



PONTIFICIA  
**UNIVERSIDAD  
CATÓLICA**  
DEL PERÚ

**FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS**

**ESTRÉS ACADÉMICO Y MANEJO DE TIEMPO EN ESTUDIANTES  
UNIVERSITARIOS DE LIMA, PERÚ**

Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología, con mención en Psicología  
Clínica que presenta  
la Bachiller

**PAOLA MARÍA CRISTINA MONROY RIVA**

**Asesora:**  
**VANESSA LOSTAUNAU CALERO**

2017



## Agradecimientos

*Un eterno agradecimiento a mis padres, quienes me inculcaron su sabiduría y sus ganas de aprender de la vida. Dedico este logro por ser mi roca y refugio, espero ser fuente de su orgullo.*

*A mi familia, especialmente a mi tía Judith. Gracias por presionarme a seguir estudiando tras múltiples caídas; sin su motivación no sería quien soy ahora.*

*A mis amigos, quienes me acompañaron moralmente en toda mi etapa de tesista. Muchas gracias por su comprensión y por las largas charlas de desahogo que conlleva la sustentación.*

*A Anita y Carlos. Dedico este logro a ustedes, donde quieran que estén.*

*A Vanessa, gracias por ser mi asesora en este proceso. Dedicaste parte de tu tiempo y me enseñaste lo hermoso de la investigación a pesar de sus respectivas frustraciones. Esta no será mi última publicación, te lo aseguro.*

*A Enciso, por ser mi asesor estadístico de cabecera. Gracias por la guía y la amistad. Me devolviste la tranquilidad que necesitaba para continuar con este trabajo.*

*A Walther, por creer en mí cuando más lo necesitaba. Gracias por estar presente en este logro y por ser mi soporte emocional. Yo también te acompañaré mientras logras realizar tus sueños.*

*A todos los implicados en la elaboración de este proyecto. Especialmente al decano de la Facultad de Ciencias e Ingeniería, el Dr. Miguel Mejía Puente, y su respectivo secretario académico, el Mgtr. Ing. José Bazán Reátegui; quienes colaboraron otorgándome el permiso y facilitaron mi llegada a los profesores y alumnos voluntarios. Gracias a cada uno de los participantes.*



## **Estrés académico y manejo de tiempo en estudiantes universitarios de Lima, Perú**

**Resumen:** En la presente investigación se tuvo como objetivo principal el relacionar y describir la relación entre el estrés académico y el manejo de tiempo de un grupo de estudiantes universitarios que cursan los primeros ciclos de facultad. Como instrumentos, se utilizó el Inventario SISCO del estrés académico (A. Barraza, 2007) y la versión en español de la Escala de Manejo de Tiempo (TMBQ, García-Ros y Pérez-González, 2012). Tras la aplicación, se realizaron los análisis estadísticos pertinentes. Comenzando con la relación entre ambas variables, establecimiento de objetivos y prioridades correlaciona de manera negativa con reacciones psicológicas y comportamentales. Comportamiento similar se encontró con percepción de control de tiempo. Preferencias por la desorganización tiene relación negativa con los tres tipos de reacciones. Finalmente, se encontraron diferencias significativas en cuanto a sexo, repitencias, percepción de rendimiento, cantidad de horas de estudios y presencia de enfermedades, tanto físicas como mentales.

