



Estrés académico y regulación emocional en la procrastinación en los estudiantes de psicología

Short title in english academic stress and emotional regulation in procrastination in psychology students

Estresse acadêmico e regulação emocional na procrastinação em estudantes de psicologia

ARTÍCULO ORIGINAL



Escanea en tu dispositivo móvil
o revisa este artículo en:

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i40.1167>

Diana Fiorella Flores Rojas^{1,2} 
dfloresro85@ucvvirtual.edu.pe

Julia Mercedes Flores Martinez¹ 
julia.flores@unica.edu.pe

Jesús Yandir Hernández-Aparcana³ 
jesusy.hernandez@upsjb.edu.pe

Lorena Milagros Gugliermi Gallegos¹ 
lorena.gugliermi@unica.edu.pe

Maria Lissette Astorga Huamán³ 
maria.astorga@upsjb.edu.pe

¹Universidad San Luis Gonzaga. Ica, Perú

²Universidad César Vallejo. Lima, Perú

³Universidad Privada San Juan Bautista. Ica, Perú

Artículo recibido 7 de mayo 2023 | Aceptado 20 de junio 2025 | Publicado 3 de octubre 2025

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar cómo el estrés académico y la regulación emocional afectan la procrastinación en estudiantes de psicología. Metodología de enfoque cuantitativo, tipo básica y diseño correlacional-causal, se aplicaron Cuestionario de Estrés Académico, Cuestionario de Autorregulación Emocional y Cuestionario de Procrastinación Académica. La población fue de 402 estudiantes y una muestra probabilística de 198 estudiantes de psicología de una Universidad Pública del Sur. Los resultados muestran que, en su mayoría jóvenes, mujeres y solteros, presenta niveles medios de estrés académico de 74.7%, eustrés de 74.2% y distrés en 61.6%; en cuanto a regulación emocional, un 90.9% tiene un nivel medio y el 13.6% baja supresión emocional; en procrastinación, el 87.4% se encuentra en un nivel medio. En conclusión, tanto el estrés académico como la regulación emocional inciden significativamente en la procrastinación académica de los estudiantes de psicología de una universidad pública del Sur. Un aumento en el estrés se asocia con mayor procrastinación, mientras que una regulación emocional eficaz la reduce.

Palabras clave: Estrés; Estrés académico; Inteligencia emocional; Regulación emocional; Procrastinación

ABSTRACT

This study aimed to analyze how academic stress and emotional regulation affect procrastination in psychology students. Quantitative approach methodology, basic type and correlational-causal design, Academic Stress Questionnaire, Emotional Self-Regulation Questionnaire and Academic Procrastination Questionnaire were applied. The population was 402 students and a probabilistic sample of 198 psychology students from a Public University in the South. The results show that, mostly young, female and single, they present average levels of academic stress of 74.7%, eustress of 74.2% and distress in 61.6%; in terms of emotional regulation, 90.9% have a medium level and 13.6% low emotional suppression; in procrastination, 87.4% are at a medium level. In conclusion, both academic stress and emotional regulation significantly influence academic procrastination in psychology students at a public university in the South. An increase in stress is associated with greater procrastination, while effective emotional regulation reduces it.

Key words: Stress; Academic stress; Emotional intelligence; Emotional regulation; Procrastination

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar como o estresse acadêmico e a regulação emocional afetam a procrastinação em estudantes de psicologia. Foram aplicadas metodologia de abordagem quantitativa, tipo básico e desenho correlacional-causal, Questionário de Estresse Acadêmico, Questionário de Autorregulação Emocional e Questionário de Procrastinação Acadêmica. A população foi de 402 estudantes e uma amostra probabilística de 198 estudantes de psicologia de uma Universidade Pública do Sul. Os resultados mostram que, maioritariamente os jovens, mulheres e solteiros, apresentam níveis médios de stress académico de 74,7%, eustress de 74,2% e stress de 61,6%; Em relação à regulação emocional, 90,9% apresentam nível médio e 13,6% apresentam baixa supressão emocional; Na procrastinação, 87,4% estão em nível médio. Concluindo, tanto o estresse académico quanto a regulação emocional afetam significativamente a procrastinação académica de estudantes de psicologia de uma universidade pública do Sul. Um aumento do estresse está associado a uma maior procrastinação, enquanto uma regulação emocional eficaz a reduz.

Palavras-chave: Estresse; Estresse académico; Inteligência emocional; Regulação emocional; Procrastinação

INTRODUCCIÓN

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022) destacó que uno de cada ocho individuos enfrenta dificultades para regular sus emociones y comportamiento. Asimismo, UNICEF (2021), en colaboración con el Ministerio de Educación de Ecuador, identificó que la pandemia afectó negativamente el aprendizaje y el bienestar mental de 4.3 millones de estudiantes, de los cuales el 40% experimentaron un aumento en la tensión y angustia.

En España, García et al., (2020) documentaron altos niveles de estrés académico. En Chile, la falta de orientación adecuada en instituciones de educación superior provoca una mala gestión de la carga académica, generando autocrítica negativa, desespero y procrastinación, lo que evidencia la escasez de investigaciones sobre esta problemática (Cordovez et al., 2023). Además, los hombres presentan mayores niveles de procrastinación sin diferencias significativas en otros factores sociodemográficos (Aspée et al., 2021).

