por

medio de 14 ítems evaluados en una escala Likert de cinco opciones, este test presenta una fiabilidad de (alfa de Cronbach) entre 0.74 y 0.91. Además, se incluyen ítems que deben invertirse al calificar, y su puntaje total permite que se pueda identificar el nivel del estrés percibido del individuo. La duración de este test es de menos de 10 minutos para su realización, este test puede ser aplicado a cada persona, aunque puede ser administrado en grupos al mismo tiempo. En cambio, la interpretación de las puntuaciones se define por rangos que señalan diferentes niveles de estrés: una puntuación de 0 a 14 indica un nivel bajo o casi nulo de estrés, de 15 a 28 señala estrés esporádico o moderado, de 29 a 42 muestra un nivel común o frecuente de estrés, y de 43 a 56 indica un nivel elevado o muy común de estrés detectado. La PSS-14 ha podido demostrar que existe una validez concurrente y predictiva, junto con una estructura factorial coherente, lo que permite que sea adaptada a varios contextos, incluyendo el educativo, donde ayuda a evaluar cómo los estudiantes perciben y manejan el estrés, y de esta manera facilitando la comparación de los resultados y el seguimiento de las intervenciones pedagógicas. Además, de su aplicación sencilla y su habilidad para ajustarse a diversos grupos de población la convierten en un recurso muy valioso y de igual manera relevante para la investigación y la práctica educativa.

En esta investigación, también se utilizó la Escala de Procrastinación Académica, originalmente elaborada por Busko en 1998. Este instrumento incluye 16 preguntas con un formato Likert de 5 puntos (nunca, pocas veces, a veces, casi siempre, siempre), los

niveles de esta escala son: de 0-34 no procrastina, de 35-39 tiene baja procrastinación, de 40-47 muestra regular el nivel de procrastinación, de 48-53 alta procrastinación, y el ultimo nivel con una calificación máxima de 54-80 puntos que muestra una alta procrastinación, lo que representa un nivel considerable de procrastinación.

Respecto a sus características psicométricas, la versión inicial demostró que tiene una confiabilidad elevada, presentando un Alfa de Cronbach de 0.86. Luego, la adaptación al español efectuada por Álvarez (2010) confirmó su consistencia interna, logrando un coeficiente de un coeficiente. de 0.80, lo que avala su aplicación en entornos hispanohablantes. La escala puede implementarse de manera individual o grupal, con un tiempo estimado de 8 a 12 minutos para su conclusión, sin superar los 17 minutos en su totalidad. Esta sencillez y facilidad en la gestión facilitan una evaluación eficaz de la tendencia a la procrastinación en el sector educativo (Herrera & Rodríguez, 2018).

Para el procedimiento y estudio de los datos obtenidos, se utilizarán técnicas de recolección y análisis, herramientas informáticas como Microsoft Excel, Jasp y Google Forms.

Microsoft Excel es un software creado para simplificar la gestión de datos, dado que facilita su organización, análisis e interpretación gráfica de forma eficaz. Sus habilidades lo convierten en extremadamente beneficioso en métodos de análisis estadístico en el contexto de la indagación cuantitativa. (González & Castaño, 2015).

Para obtener los resultados, se empleará la

aplicación de JASP (Just Another Statistical Program), un programa de análisis estadístico sin costo y de código abierto que ofrece una plataforma sencilla para llevar a cabo cálculos convencionales y bayesianos, simplificando la utilización de técnicas estadísticas sin requerir habilidades avanzadas en computación. (Love, J. et al., 2019). Asimismo, para la recolección de datos se empleará Google Forms, una plataforma gratuita y orientada en la red, que es integrante de un grupo de servicios de Google Workspace. Esta plataforma facilita la ejecución de cuestionarios, preguntas o formularios en la red, simplificando así la recolección y adquisición de información (Rowell, E., & Ebner, M. 2020).

Según los propósitos específicos del estudio, se utilizarán métodos de estadística descriptiva para calcular los niveles de estrés y procrastinación en el ámbito académico. Y se decidió emplear una técnica no paramétrica, en esta situación se empleó el coeficiente Rho de Spearman para determinar la correlación entre las variables analizadas.