**Palabras Clave:** Estrés Académico, Inventario SISCO, Manejo de Tiempo, TMBQ, estudiantes universitarios

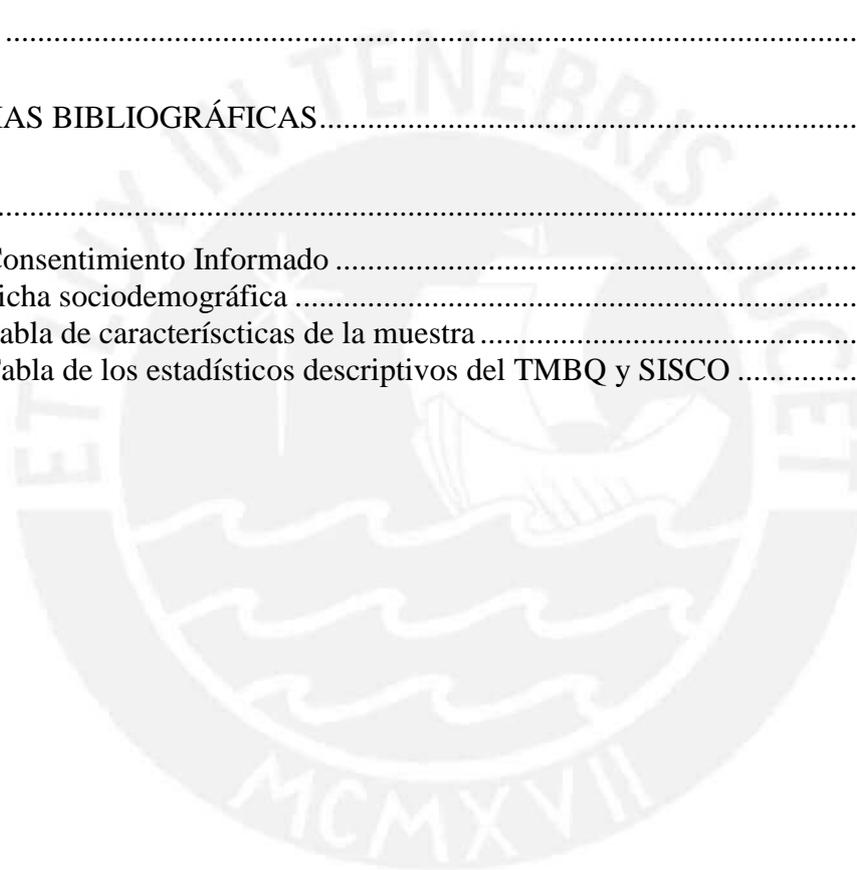
## **Academic stress and time management in university students of Lima, Perú**

**Abstract:** The present investigation had as main objective to relate and describe the levels of academic stress and time management of a group of university students in the first cycles of faculty. As instruments, the inventory of academic stress SISCO (A. Barraza, 2007) and the Spanish version of the Time Management Scale (TMBQ , García -Ros and Perez - Gonzalez, 2012) were used. Following the application, the relevant statistical analyzes were performed. Beginning with the relationship between both variables, setting goals and priorities correlates negatively with psychological and behavioral reactions. Similar behavior was found with time control perception. Preferences for disorganization have negative relationship with the three types of reactions. Finally, significant differences were found in terms of gender, repetition, perception of performance, number of hours of studying and presence of physical and mental diseases.

**Key Words:** Academic Stress, SISCO Inventory, Time Management, TMBQ, college students.

## Tabla de Contenidos

INTRODUCCIÓN .....	1
MÉTODO .....	13
Participantes.....	13
Medición .....	13
Análisis de Datos .....	17
RESULTADOS.....	19
DISCUSIÓN .....	25
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	38
ANEXOS .....	58
A. Consentimiento Informado .....	60
B. Ficha sociodemográfica .....	62
C. Tabla de características de la muestra .....	64
D. Tabla de los estadísticos descriptivos del TMBQ y SISCO .....	66



## Introducción

Una parte especial en la mayoría de los jóvenes es el periodo de la vida universitaria. Para el individuo, esta etapa es vital ya que se adquiere los conocimientos y actitudes básicas en relación con una profesión (Natividad, 2014). Se espera que al finalizarla se haya logrado un completo desarrollo físico y cognitivo y que esté próximo (o al menos en camino) de lograr su autonomía o madurez en sentido emocional, social y económico. En términos de edad, la vida universitaria coincide con los años de la adolescencia tardía y el inicio de la adultez temprana o “adultez emergente”, comprendida desde 17 hasta los 25 o un poco más de años (Berger, 2001, 2007). Así, Lefrançois y Rodríguez (2001) señalan que las conductas relacionadas con la salud de los adultos jóvenes son muy parecidas a las de los adolescentes en sus hábitos de ejercicio, su atención a la nutrición y su participación en conductas de riesgo.

El ingreso a la universidad hace que el estudiante se enfrente a una serie de obstáculos, desafíos del desarrollo, situaciones nuevas y muchas veces desconocidas ante las cuales tiene poca o nula experiencia como el desarrollo de la identidad, el encajar en un grupo de pares, cambios fisiológicos y en el desarrollo cognitivo (Castillo, 2007; Jiménez, Menéndez e Hidalgo, 2008; Boullosa, 2013).

Otros principales estresores en la etapa de la adolescencia tardía serían la apariencia, la escuela, el empleo, las relaciones, la formación profesional y la educación (A. Barraza, 2004, 2005, 2007, 2008; Chau, 2004; Frydenberg, 1997, 2008; Seiffge-Krenke, 1995; Martínez & Morote, 2001; Moreano, 2006). Frydenberg (2008) confirmó la repetición de los mismos estresores entre adolescentes procedentes de Alemania, Australia, Colombia, Estados Unidos, Palestina, entre otros. El autor detalló que las preocupaciones de adolescentes entre los 11 y 18 años giran, en primer lugar, en torno al logro, el éxito académico y la visión de un futuro exitoso; seguido por las relaciones y cuestiones sociales.