En Estados Unidos, el 45% de los estudiantes perciben el estrés como un obstáculo académico, y el 27% experimenta ansiedad que interfiere en su rendimiento (ACHA, 2020). En India, Bytamar et al., (2020) señalaron que el 39% de los universitarios presentan altos niveles de estrés que los lleva a procrastinar. En el Reino Unido, Tong et al., (2024) hallaron que el 42% de los estudiantes de psicología tienden a procrastinar bajo presión académica, influenciados por el estrés y la falta de regulación emocional.

En América Latina, un informe del Ministerio de Educación de Colombia (2020) indicó que el 48% de los estudiantes universitarios tienen problemas de regulación emocional debido al estrés académico, lo que fomenta la procrastinación. En México, Gómez y Pérez (2021) identificaron que el 41% de los estudiantes posponen tareas académicas debido al estrés. En Chile, la Encuesta Nacional de Salud Mental Universitaria reveló altos niveles de estrés, ansiedad y depresión en estudiantes (MDSF, 2019). Además, datos del Instituto de Sanimetría y Evaluación Sanitaria muestran que la depresión afecta al 3.8% de la población global, incluyendo al 5% de los mayores de 20 años (GHDx, 2019).

En Perú, el MINSA (2021) reportó que el 52.2% de la población experimenta estrés moderado a severo, influido por la COVID-19 y factores socioeconómicos. Sin embargo, las investigaciones sobre estrés académico están centralizadas en Lima, lo que subraya la necesidad de estudios más representativos (Cassaretto et al., 2021). El MINEDU (2023) destacó que el estrés y la ansiedad afectan la salud mental de los estudiantes, colaborando con el MINSA en programas normativos para promover el bienestar. Según el INEI (2023), el 32.3% de los jóvenes peruanos reportaron problemas de salud mental, siendo las mujeres más vulnerables.

En una universidad pública del sur del Perú, se ha observado un aumento en la procrastinación entre estudiantes de psicología, atribuible al estrés académico y la falta de regulación emocional. Esto

afecta su rendimiento y bienestar, lo que resalta la necesidad de intervenciones como talleres de manejo del estrés y regulación emocional. Bajo este contexto, la investigación plantea la pregunta general: ¿Cómo inciden el estrés académico y la regulación emocional en la procrastinación de los estudiantes de psicología de una universidad pública del sur en 2024? y, específicamente, ¿cómo influyen en las dimensiones de autorregulación académica y postergación de actividades?

Abordar el impacto del estrés académico, la regulación emocional y la procrastinación es esencial para promover la salud mental y el éxito académico en jóvenes, con implicancias positivas en la formación de profesionales resilientes. Aunque MINEDU y MINSA han mostrado preocupación por la salud mental estudiantil, las investigaciones se concentran mayormente en Lima, dejando regiones del Perú con conocimientos limitados. Este estudio busca determinar la incidencia del estrés académico y la regulación emocional en la procrastinación de estudiantes de psicología de una universidad pública del sur (2024), junto con su impacto en las dimensiones de autorregulación académica y postergación de actividades.

A nivel internacional, Gonzáles et al., (2024) hallaron que el 60% de 132 estudiantes en México experimentaron alto estrés académico, destacando la necesidad de programas para preservar su salud mental. Palacios et al., (2020) y Muliani et al., (2020) concluyeron que el estrés académico tiene una relación significativa con la procrastinación ($p<0.05$), aunque Espín y Vargas (2023) observaron

casos donde altos niveles de estrés no implicaron mayor procrastinación ($p=0.197$). En el Perú, Ticse et al., (2024) reportaron una relación positiva débil entre estrés y procrastinación ($p=0.364$), mientras que Anduaga et al., (2024) encontraron una relación significativa ($p=0.004$), resaltando la importancia de factores contextuales.

Sobre la regulación emocional, Toaza y Valencia (2023) identificaron una correlación positiva con la procrastinación ($p=0.274$). Gross y John (2003) describen la regulación emocional como estrategias que van desde reevaluación cognitiva hasta supresión emocional, esenciales para manejar experiencias negativas. En cuanto a la procrastinación, Sirois y Pychyl (2013) explican que surge al priorizar recompensas inmediatas, mientras que Ferrari (1991) la relaciona con postergación intencional. Solomon y Rothbum (1984) vinculan este fenómeno con temor al fracaso, subrayando su complejidad.

En cuanto al estrés académico, Melgosa (1997) lo define como un proceso natural de respuesta ante altas demandas y tensiones que exceden la capacidad de afrontamiento del individuo. De manera complementaria, Karasek (1979) refuerza esta idea al considerar que el estrés académico depende de las exigencias impuestas por las instituciones y la carga académica, las cuales superan la capacidad de respuesta del estudiante. Ambos enfoques, por lo tanto, destacan el carácter subjetivo del estrés, dado que la evaluación personal de las capacidades juega un papel crucial en cómo se afrontan estas demandas.

Por otro lado, Lazarus y Folkman (1991), en su teoría del estrés y afrontamiento, proporcionan una visión más amplia al explorar las estrategias que las personas adoptan para enfrentar situaciones estresantes, lo cual permite comprender el impacto psicológico y social del estrés. De manera adicional, Siegrist (1996) añade que el estrés puede surgir de un desequilibrio entre el esfuerzo invertido y las recompensas obtenidas, vinculándose directamente con la salud mental y física de los individuos. En una perspectiva diferente, Cannon (1927) describe el estrés como una respuesta de lucha o huida que ayuda al individuo a mantener el equilibrio frente a las adversidades.