En los términos éticos, se definió el consentimiento informado a los padres de los alumnos, así como el asentimiento informado para que los adolescentes menores de edad otorguen su aprobación para realizar los instrumentos de evaluación. La American Psychological Association (APA) resalta la relevancia de proteger la dignidad, los derechos y el bienestar de los individuos involucrados en un estudio. Por lo tanto, es necesario gestionar la información de manera confidencial y prudente para conseguir el consentimiento informado de los participantes y minimizar

cualquier riesgo potencial. (APA, 2017).

El Código de Ética de la APA dicta normas precisas para salvaguardar la privacidad y garantizar que la participación sea voluntaria y preservar la honestidad al recolectar y gestionar la información.

Asimismo, la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2013) resalta la importancia de obtener el consentimiento informado como un derecho fundamental para proteger la integridad, los derechos y el bienestar de los participantes en investigaciones científicas.

3. RESULTADOS.

En este apartado se exponen los principales hallazgos de la investigación.

Tabla 1

<i>Sexo</i>			
Sexo	frecuencia	%	%válido
Hombre	16	44	44
Mujer	20	56	56

Nota. f=frecuencia; %=porcentaje

En el estudio participaron 36 estudiantes en total, de una muestra total de 60 adolescentes, en esta tabla se identifican y visualizan la distribución de los participantes según el sexo. En donde se evidencia que el 44% (n=16) son hombres y el 56% (n=20) son mujeres. Esto implica una ligera mayoría de participantes de sexo femenino en la muestra, lo que puede influir en la interpretación de los resultados.

Tabla 2

<i>Edad</i>	
Estadísticos	Edad
Media	16.5
DS	0.7

Mínimo	16
Máximo	18

Nota. f=frecuencia; %=porcentaje

Esta tabla muestra los datos descriptivos estadísticos de la variable edad. La media es de $X=16.5$ años, lo que señala que la mayor parte de los participantes en el estudio tienen aproximadamente 16 años y medio. La desviación estándar ($DS=0.77$) lo que refleja poca dispersión en las edades, es decir, la mayoría tiene edades cercanas a la media. El rango de edad oscila entre una edad mínima de 16 y una edad máxima de 18 años, lo que muestra que todos los participantes son adolescentes.

Tabla 3

Frecuencia de edades

Edad	frecuencia	%	%válido
16 años	22	61.1	61.1
17 años	8	22.2	22.2
18 años	6	16.7	16.7

Nota. f=frecuencia; %=porcentaje

Esta tabla detalla la frecuencia de participantes según la edad específica. Se resalta que el grupo más grande pertenece a los jóvenes de 16 años. (n=22), que representan el 61.1% del total de la muestra. Por otro lado, los estudiantes de 17 años (n=8) de los participantes representa el 22.2% y los adolescentes con una edad de 18 años representan el 16.7% (n=6) de frecuencia. Esto reafirma que la muestra está compuesta principalmente por adolescentes que en su mayoría presentan 16 años.

3.1 NIVEL DE ESTRÉS PERCIBIDO EN LOS ADOLESCENTES.

Tabla 4

Estadísticas descriptivas- (PSS14)

Estadísticos	Resultados
Media	27.6

DS	6.07
Mínimo	17
Máximo	42

Nota. f=frecuencia; %=porcentaje

De acuerdo con los estadísticos de la Escala de Estrés Percibido, los participantes tienen una media de ($X=27.6$) con una desviación estándar $DS=6.07$. Este valor sugiere niveles moderados a frecuentes de estrés percibido, ya que se encuentra por encima del punto medio de la escala. El rango de puntuación varía entre 17 y 42, mostrando que, aunque algunos adolescentes perciben niveles bajos de estrés, otros experimentan niveles considerablemente elevados. El coeficiente de Shapiro-Wilk es $X=0.97$ y con un valor $p=0.44$ lo que indica que los datos presentan que existe una distribución de normalidad, permitiendo el uso de estadísticos paramétricos para posteriores análisis.

Tabla 5

Frecuencias de los niveles de estrés percibido.

Niveles	f	%	% válido
Bajo o nulo estrés.	0	0	0
Moderado nivel de estrés.	24	66.7	66.7
Frecuente nivel de estrés.	12	33.3	33.3
Elevado nivel de estrés.	0	0	0

Nota. f=frecuencia; %=porcentaje.