Las mismas preocupaciones principales se volvieron a encontrar en otro estudio con 413 adolescentes escolares en Perú por Martínez y Morote (2001) y en Chau (2004) con estudiantes universitarios en Lovaina. En ambos estudios se obtuvo que los principales estresores percibidos estuvieron asociados mayormente con el futuro laboral y vocacional, el rendimiento (calificaciones o dificultades con algún

curso en particular) y consigo mismos (sentimientos de soledad, desamparo y miedos de diversa índole).

El estrés es considerado como uno de los mayores responsables de alteraciones psicológicas y somáticas (Almagia, 2009; Del Barrio, 2003). Así, se observa que uno de cada cuatro personas sufre de algún problema asociado al estrés grave y, en las ciudades, se estima que el 50% de las personas tienen algún problema de salud mental de este tipo (Caldera & Pulido, 2007). Estos problemas se presentan en todos los medios y ambientes aunque a mayor escala en las ciudades, en el ámbito laboral y en las mujeres (Oblitas, 2010). Como factor epidemiológico, el estrés es un importante generador de diversas patologías y desde hace tiempo se lo considera como un factor de riesgo cardiovascular tan relevante como el tabaquismo o la hipertensión (Ávila et al., 2014).

Existen diversos enfoques que definen al estrés. El modelo de Lazarus y Folkman (1986) es el referente básico de la teoría transaccional, presenta el estrés como un proceso de interacción dinámica que acentúa los factores psicológicos que median entre los estímulos estresores y las respuestas de estrés. Entonces, el malestar se originará cuando las demandas impuestas por la situación son valoradas como excedentes a las habilidades para afrontarla; aunque también pueden ser percibidas positivamente como desafíos (Kleinke, 2007; Huaquín & Loaíza, 2004; Taylor, 2007). Del resultado dependerá la aparición, duración e intensidad de la respuesta de estrés, así como sus manifestaciones y cambios (Lazarus & Folkman, 1986; Rodríguez, 1995).

Por otro lado, la presencia de estrés no es una experiencia ajena a la época universitaria (Ahern & Norn, 2011). Diversos estudios señalan que una de las fuentes sociales de estrés de mayor relevancia entre los adolescentes, la constituye el ámbito académico (A. Barraza, 2005, 2007; Huan, See, Ang & Wan, 2008; Hystad, Eid, Laberg & Johnsen, 2009; Martín, 2007; Rodríguez, 1995; Rodríguez, 2012), ya sea por los exámenes, la distribución de su tiempo y la excesiva cantidad de material para estudiar (Feldman et al, 2008; Menéndez, 2010). También experimentan presión por expectativas familiares acerca de su rendimiento académico, la realización paralela de un trabajo, relaciones problemáticas con la familia, con sus pares y temas financieros (Chau & Van Den Broucke, 2005; Menéndez, 2010).

Además, dicha etapa implica afrontar cambios en la forma de enfocar el aprendizaje y el estudio (mayor autonomía e iniciativa, cambios en la metodología de enseñanza y evaluación) y en la esfera personal (cambio en redes de apoyo social y adaptación a un nuevo entorno), factores que aumentarían el riesgo de que los estudiantes ingresantes a la universidad desarrollen sintomatología clínica (Micin & Bagladi, 2011).

Relacionado a los alumnos migrantes, Rodríguez (2008) expone que los traslados por decisiones educativas se dan cuando no hay opciones de formación escolar o universitaria en el lugar de origen, o las que se ofrecen no son compatibles con los intereses o presupuestos de las personas. A pesar de que la migración académica es de carácter voluntario y busca mejoría en el estatus social (Gómez, Bonis & Fernández-Baldor, 2010), produce un cambio psicológico que será exitoso si la persona mejora su situación inicial y logre sus objetivos (Vispo & Podruzny, 2002). Empero, este movimiento también genera la creación de expectativas y obligaciones por parte de la familia al recalcar su sacrificio para ofrecerles más oportunidades; aportando mayor presión en los jóvenes al ver su educación como una posibilidad de ascenso social (Álvarez, 2012).