Por otra parte, el Modelo Transaccional de Moos (1995) aporta un enfoque contextual al analizar los factores personales y ambientales que influyen en las respuestas al estrés, enfatizando la importancia de las estrategias de afrontamiento para recuperar el bienestar. Además, Kempermann (2003) explora cómo el estrés afecta el cerebro, destacando su impacto en el aprendizaje y la salud mental. En este sentido, Sapolsky (1998) complementa esta perspectiva desde un enfoque neurobiológico, señalando que el estrés es el resultado de respuestas fisiológicas desencadenadas por estímulos externos percibidos como amenazas. A partir de esta visión, el estrés puede clasificarse en dos tipos principales: el eustrés, que promueve el crecimiento personal y el rendimiento óptimo, y el distrés, que genera sufrimiento y agotamiento (Gallego, Gil y

Sepúlveda, 2018). Por último, McGonigal (2015) advierte sobre los efectos perjudiciales del distrés cuando este se prolonga, generando un impacto adverso en el bienestar del individuo.

En lo que respecta a la regulación emocional, Cole, Michel y Teti (1994) la definen como la flexibilidad para adaptarse a situaciones adversas, modificando las emociones en función de las demandas contextuales. Asimismo, Ochsner (2005) profundiza en esta idea desde una perspectiva cognitiva, afirmando que las emociones pueden controlarse de manera consciente mediante procesos que afectan la percepción y la capacidad de respuesta ante eventos emocionales. Por su parte, Carver y Scheider (1998), en su modelo de autorregulación emocional, proponen que este proceso está orientado hacia las metas y expectativas individuales.

Desde un enfoque constructivista, Barrett (2012) sugiere que las emociones son interpretaciones sociales asignadas a estímulos previos, mientras que Keltner y Haidt (1999), desde una perspectiva evolucionista, consideran que las emociones son patrones heredados que facilitan la adaptación a estímulos típicos de la especie. De forma integradora, Scherer (2009) sintetiza estas perspectivas al señalar que las emociones son respuestas a eventos psicológicamente relevantes.

Por otro lado, Gross (1998) y Gross y John (2003) desarrollan una teoría clave en la regulación emocional, proponiendo que este proceso incluye etapas como la selección estratégica de situaciones, la modificación de circunstancias adversas, el

redireccionamiento de la atención y la reevaluación cognitiva. En particular, esta última se refiere a la reinterpretación deliberada de una situación para alterar su impacto emocional, promoviendo experiencias más adaptativas. Sin embargo, la supresión emocional, otra estrategia clave, implica la intervención directa en las expresiones emocionales, aunque no modifica la causa subyacente de las emociones negativas.

En cuanto a la procrastinación, Sirois y Pychyl (2013) la describen como la tendencia a priorizar recompensas inmediatas sobre beneficios a largo plazo. De manera similar, Ferrari (1991) amplía esta definición al señalar que se trata de un patrón de retraso intencional en el cumplimiento de tareas. Desde un enfoque cognitivo-conductual, Bandura (1997) subraya la influencia de las percepciones y creencias en el comportamiento, destacando que pensamientos disfuncionales pueden llevar a la procrastinación. Asimismo, Solomon y Rothblum (1984) aportan que este fenómeno está relacionado con el temor al fracaso y la autoeficacia percibida, lo cual lleva a evitar tareas desafiantes. De forma complementaria, Lay (1986) enfatiza el componente motivacional en la procrastinación, vinculado a la gestión del tiempo y las metas personales.

MÉTODO

Esta investigación, de tipo básica, se orienta a la generación de conocimiento sin una aplicación práctica inmediata (Baena, 2017), con el objetivo de contribuir al campo de la psicología mediante la construcción de teorías y conceptos en lugar

de resolver problemas inmediatos. Su enfoque cuantitativo se caracteriza por el uso sistemático de herramientas estadísticas que permiten analizar datos recolectados y validar hipótesis planteadas (Zinzia, Suárez y Martel, 2023). En cuanto al diseño, es no experimental y de tipo correlacional-causal, al explorar la relación entre dos o más variables, analizando posibles influencias directas o indirectas (Hernández y Mendoza, 2018). El nivel de investigación es explicativo, ya que busca comprender y explicar relaciones causales entre variables, profundizando en los factores que las afectan (Hernández y Mendoza, 2023).

Las variables del estudio son cualitativas: el estrés académico, definido como una respuesta emocional y cognitiva a demandas educativas (Lazarus y Folkman, 1986); la regulación emocional, entendida como la capacidad de mantener equilibrio emocional (Ferrari, 1991); y la procrastinación, descrita como una falla en la autorregulación influida por expectativas y sensibilidad al retraso de actividades (Steel, 2007). La población incluye 198 estudiantes de psicología de una universidad pública del Sur, y la muestra, calculada probabilísticamente, asegura una representación equitativa (Sánchez et al., 2018).