Los resultados evidencian que en la tabla de frecuencias no se registraron participantes con un nivel bajo o nulo de estrés ($n=0$), la mayoría de los adolescentes el 66.67% presentan estrés moderado ($n=24$), mientras

que el 33.33% siendo ($n=12$) reporta estrés frecuente, de igual manera no se evidenciaron adolescentes que presenten un nivel elevado de estrés percibido.

3.2 NIVELES DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ADOLESCENTES.

Tabla 6

Estadísticas descriptivas - EPA

Estadísticos	Resultados
Media	53.3
DS	8.68
Mínimo	24
Máximo	66

Nota. f=frecuencia; %=porcentaje

Se identifica que, en la Escala de Procrastinación Académica, los estadísticos muestran una media de $X=53.3$, con una desviación estándar $DS=8.68$, evidenciando un nivel alto de procrastinación académica. El rango oscila entre un mínimo de 24 y un máximo de 66, lo que refleja la existencia de estudiantes con niveles muy bajos y otros con niveles máximos de procrastinación. La moda es $X=48$, cercana a la media. Sin embargo, la prueba de Shapiro-Wilk es $X=0.92$ con un valor $p=0.02$, indicando que los datos no se rigen por una distribución normal, lo que implica la conveniencia de realizar la aplicación de estadísticos no paramétricos para esta variable.

Tabla 7

Frecuencia de niveles de procrastinación académica.

Niveles	f	%	% válido
No procrastina.	1	2.8	2.8
Baja procrastinación.	1	2.8	2.8

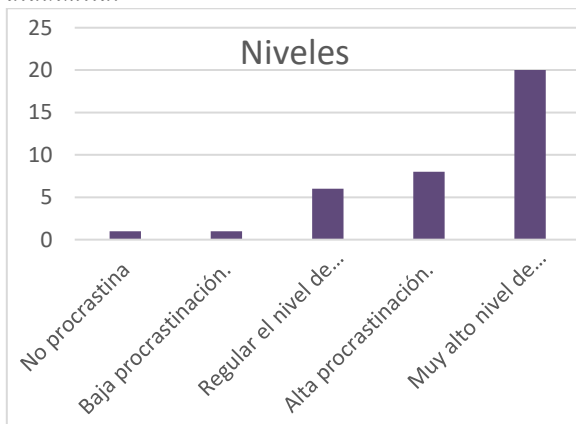
Regular el nivel de procrastinación.	6	16.7	16.7
Alta procrastinación.	8	22.2	22.2
Muy alto nivel de procrastinación.	20	55.5	55.5

Nota. f=frecuencia; %=porcentaje.

La tabla de frecuencias evidencia que solo el 2.8% (n=1) de los estudiantes no procrastina, mientras que otro 2.8% (n=1) presenta baja procrastinación. El 16.7% (n=6) tiene un nivel regular, el 22.2% (n=8) muestra alta procrastinación, y el 55.5% (n=20) exhibe muy alta procrastinación académica. Estos resultados demuestran que más de tres cuartas partes de los participantes tienen una fuerte tendencia a postergar actividades académicas, lo que puede impactar negativamente en su rendimiento escolar y generar más estrés.

Figura 1

Gráfico de barras con los niveles de procrastinación académica.



Nota: f=frecuencia; %=porcentaje.

3.3 CORRELACIÓN ENTRE LOS NIVELES DE ESTRÉS Y DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA.

Para analizar la relación entre el estrés percibido y la procrastinación académica, se evaluó previamente la normalidad de ambas variables. En el caso del estrés percibido, el valor de significación fue de $p=0.440$, es decir, mayor a 0.05, lo que indica que sus puntuaciones presentan una distribución normal. Por el contrario, para la procrastinación académica, el valor de significación fue de $p=0.023$, menor a 0.05, lo que sugiere que no sigue una distribución normal.

Dado que una de las variables no presenta una distribución normal, se optó por utilizar una prueba no paramétrica, en este caso se utilizó el coeficiente Rho de Spearman, para evaluar la relación entre ambas variables de estrés y la procrastinación académica, obteniendo los resultados que se interpretan de la siguiente manera:

Tabla 8

Correlación entre el estrés y la procrastinación académica.