De esta manera, el estrés académico se puede definir como aquel que se produce en el ámbito educativo (A. Barraza, 2004, 2005, 2007, 2008; Martín, 2007; Polo, Hernández & Poza, 1996). Para Arturo Barraza, (2005) son los alumnos los que padecen de este tipo de estrés a consecuencia de las exigencias externas o internas que impactan su desempeño en el contexto académico. En esa misma línea, su modelo conceptualiza dicho término como un proceso sistémico de carácter adaptativo y psicológico que se presenta en tres diferentes momentos. Primero, al someterse a las demandas consideradas estresores; segundo, cuando estos estresores generan un desequilibrio sistémico bajo la manifestación de síntomas; y tercero, cuando el desequilibrio obliga a realizar acciones de afrontamiento para restaurar el equilibrio. Esto conllevaría a identificar tres componentes del estrés académico: estímulos estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento (A. Barraza 2007, 2008)

Si el estrés académico es muy alto, los pensamientos de los estudiantes serán poco esperanzadores generando que su esfuerzo y su productividad disminuyan, sin mencionar diversos efectos negativos sobre la salud mental y física (Almagia, 2009;

Feldmand et al., 2008; Pollock, 1988). Una consecuencia del estrés en el ámbito académico es la deserción estudiantil. En el Perú, alcanza una tasa del 17% del problema en educación, según Plascencia (2011) y los factores comunes a ella son vocacionales y económicos (Mori, 2012).

Por otra parte, habría diferencias en los niveles de estrés académico de los estudiantes según los años estudiados de las carreras. Aunque algunos autores mencionan que existe mayor nivel de estrés académico en el primer año de la carrera (Rosenthal, Edwards & Ackerman, 1987), se ha demostrado que el estrés académico aumenta conforme el estudiante progresa en sus estudios (Putwain, 2007). Un estudio por Navarro (2012) en España obtuvo como resultado que los estudiantes de mitad y final de carrera están más motivados al disfrute de la vida y al placer; en contraste con los de primer año. Entonces, semestres más avanzados pueden resultar aún más estresantes debido a que el nivel de estrés aumenta en determinados momentos como la época de exámenes, los trabajos de clase y, en el caso de tercer o cuarto año, la incorporación de asignación de escenarios para la realización de prácticas profesionales. Es aquí donde los alumnos hacen frente a problemáticas de la comunidad, las limitaciones de sus conocimientos y presiones directas e indirectas por competitividad con los mismos compañeros (Tolentino, 2009).

A pesar de que el estrés en el contexto universitario es un campo nuevo de estudio en la psicología de la salud, investigaciones la han relacionado con variables como edad, sexo, ansiedad, estrategias de afrontamiento, rendimiento académico, relación con exámenes (García y Zea, 2011) y el manejo de tiempo (Claessen, Van Eerde, Rutte & Roe 2007).

Con respecto al sexo, aunque algunos estudios indican que el género masculino presentan mayores niveles de estrés académico (Bedoya, Perea y Ormeño, 2006; Caldera, & Pulido, 2007), la mayoría señala una mayor intensidad en las mujeres (Feldman et al, 2008; González & Landero, 2006; van Gundy, 2002), concordando en que esto podría deberse a que las mujeres demandan mayor apoyo emocional que sus compañeros (Campbell, Svenson & Jarvis, 1992; Dixon & Chung, 2007).

Continuando con diferencias significativas en cuanto a sexo, la mayoría de las investigaciones han encontrado que las mujeres presentan mayores habilidades de

gestión de tiempo (Durán-Aponte & Pujol, 2013; Garzón, García-Ros, & Pérez-González, 2017; Kaya, Kaya, Palloş, & Küçük, 2012; Pehlivan, 2013; Soares, et al., 2011; Veiga & Melim, 2007); aunque existen otros estudios que no concluyen diferencias significativas entre ambos grupos (Sariisik, Guclu y Ergun, 2010). Ellas determinan mayor establecimiento de metas y organización de las actividades de estudio que los hombres (Caso-Niebla & Hernández-Guzmán, 2007; Elvira-Valdés & Pujol, 2012; Soares, et al., 2011), hacen más uso de herramientas que ayuden a su organización y perciben el control del tiempo como adecuado (Garzón, García-Ros, & Pérez-González, 2017).

Para el rendimiento académico, estudios han corroborado la relación entre dicha variable y el estrés académico (Feldman et al., 2008; Del Toro, Gorguet, Pérez, & Ramos, 2011). Una posible explicación es que a mayor involucramiento de los alumnos en sus estudios, podrían percibir mayor intensidad de las fuentes de estrés y tener un mejor rendimiento (Feldman et al., 2008). Para Gonzáles et al. (2003), la percepción que los alumnos tienen de su propio rendimiento se formaría en base a la evaluación formal (calificaciones), el autoconcepto académico (Gonzáles et al., 2003), percepciones de eficacia, percepciones de competencia, pensamientos sobre las metas a conseguir y la esperanza de éxito (Keller, 1983).