La recolección de datos se realizó mediante encuestas, utilizando instrumentos validados en el contexto peruano. Para medir el estrés se usó el cuestionario de Tapia (2007), validado por Guzmán et al., (2018); la regulación emocional fue evaluada con el cuestionario de Thompson (2003), validado por Gargurevich (2010); y la

procrastinación con el cuestionario de Busko (1998), validado por Álvarez (2010). La fiabilidad de estos instrumentos se confirmó a través de una prueba piloto con 30 estudiantes, obteniendo altos coeficientes alfa de Cronbach: $\alpha = 0.713$ para estrés, $\alpha = 0.718$ para regulación emocional y $\alpha = 0.793$ para procrastinación (Serrano, 2020).

El procedimiento incluyó la planificación, diseño de instrumentos, obtención de permisos, aplicación de cuestionarios y análisis estadístico para contrastar hipótesis y plantear conclusiones. Los datos fueron procesados mediante Excel 2019 y SPSS 26, aplicando pruebas como la correlación de Spearman y análisis estadísticos descriptivos organizados en tablas y gráficos. Se siguieron principios éticos, garantizando respeto, justicia, beneficencia y transparencia durante todo el proceso (Rawls, 2001; Gillon, 1994; Resnik, 2022).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir del análisis de los datos recolectados, se identificaron patrones relevantes en la relación

entre el estrés académico, la regulación emocional y la procrastinación en estudiantes de psicología. En primer lugar, se examinó la frecuencia del estrés académico según sus principales dimensiones, cuyos resultados se sintetizan en la Tabla 1. Las dimensiones evaluadas incluyeron sobrecarga académica, presión por el rendimiento, conflictos interpersonales y falta de control del tiempo, evidenciando que la sobrecarga académica fue la más reportada por los participantes, seguida por la presión por el rendimiento. Estos hallazgos permiten contextualizar el nivel de exigencia percibido por los estudiantes y su posible impacto en la gestión emocional y conductas procrastinadoras, estableciendo una base para los análisis correlacionales posteriores.

Tabla 1. Frecuencia de estrés académico y dimensiones.

Niveles	Estrés académico		Eustrés		Distrés	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	9	4.5	11	5.6	16	8.1
Medio	148	74.7	147	74.2	122	61.6
Alto	41	20.7	40	20.2	60	30.3
Total	198	100.0	198	100.0	198	100.0

La mayoría de los estudiantes (74.7%) reporta un nivel medio de estrés académico, reflejando una presión moderada en sus actividades escolares, mientras que un 20.7% enfrenta altos niveles de estrés, lo cual sugiere la necesidad de apoyo para prevenir efectos negativos en su rendimiento y bienestar. Respecto al eustrés, el 74.2% se

encuentra en un nivel medio, mostrando que la mayoría logra canalizar el estrés positivamente; sin embargo, el 30.3% con altos niveles de distrés evidencia una vulnerabilidad significativa, ya que este estrés negativo puede generar ansiedad, desmotivación y otros problemas emocionales.

Tabla 2. Frecuencia de regulación emocional y dimensiones.

Niveles	Regulación emocional		Reevaluación cognitiva		Supresión	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	10	5.1	7	3.5	27	13.6
Medio	180	90.9	180	90.9	155	78.3
Alto	8	4.0	11	5.6	16	8.1
Total	198	100.0	198	100.0	198	100.0

En cuanto a la regulación emocional, el 90.9% tiene un nivel medio, indicando una adecuada capacidad para gestionar emociones. Solo un 5.1% muestra bajos niveles, lo que podría dificultar su respuesta a situaciones emocionales, mientras que un 4.0% tiene niveles altos, destacando su habilidad para manejar emociones, aunque en algunos casos con un control excesivo. De

manera similar, el 90.9% tiene un nivel medio en reevaluación cognitiva, ayudándoles a reinterpretar situaciones desafiantes de forma positiva, mientras que un 78.3% presenta un nivel medio de supresión emocional, mostrando un equilibrio en la expresión emocional. Sin embargo, el 8.1% con altos niveles de supresión podría enfrentar dificultades debido a la represión constante de emociones.

Tabla 3. Frecuencia de procrastinación y dimensiones.

Niveles	Procrastinación		Autorregulación académica		Postergación académica	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	4	2.0	6	3.0	31	15.7
Medio	173	87.4	113	57.1	153	77.3
Alto	21	10.6	79	39.9	14	7.1
Total	198	100.0	198	100.0	198	100.0

En procrastinación, el 87.4% muestra un nivel medio, señalando que posponen tareas dentro de un rango manejable, mientras que un 10.6% con niveles altos necesita estrategias para mejorar su organización. En autorregulación académica, el 57.1% alcanza un nivel medio, aunque el 39.9% con niveles altos destaca por su capacidad para planificar y cumplir objetivos. Respecto a la postergación académica, un 77.3% tiene un nivel medio, mientras que un 7.1% con altos niveles podría enfrentar problemas debido a la acumulación de tareas.

Resultados inferenciales

El modelo de regresión logística ordinal permitió identificar la influencia de las variables estrés académico, regulación emocional y procrastinación académica sobre los niveles de procrastinación categorizados en bajo, medio y alto. Como se observa en la Tabla 4, el estrés académico presentó una estimación positiva significativa ($\beta = 0.65$, $p < 0.001$), lo que indica

que, a mayor estrés, aumenta la probabilidad de ubicarse en niveles superiores de procrastinación, con una razón de momios (OR) de 1.92.