Variables	Rho de Spearman	Valor p
Estrés percibido vs Procrastinación académica	-0.342	0.041

Nota. Spearman= Rho de Spearman; P= Valor P.

Según los resultados presentados de la correlación entre el estrés percibido y la procrastinación académica. El análisis mostró un existe un coeficiente correlacional de Rho de Spearman = -0.342, con un nivel de significancia de $p = 0.041$.

Esto indica que existe una correlación

negativa y estadísticamente significativa entre el estrés percibido y la procrastinación académica ($p \leq 0.05$). Esto quiere decir que, a menor nivel de estrés percibido, existe un mayor nivel de procrastinación académica, aunque la fuerza de la relación es moderada.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

4.1. Discusión

Con respecto al primer objetivo específico, se identificó el nivel de estrés percibido por los adolescentes, según los hallazgos de la investigación indican que el 66.7% de los alumnos muestra un nivel moderado de estrés y el 33.3% un nivel frecuente, sin presencia de casos de estrés de bajo o alto nivel. Este descubrimiento coincide con la investigación de Morales-Mota et al. (2021), en la que el 60% de los alumnos de secundaria manifestaron estrés en niveles de moderado a alto, lo que evidencia una tendencia habitual en entornos educativos de Latinoamérica. No obstante, los hallazgos son divergentes de los de Méndez (2021), quien halló que el 70% de los estudiantes universitarios mostraba altos niveles de estrés, atribuibles a la fase de desarrollo y a las demandas del ambiente virtual durante la pandemia.

En tanto al segundo objetivo específico, los hallazgos indican que el 55.5% de los adolescentes exhibe un nivel muy alto de procrastinación académica, lo que demuestra que este comportamiento es habitual en la muestra estudiada. Este descubrimiento es convergente con investigaciones como la de Méndez (2021), que informó que el 60% de los estudiantes aplazaba sus tareas de manera habitual, y con la de Kuftyak (2022), donde

el 65% de los alumnos evidenció una alta procrastinación, lo que fortalece la idea de que es un fenómeno generalizado en el ámbito educativo y cultural. Sin embargo, los hallazgos son divergentes en comparación con la investigación de Villavicencio (2021), donde únicamente el 20% de los estudiantes evidenció este comportamiento, probablemente debido a variaciones pedagógicas y motivacionales. Además, es divergente de la investigación de Guerra-Pino y Reivan-Ortiz (2024), quienes reportaron grados moderados de procrastinación en estudiantes universitarios, lo que podría deberse a una mayor independencia en ese grupo de edad.

En el tercer objetivo específico, el estudio encontró una correlación negativa y significativa entre el estrés y la procrastinación académica ($Rho = -0.342$; $p = 0.041$), lo que señala que, a mayor procrastinación, se percibe un nivel de estrés más bajo. Este descubrimiento diverge con investigaciones como las de Kuftyak (2022) y Guerra-Pino y Reivan-Ortiz (2024), en las que se demostró una relación positiva, lo que sugiere que los alumnos que retrasan suelen sufrir un mayor estrés emocional. Asimismo, en Méndez (2021) se detectó una correlación entre elevados grados de estrés y la procrastinación durante la educación en línea. Sin embargo, este resultado puede ser comprendido si se asume que, en ciertas situaciones, la procrastinación funciona como un mecanismo para prevenir emociones adversas. Al posponer las tareas, los alumnos sienten un instante de alivio, lo que reduce de manera instantánea la percepción del estrés, a pesar de que las responsabilidades continúen (Skinner, 1953; Lazarus & Folkman, 1984). Este

comportamiento también podría estar vinculado con el grado de crecimiento emocional característico de la adolescencia, periodo en el que todavía se está fortaleciendo la habilidad para autocontrolarse. A pesar de que este descubrimiento se diferencia de lo habitualmente reportado, mantiene una cierta convergencia con las investigaciones de Morales-Mota et al. (2021) y Duran (2023), que no hallaron una correlación estadísticamente relevante entre ambas variables.

En cuanto al objetivo general el estudio reveló una correlación negativa y significativa entre las variables, lo que señala que aquellos que más aplazan sus tareas suelen sentir menos estrés. Este hallazgo es divergente frente a las investigaciones anteriores como Kuftyak (2022) y Guerra-Pino y Reivan-Ortiz (2024), las cuales indicaron una correlación positiva entre las dos variables. Esta divergencia podría ser atribuida a la aplicación de la procrastinación como una táctica emocional para prevenir el malestar, proporcionando un alivio momentáneo frente a la presión escolar. Desde la perspectiva cognitivo-conductual, este comportamiento demuestra que los adolescentes no solo responden a las tareas, sino a la manera en que las interpretan. Por lo tanto, la investigación proporciona una nueva visión sobre esta relación en el escenario local.

Este contraste entre un estrés moderado y una alta procrastinación revela un fenómeno intrigante ya que los alumnos parecen poseer un límite considerablemente elevado de toleración al estrés académico o, de otro modo, podrían estar minimizando las

repercusiones de su conducta de procrastinación.

Otra interpretación posible es que los alumnos se han acostumbrado a un comportamiento de evasión que les facilita manejar el estrés a corto plazo. Esta noción está vinculada con la idea de estrategias evitativas de afrontamiento, donde el individuo decide eludir la causa del malestar en vez de enfrentarla (Lazarus & Folkman, 1984). Desde esta perspectiva, la procrastinación no sería una mera expresión de desorganización, sino una reacción funcional frente a exigencias vistas como amenazas, lo que podría justificar la reducción del estrés percibido en aquellos que más procrastinación hacen.

El hallazgo de esta correlación negativa tiene también implicaciones importantes para la práctica educativa. Si bien a corto plazo la procrastinación podría estar cumpliendo una función reguladora, a largo plazo podría derivar en consecuencias académicas y emocionales más complejas, como bajo rendimiento, sentimientos de ineficacia o abandono escolar.

4.2. Resultados

Partiendo con las conclusiones de los resultados, con el primer objetivo específico, se deduce que el grado de estrés que los adolescentes de la institución educativa perciben es principalmente moderado (66.7%), seguido por un nivel común (33.3%). No se detectaron casos con grados de estrés bajo o alto, lo que sugiere que el estrés se encuentra presente en todos los alumnos evaluados, aunque en niveles intermedios. Esta distribución indica una exposición continua a elementos estresantes escolares, aunque sin alcanzar niveles que

puedan afectar seriamente el bienestar mental.

De igual manera se llega a concluir que, con el segundo objetivo específico, los hallazgos demuestran que el 55.5% de los adolescentes registra un nivel muy alto de procrastinación académica, el 22.2% un nivel elevado, el 13.3% un nivel moderado y únicamente el 8.8% un nivel bajo. Esto señala que más de tres cuartas partes de la muestra presentan una tendencia pronunciada a aplazar actividades escolares, lo que resultaría en un riesgo a su rendimiento académico y su habilidad para administrar el tiempo y las obligaciones escolares de forma eficaz.

Además, se llega a concluir que, en el tercer objetivo específico, se detectó una correlación negativa y significativa entre los niveles de estrés y la procrastinación académica, evidenciando un coeficiente de $Rho = -0.342$ y un valor de $p = 0.041$. Esta correlación sugiere que, en este grupo de estudio, a mayor grado de procrastinación, disminuye la percepción de estrés. Este modelo indica que la postergación de tareas podría ser una táctica para aliviar temporalmente la tensión académica, particularmente en alumnos que todavía están desarrollando habilidades para manejar emociones.

En cuanto al objetivo principal como se menciona en el tercer objetivo específico, se demuestra que existió una correlación negativa. Este descubrimiento indica que la procrastinación podría estar operando como una táctica de manejo emocional, empleada por los jóvenes para eludir o calmar circunstancias académicas que provocan tensión o incomodidad. Al aplazar las tareas, los alumnos experimentan un alivio temporal que disminuye su sensación instantánea de estrés, aunque no solucione el problema fundamental.

Para futuros estudios, es aconsejable incorporar técnicas cualitativas que posibiliten examinar las vivencias personales de los adolescentes, lo cual contribuiría a comprender por qué la correlación entre el estrés y la procrastinación cambia dependiendo del contexto. Esta fusión entre métodos cuantitativos y cualitativos proporcionaría una interpretación más integral del fenómeno.