En contraste, la regulación emocional mostró una estimación negativa ($\beta = -0.45$, $p = 0.001$), sugiriendo que una mayor capacidad para regular emociones se asocia con menor tendencia a procrastinar, con una OR de 0.64. Asimismo, la procrastinación académica como variable predictora presentó una estimación positiva ($\beta = 0.35$, $p = 0.012$), con una OR de 1.42, lo que refuerza su papel como factor asociado al incremento en los niveles de procrastinación.

Los umbrales del modelo (Bajo vs. Medio y Medio vs. Alto) también resultaron significativos, lo que confirma la adecuada discriminación entre las categorías ordinales de la variable dependiente. Estos resultados evidencian que tanto el estrés académico como la regulación emocional son predictores significativos y complementarios en la explicación del comportamiento procrastinador en estudiantes de psicología.

Tabla 4. Parámetros del modelo (Regresión Logística Ordinal).

Parámetro	Estimación	Error estándar	Wald Chi-cuadrado	Valor p	OR (Razón de momios)
Estrés Académico (EA)	0.65	0.15	18.25	0.0001***	1.92
Regulación Emocional (RE)	-0.45	0.13	12.07	0.001**	0.64
Procrastinación Académica (PA)	0.35	0.14	6.25	0.012*	1.42
Umbral 1 (Bajo vs. Medio)	-1.20	0.30	16.00	0.000***	
Umbral 2 (Medio vs. Alto)	0.50	0.25	4.00	0.045*	

Tabla 5. Medidas de ajuste del modelo.

Medida	Valor
Cox y Snell	0.285
Nagelkerke	0.310
McFadden	0.150

El modelado de regresión logística ordinal muestra que el estrés académico se asocia positivamente con la procrastinación académica ($\beta = 0.65$, $p < 0.001$; OR = 1.92), indicando que un aumento en el estrés incrementa la probabilidad de mayores niveles de procrastinación. En contraste, la regulación emocional tiene una relación negativa significativa ($\beta = -0.45$, $p = 0.001$; OR = 0.64), lo que sugiere que un mejor manejo emocional disminuye dicha probabilidad. Además, la procrastinación previa actúa como predictor positivo ($\beta = 0.35$, $p = 0.012$; OR = 1.42). El modelo tiene un ajuste adecuado (Deviance $p = 0.57$; Pearson $p = 0.30$) y explica el 31% de la varianza (Nagelkerke $R^2 = 0.310$), reflejando un efecto moderado en la predicción de la procrastinación académica.

Discusión

El trabajo de campo de la presente investigación fue concluido exitosamente, aplicando un protocolo de prueba que incluyó tres cuestionarios: el Cuestionario de Estrés Académico, el Cuestionario de Autorregulación Emocional y el Cuestionario de Procrastinación Académica (EPA) a 217 estudiantes de Psicología de una universidad pública del sur

de Perú. Los resultados descriptivos muestran que estos estudiantes, mayoritariamente jóvenes, de sexo femenino y solteros, presentan niveles medios de estrés académico (74.7%), eustrés (74.2%) y distrés (61.6%). No obstante, un 20.7% reporta altos niveles de estrés y un 30.3% altos niveles de distrés, lo cual evidencia la necesidad de apoyo adicional para mejorar su bienestar emocional.

En cuanto a la regulación emocional, el 90.9% de los estudiantes se encuentra en un nivel medio, reflejando una gestión emocional adecuada; sin embargo, un 13.6% presenta baja supresión emocional, lo que indica una tendencia a expresar abiertamente sus emociones. En relación con la procrastinación académica, la mayoría se sitúa en un nivel medio (87.4%), aunque un 39.9% demuestra un alto nivel de autorregulación académica, lo que denota una buena gestión de sus responsabilidades, mientras que un 7.1% reporta alta postergación académica, lo cual podría repercutir negativamente en su desempeño.

En consonancia con el objetivo general, el análisis de regresión logística ordinal revela que tanto el estrés académico como la regulación emocional tienen un impacto significativo en la

procrastinación académica de los estudiantes. Un incremento en el estrés académico se asocia con una mayor probabilidad de procrastinación ($\beta = 0.65, p < 0.001$), mientras que una mejor regulación emocional disminuye esta probabilidad ($\beta = -0.45, p = 0.001$). Además, la procrastinación actúa como un predictor significativo de mayores niveles de procrastinación futura ($\beta = 0.35, p = 0.012$). El modelo explica moderadamente la varianza de la procrastinación (Nagelkerke $R^2 = 0.310$), lo que permite rechazar la hipótesis nula.

Comparando estos hallazgos con estudios previos, Gonzales et al., (2024) encontraron que el 60% de 132 estudiantes de una universidad mexicana experimentaron altos niveles de estrés académico, similar a lo observado en esta investigación. Sin embargo, mientras en el presente estudio se detectó una moderada incidencia de procrastinación, los estudiantes mexicanos utilizaron estrategias concretas para manejar el estrés (48.1%), destacando la importancia de programas de salud mental enfocados en el análisis individual.

De manera consistente, Palacios et al., (2020) y Muliani, Imam y Dendiawan (2020) reportaron una relación significativa entre estrés y procrastinación ($p < 0.05$), lo que refuerza los hallazgos actuales. En contraste, Espín y Vargas (2023) concluyeron que, aunque el 41.9% de los estudiantes experimentaron un nivel severo de estrés, no se identificó una relación significativa entre estrés y procrastinación ($p = 0.197 >$

0.05), sugiriendo que el impacto del estrés en la procrastinación puede variar según el contexto.