Una limitación durante de este estudio fue por circunstancias que se atribuyó principalmente a factores temporales, y al entorno académico en el que los estudiantes se encontraban, pues estaban en la fase final de evaluaciones y en su última semana de año lectivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Álvarez, Ó. R. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana (Tesis de maestría, Universidad de Lima).

- American Psychological Association. (2017). Ethical principles of psychologists and code of conduct (2002, as amended in 2010 and 2016). <https://www.apa.org/ethics/code/>
- Asociación Médica Mundial. (2013). Declaración de Helsinki: Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. International Universities Press.
- Busko D. Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model. 1998. <https://hdl.handle.net/10214/20169>.
- Chacaliza, K. P. T. (2021). Estrés académico y desregulación emocional en la procrastinación académica en adolescentes de una institución educativa de Lima Norte, 2021 (*Doctoral dissertation, Universidad Cesar Vallejo*).
- Creswell, J. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches Fourth Edition*. California: SAGE Publications.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1995). Perceived stress scale. In S. Spacapan & S. Oskamp (Eds.), *Measuring stress: A guide for health and social scientists* (pp. 235–283). Sage Publications.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385–396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
- Duran Lopez, J. L. (2023). Estrés académico y procrastinación en adolescentes de secundaria de una institución educativa de Abancay.
- El País. (2025, 14 de mayo). El malestar emocional de los adolescentes se sitúa en el 38,5 % y afecta más a las chicas. El País.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. Lyle Stuart.
- García Venegas, V. (2023). Procrastinación académica y estrés académico de estudiantes del segundo año de la Escuela Técnica Superior PNP San Bartolo, año 2022.
- Gómez Llanos, N. R. (2024). Estrés académico en la procrastinación en estudiantes de nivel secundaria de una I.E, Ate 2024.
- González, J. M., & Castaño, J. L. (2015). *Microsoft Excel 2013: Aplicaciones al análisis de datos y a la investigación*. Alfaomega.
- González, M. y González, S. (2012). Estrés académico en el nivel medio superior. *Revista electrónica en ciencias sociales y humanidades apoyadas por tecnologías*, 1(2), 32-70.
- Guerra-Pino, J. M., & Reivan-Ortiz, G. G. (2024). Procrastinación y estrés académico en estudiantes universitarios ecuatorianos. *MQRInvestigar*, 8(3), 4893-4908.
- Hernández, R. (2018). *Metodología de la investigación*. México. Mc Graw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw-HILL / Interamericana Editores, S.A. de C.V.

- Hernández, P. (2011). Influencia del estrés en los alumnos de segundo y tercer grado de secundaria del Colegio Hidalgo de Michoacán [Tesis de licenciatura, Universidad Don Vasco]. Repositorio institucional de la Universidad Don Vasco.
- Kufyak, E. (2022). Procrastination, stress and academic performance in students. *Arpha Proceedings*, 5, 965-974. <https://ap.pensoft.net/article/24340/download/pdf/644563>
- Love, J., Selker, R., Marsman, M., Jamil, T., Dropmann, D., Verhagen, J., Ly, A., Gronau, Q. F., Smira, M., Epskamp, S., Wild, A., & Wagenmakers, E.-J. (2019). JASP: Graphical statistical software for common statistical designs. *Journal of Statistical Software*, 88(2), 1–17. <https://doi.org/10.18637/jss.v088.i02>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). Estrés y procesos cognitivos. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=222981>
- Martínez Godínez, V.L. (2013). Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. *Una visión desde la epistemología dialéctico crítica*
- Méndez, C. (2021). Procrastinación e incremento del estrés en docentes y estudiantes universitarios frente a la educación online. *Revista Scientific*, 6(20), 62-78, e-ISSN: 2542-2987. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.20.3.62-78>
- Morales-Mota, S., Meza-Marín, R. y Rojas-Solís, J. (2021). Estrés académico en estudiantes mexicanos de nivel medio superior durante el confinamiento por COVID-19. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9 (1). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2955>.
- Muñoz, J. M., Romo, J. F. M., de la Cueva, D. C., Ramírez, A. H., & Ramos, M. S. (2023). Relaciones, diferencias e influencia de la procrastinación académica y el estrés académico. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 12(31), 98-119.
- Oliva, A. (2006). *Desarrollo psicológico durante la adolescencia*. Pearson Educación.
- Olivas-Ugarte, L., Morales-Hernández, S., y Solano-Jáuregui, M. (2021). Evidencias psicométricas de Inventario SISCO SV-21 para el estudio del estrés académico en universitarios peruanos. *Propósitos Y Representaciones*, 9 (2), 647. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n2.647>
- Organización Mundial de la Salud. (2023). *Stress*. OMS. <https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/stress>
- Organización Mundial de la Salud. (2024, 10 de octubre). *Mental health of adolescents: fact sheet*. OMS. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Quintanilla, G. D. Z., & Montoya, G. B. L. (2024). *Estrés académico y procrastinación en estudiantes universitarios de la Amazonia del Perú*. *Revista Vive*, 7(21), 1019-1030.
- Ramírez A., Diaz R., Quispe V., García, M. H., & Ramirez, M. C. (2020). La procrastinación académica: teorías, elementos y modelos. *Revista Muro de la investigación*, 5(2), 40-52.
- Remor, E. (2006). *Propiedades psicométricas de una versión española peninsular de la Perceived Stress Scale (PSS)*. *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 86–93. <https://doi.org/10.1017/S1138741600006004>

- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação, 31 (1), 11-22.*
- Rowell, E., & Ebner, M. (2020). Using Google Forms for student feedback and data collection. In M. Ebner & M. Schön (Eds.), *Lifelong Learning: Proceedings of the 13th International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL2020)* (pp. 123–130). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-88584-4_14
- Santos-Morocho, JL., (2016). *Psicología Clínica y de la Salud*, Cuenca, Ecuador: EDUNICA. ISBN978-9942-972-99-6
- Selye, H. (1976). *The stress of life* (Rev. ed.). McGraw-Hill.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.
- UNICEF. (2021, 5 de octubre). *The State of the World's Children 2021: On My Mind – Promoting, protecting and caring for children's mental health*. UNICEF.
- Villavicencio Toledo, C. L. (2021). *Procrastinación académica y estrés académico en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa de La Esperanza, 2021.*

AGRADECIMIENTOS.

Primero, agradezco a Dios por otorgarme la valentía, la sabiduría y las bendiciones requeridas para finalizar exitosamente mi educación académica. Su presencia ha sido orientación y apoyo en cada fase de este procedimiento.

A la Universidad Tecnológica Indoamérica, quiero expresar mi más profundo y respetuoso agradecimiento por haberme recibido durante estos años de educación, por su dedicación a la excelencia académica y por promover un ambiente educativo que promueve el crecimiento integral y profesional de sus alumnos.

Además, expreso mi gratitud a los profesores y mentores que, con dedicación y entusiasmo, han intercambiado sus saberes y vivencias. Su empeño ininterrumpido, compromiso y orientación han sido esenciales para potenciar mis habilidades y principios como futuro profesional.

DEDICATORIA.

A mi madre, Silvia Paredes, a mi padre, Hitler Bonilla, y a mi hermano, Roland Bonilla, por acompañarme y sostenerme en cada etapa de mi vida. Su amor incondicional, sus palabras de aliento y su fe constante en mí han sido la base sobre la que he construido cada logro. Gracias por brindarme motivación, fortaleza y bendiciones en los momentos más decisivos.

Extiendo mi más sincero agradecimiento a todos quienes me han acompañado durante estos

años de formación, en especial a mis amigos y a mi querida familia, cuya presencia ha sido fuente de inspiración y consuelo. A Dios, por concederme salud, sabiduría y perseverancia para alcanzar este anhelado propósito.

Mención especial a mis compañeras de curso, a mi compañera Ingrid Pilatasig, quien, a pesar de la distancia, supo estar presente con afecto genuino, creando un lazo de amistad y apoyo que valoro profundamente.

Finalmente, agradezco a mis docentes por su guía, sus enseñanzas y sus críticas constructivas, las cuales han contribuido significativamente a mi crecimiento personal y profesional durante este proceso académico.

ANEXOS.

https://drive.google.com/drive/folders/1hYxmmKkj_V2nreQbq7JWmrElJhOdYMcc?usp=drive_link