Similitudes adicionales se encuentran con Gusqui y Galárraga (2023), quienes reportaron un nivel elevado de estrés en el 90.2% de los estudiantes debido a la carga académica, subrayando la urgencia de implementar estrategias de manejo del estrés. No obstante, dichos autores no exploraron la relación entre estrés y procrastinación, como sí lo hace esta investigación. Por otro lado, Toaza y Valencia (2023) hallaron una correlación positiva entre regulación emocional y procrastinación, con un alto nivel de regulación emocional (82.7%) que contrasta con la relación débil identificada aquí. Kanwar (2023), en contraste, no identificó una relación significativa entre ambas variables ($\beta = -0.285$), lo que subraya la diversidad de resultados según las muestras y metodologías empleadas.

En cuanto a la autorregulación académica, los resultados indican que el estrés académico tiene un efecto negativo significativo ($\beta = -0.52, p = 0.004$), mientras que la regulación emocional impacta positivamente ($\beta = 0.75, p < 0.001$). Las pruebas de bondad de ajuste respaldan la validez del modelo (Deviance: $p = 0.65$, Pearson: $p = 0.47$). Estudios como los de Buenaño y Flores (2023) y Rosero et al., (2024) coinciden al destacar una alta prevalencia de procrastinación en estudiantes, lo que resalta la relevancia de abordar esta problemática mediante intervenciones integrales que incluyan el manejo del estrés y la mejora de

habilidades de regulación emocional. Redondo (2022) sugiere que factores sociales también influyen significativamente en la procrastinación, complementando los hallazgos actuales y señalando la necesidad de explorar factores contextuales en futuras investigaciones.

Asimismo, desde una perspectiva teórica, la procrastinación académica emerge como un fenómeno multifactorial, influenciado por factores psicológicos, emocionales y sociales. Si bien el estrés académico y la regulación emocional explican parcialmente este comportamiento, otros elementos como la autoeficacia, las habilidades interpersonales y las condiciones contextuales también deben ser considerados para un abordaje más completo. Las intervenciones deberán ser multidimensionales, enfocándose en fortalecer tanto la gestión emocional como el desarrollo de estrategias para reducir el estrés y promover la autorregulación académica.

CONCLUSIONES

Se concluye que el estrés académico y la regulación emocional tienen una incidencia significativa en la procrastinación académica, la autorregulación y la postergación de actividades en estudiantes de psicología de una universidad pública del sur. Un mayor estrés académico incrementa la probabilidad de procrastinación ($\beta = 0.65$, $p < 0.001$) y afecta negativamente la autorregulación ($\beta = -0.52$, $p = 0.004$) y la gestión de actividades ($\beta = 0.72$, $p < 0.001$). De aquí puede inferirse cómo los estudiantes bajo presión

académica tienden a posponer tareas debido al agotamiento y la falta de motivación, lo que se traduce en una reducción de su capacidad para planificar y cumplir objetivos.

De otro lado, una regulación emocional más eficaz reduce la procrastinación ($\beta = -0.45$, $p = 0.001$), mejora la autorregulación ($\beta = 0.75$, $p < 0.001$) y disminuye la postergación de actividades ($\beta = -0.55$, $p < 0.001$), indicando que los estudiantes que dominan sus emociones enfrentan con mayor resiliencia las demandas académicas, logrando organizar mejor su tiempo y cumplir con sus responsabilidades. Adicionalmente, tanto la procrastinación académica como la autorregulación son variables predictoras significativas de estos comportamientos en el futuro, con modelos que presentan un ajuste adecuado y niveles moderados de varianza explicada (Nagelkerke $R^2 = 0.310$).

CONFLICTO DE INTERESES. Los autores declaran que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

REFERENCIAS

- Álvarez, Ó. R. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona*, 13, 159-177. Universidad de Lima. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118212009>
- American College Health Association. (2020). National College Health Assessment III: Reference group executive summary Spring 2020. American College Health Association.
- Anduaga, S. (2024). Relación entre procrastinación y estrés académico en estudiantes de odontología de una universidad peruana, 2019. *KIRU*, 21(2). <https://doi.org/10.24265/vppz6692>

- Aspée, J., Gonzáles, J. y Herrera, Y. (2021). Relación funcional entre procrastinación académica y compromiso en estudiantes de educación superior: una propuesta de análisis. *Perspectiva Educacional*, 60(1), 4-22. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-97292021000100004
- Baena, G. (2017). *Metodología de la investigación*. 3ra. edición. Grupo Editorial Patria. México. ISBN ebook: 978-607-744-748-1 (Tercera edición).
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The Exercise of Control. W.H. Freeman. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.2.257>
- Barrett, LF (2012). Las emociones son reales. *Emoción*, 12, 413-429.
- Buenaño, K. L., y Flores, V. F. (2023). Procrastinación y autoeficacia académica en estudiantes universitarios: Procrastination and academic self-efficacy in university students. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(2), 2268–2280. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.755>
- Bytamar, J. M., Saed, O., y Khakpoor, S. (2020). Emotion Regulation Difficulties and Academic Procrastination. *Frontiers In Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.524588>
- Cannon, W. B. (1927). The James-Lange theory of emotions: A critical examination and an alternative theory. *The American Journal of Psychology*, 39(1/4), 106-124. <https://doi.org/10.2307/1415404>
- Carver, C. y Scheider, M. (1981). *Attention and self-regulation: A control-theory approach to human behavior*. Nueva York: Springer-Verlag. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4612-5887-2>
- Cassaretto, M., Vilela, P., y Gamarra, L. (2021). Estrés académico en universitarios peruanos: Importancia de las conductas de salud, características sociodemográficas y académicas. *Liberabit*, 27(2), e482. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2021.v27n2.07>
- Cole, P. M., Michel, M. K., y Teti, L. O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3), 73-100. <https://doi.org/10.2307/1166139>
- Cordovez, M., Ramírez, F. y Villafañá, C. (2023). Relación entre la procrastinación académica y el bienestar psicológico en estudiantes de educación superior chilenos. *Wimblu*, 18(1), 83-100. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/wimblu/article/view/54653>
- Espín, J. T., y Vargas, A. D. P. (2023). Procrastinación y estrés académico en estudiantes universitarios. *Latam*, 4(1). <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.272>
- Ferrari, J. R. (1991). Compulsive procrastination: Some self-reported characteristics. *Psychological Reports*, 68(2), 455-458. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2466/PR0.68.2.455-458>
- Gallego, Y. A., Gil, S., y Sepúlveda, M. (2018). Revisión teórica de eustrés y distrés definidos como reacción hacia los factores de riesgo psicosocial y su relación con las estrategias de afrontamiento. Universidad CES, Facultad de Medicina, División de Postgrados en Salud Pública, Gerencia de Seguridad y Salud en el Trabajo. <https://n9.cl/rfo6e>
- García, M., Hurtado, P. A., Quintero, D. M., Rivera, D. A., y Ureña, Y. C. (2020). La gestión de las emociones, una necesidad en el contexto educativo y en la formación profesional. *Revista ESPACIOS*, 39(49). <https://n9.cl/xvs8p>
- Gargurevich, R., y Matos, L. (2010). Propiedades psicométricas del cuestionario de autorregulación emocional adaptado para el Perú (ERQP). *Revista de Psicología*, 12, 192-215. Universidad César Vallejo. <http://hdl.handle.net/10757/346852>
- Gillon, R. (1994). Medical Ethics: Four Principles Plus Attention to Scope. *BMJ*, 309(6948), 184-188. <https://doi.org/10.1136/bmj.309.6948.184>

- Gómez-Romero, M. J., Tomás-Sábado, J., Montes-Hidalgo, J., Brando-Garrido, C., Cladellas, R., y Limonero, J. T. (2020). Procrastinación académica y riesgo de conducta suicida en jóvenes universitarios: el papel de la regulación emocional. *Ansiedad y Estrés*, 26(2-3), 112-119. <https://doi.org/10.1016/J.ANYES.2020.06.002>
- González, J., Ferrusca, L., Ortiz, A., Gallegos, R. y Juárez, S. (2024). Estrés académico en estudiantes de licenciatura en medicina de una Universidad Pública de Querétaro, México. *Horizonte de Enfermería*, 35(1), 110-118. http://dx.doi.org/10.7764/Horiz_Enferm.35.1.110-118
- Gross, J. (1998). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224-237. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.74.1.224>
- Gross, J. J., y John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gusqui, K. M., y Galárraga, A. S. (2023). Análisis de disparidad en los niveles de estrés académico entre estudiantes universitarios de primer y último nivel. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Educación Superior*, 3(2), e49. <https://doi.org/10.55204/pcc.v3i2.e49>
- Guzmán-Yacaman, J. E., y Reyes-Bossio, M. (2018). Adaptación de la Escala de Percepción Global de Estrés en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología*, 36(2), 383-403. <https://doi.org/10.18800/psico.201802.012>
- Hernández, R., y Mendoza, C. P. (2023). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Interamericana S.A.
- Hernández, S. R., y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. México: McGraw Hill Education.
- Instituto de Sanimetría y Evaluación Sanitaria. Global Health Data Exchange (GHDx). (2019). GBD Results. Institute for Health Metrics and Evaluation. <https://vizhub.healthdata.org/gbd-results>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2023). Perú: Encuesta Demográfica y de Salud Familiar ENDES 2022. <https://n9.cl/revww>
- Kanwar, C. (2023). Academic procrastination and cognitive emotional regulation among young adults. *The International Journal of Indian Psychology*, 11(1), DIP: 18.01.141.20231101. <https://doi.org/10.25215/1101.141>
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285-308. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1772392>
- Keltner, D. y Haidt, J. (1999). Social functions of emotions at four levels of analysis. *Cognition and Emotion*, 13(5), 505-521. <https://doi.org/10.1080/026999399379168>
- Kempermann, G. (2003). The Neurogenesis Hypothesis of Stress. *Brain Research Reviews*, 42(3), 105-111.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). Estrés y procesos cognitivos. España: Martínez Roca. <https://pdfcoffee.com/estres-y-procesos-cognitivos-lazarus-y-folkman-2-pdf-free.html>
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1991). The concept of coping. In R. S. Lazarus & S. Folkman (Eds.), *Stress, appraisal, and coping*, 42-59. Springer.
- McGonigal, K. (2015) Embracing stress is more important than reducing stress, Stanford psychologist says. <https://n9.cl/t3pzw>
- Melgosa, J. (1995). Nuevo estilo de vida. ¡Sin estrés! Madrid: Safeliz
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia de Chile (MDSF) (2019). La salud mental de los jóvenes en Chile: Claves y perspectivas para abordar la problemática. Gobierno de Chile. https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/rt_30.pdf

- Ministerio de Educación de Colombia (2020). Estrategia de Formación de Competencias Socioemocionales en la Educación Secundaria y Media. <https://n9.cl/wlntyk>
- Ministerio de Educación del Perú (2023). Minedu y el Minsa trabajan con 21 universidades públicas en el cuidado de la salud mental. <https://n9.cl/5ra4u>
- Ministerio de Salud del Perú (MINSA) (2021). El 52.2% de limeños sufre de estrés debido a la pandemia de la COVID-19. <https://n9.cl/k835u>
- Moos, R. (1995). Development and Applications of New Measures of Life Stressors, Social Resources, and Coping Responses. *European Journal of Psychological Assessment*, 11, 1-13. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1027/1015-5759.11.1.1>
- Muliani, R., Imam, H., y Dendiawan, E. (2020). Relationship between stress level and academic procrastination among new nursing students. *Malaysian Journal of Nursing*, 11(3), 63-67. <https://doi.org/10.31674/mjn.2020.v11i03.010>
- Ochsner, K. N., y Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(5), 242-249. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.03.010>
- Organización Mundial de la Salud. (2022, 8 de junio). Trastornos mentales. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders>
- Palacios-Garay, J., Belito, F., Bernaola, P. G., y Capcha, T. (2020). Procrastinación y estrés en el engagement académico en universitarios. *Revista Multi-Ensayos*, 45-53. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v0i0.9336>
- Rawls, J. (2001). *A Theory of Justice* (Rev. ed.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/1960346>
- Redondo, C. (2022). Factores asociados a la Procrastinación Académica en estudiantes Universitarios. Revisión sistemática. *UNACIENCIA: Revista de Estudios e Investigaciones*, 15(28), 63-82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9151190>
- Resnik, D. B. (2022). *The Ethics of Research with Human Subjects: Protecting People, Advancing Science, and Promoting Justice*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-69523-5>
- Rosero, A. D., Chapid, Q. S., Acosta, A. E., y Portilla, D. (2024). Procrastinación en universitarios colombianos – un estudio a través de la Escala de Procrastinación Irracional (IPS). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 18(1), 25-40. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2024.18.01.2>
- Sánchez, J., Rodríguez, M., y Fernández, A. (2018). *Metodología de la investigación* (2ª ed.). Editorial Académica.
- Sapolsky, R. M. (1998). *Why Zebras Don't Get Ulcers: An Updated Guide to Stress, Stress-Related Diseases, and Coping*. W. H. Freeman and Company. [https://doi.org/10.1016/0031-9384\(80\)90021-4](https://doi.org/10.1016/0031-9384(80)90021-4)
- Scherer, K. (2009). The dynamic architecture of emotion: Evidence for the component process model. *Cognition and Emotion*, 23(7), 1307-1351. <https://doi.org/10.1080/02699930902928969>
- Serrano, J. (2020). *Metodología de la investigación*. Editorial Bernardo Reyes.
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27-41. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.1.1.27>
- Sirois, F. M., y Pychyl, T. A. (2013). Procrastination and stress: Exploring the role of self-compassion. *Self and Identity*, 12(2), 128-145. <https://doi.org/10.1080/15298868.2011.613665>
- Solomon, L. J., y Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- 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>

- Tapia, D., Cruz, C., Gallardo, I. y Dasso, M. (2007). Adaptación de la Escala de Percepción Global de Estrés - PSS (Cohen, Kamarck & Mermelstein, 1983), en una población de adultos de escasos recursos que estudian carreras técnicas en la comuna de San Joaquín, Región Metropolitana, Chile. *Psiquiatría y Salud Mental*, 24, 109-119. <https://www.redalyc.org/journal/3378/337855920013/337855920013.pdf>
- Ticse, E. J., Zubieta, R. V., Luque, A. I., & Herrera, M. L. (2024). Estrés y procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada Arequipa 2022. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Educación e Ingeniería (LACCEI)*, 1(8), 1199–1210. <https://doi.org/10.18687/LACCEI2023.1.1.1199>
- Toaza, V. E., y Valencia, M. C. (2023). Procrastinación académica y regulación emocional en estudiantes universitarios. *Latam*, 4(2). <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.794>
- Tong, T., Bai, Y., Feng, T. (2024). The cognitive mechanism of reducing procrastination by emotion regulation: The mediation role of task aversiveness. *Acta Psychologica Sinica*, 56(4), 458. <https://doi.org/10.3724/sp.j.1041.2024.00458>
- UNICEF (2021). Resultados de las encuestas de monitoreo del impacto de la pandemia de COVID-19 en la comunidad educativa ecuatoriana. Ministerio de Educación. https://www.unicef.org/ecuador/media/10156/file/Ecuador_encuestas_covid_educacion.pdf.pdf
- Zinzia, N., Suarez, E., y Martel, C. P. (2023). Pequeños pasos en investigación: Un manual para iniciarse en el campo de la investigación científica. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.085>