Las discrepancias entre las metas académicas personales y el rendimiento es asociado con niveles altos de depresión y baja autoestima (Accordino, Accordino, & Slaney, 2000), lo que a su vez ocasiona mal adaptación (Aunola, Stattin, & Nurmi, 2000; DuBois, Bull, & Sherman, 1998) y pobre resultados académicos (Filozof et al., 1998) que llevan incluso a la repitencia. Según Acevedo, Torres y Jiménez (2015), la autoestima es la causa principal de la repitencia y la autoconfianza sería factor clave en el rendimiento académico puesto que el alumno repitente se percibe como incapaz de afrontar con éxito la enseñanza y el proceso de aprendizaje y desarrollo académico (Tejada et al. 2013; Acevedo, Torres & Tirado, 2015), sentirían frustración, bajo rendimiento, retraso en el tiempo, presión en el ambiente académico (Oliver, Eimer, Bálsamo & Crivello, 2011; Baquerizo, Amechazurra & J. Galarza, 2014) y estrés.

Otra característica de interés es la cantidad de tiempo diario empleado en el estudio fuera de clases. Investigaciones han analizado la relación entre dicha característica y el performance académico (medido a través de las calificaciones)

donde Frisbee (1984), Pappalardo (1986) y Schmidt (1983) obtuvieron una relación positiva pero con baja magnitud; en contraste con las investigaciones que no encontraron relación alguna (Kember, Jamieson, Pomfret & Wong, 1995; Schuman, Walsh, Olson & Etheridge, 1985). Estos resultados mixtos se deberían a la poca capacidad de medir la calidad del tiempo de estudio, a pesar de que un componente podría ser la habilidad de manejar el tiempo pertinentemente (Zulauf & Gortner, 1999).

Añadido a ello, se debe puntualizar que muchos profesores recomiendan dos horas de estudio semanal fuera de clases por cada crédito u hora de clase asistida para obtener una calificación alta. Esto último es también conocido como la Regla Carneige (Simanek, 2002), la cual es promovida por diversos autores y profesores (Elzinga, 2001; Saxena, 2002; Seward, 2002; Wilson, 2000). Siguiendo dicha lógica, un alumno regular (que curse entre 12 a 20 créditos) deberá estudiar 5 horas diarias para obtener un excelente rendimiento.

La gestión del tiempo afecta cuánto tiempo estudia un alumno, así como cuánto estrés sufre el individuo (Weaver, Kim, Metzger & Szendrey, 2013). Para Gerdes y Mallinckrodt (1994) la gestión del tiempo, las habilidades de estudio, la gestión de la ansiedad y una carga de curso apropiada también pueden ser útiles para generar confianza; siendo esenciales para mantener un promedio de calificaciones más alto y lograr el éxito académico en la universidad.

También se ha asociado el estrés con la presencia de diagnósticos físicos y psicológicos. En Perú, un estudio por Bedoya et al. (2006) compararon los niveles de estrés académico y las situaciones que lo generaban en conjunto con su manifestación psicológica, física y comportamental de 118 alumnos entre tercer y cuarto año de la facultad de estomatología, siendo estos últimos los que mayormente lo experimentaron. Además, las manifestaciones físicas (trastorno del sueño, cansancio permanente, migrañas, problemas de digestión o dolor abdominal y somnolencia.), comportamentales (fumar, discusiones, aislamiento, desgano para realizar obligaciones académicas y ausentismo en clase) y psicológicas (incapacidad de relajarse, depresión o tristeza, ansiedad, problemas de concentración, sensación de la mente vacía etc.) se encontraron con mayor intensidad en los varones de ambos años de estudio. Coincidiendo con un estudio por Boullosa (2013) con un grupo de 198

estudiantes universitarios peruanos de los primeros años dentro de la universidad, en el cual el estresor principal para ambos años fue el *tiempo para cumplir con las actividades académicas*.

En un segundo estudio por Bedoya, Matos y Zelaya (2014) se enfatizó la relación de estrés académico con manifestaciones psicosomáticas y estrategias de afrontamiento en 187 estudiantes de medicina de primero, cuarto y séptimo año de una universidad privada de Lima. Los autores manifestaron que los estudiantes de séptimo año obtuvieron los mayores niveles de estrés, presentando los varones niveles más bajos respecto a las mujeres y el estresor más frecuente fue la sobrecarga de trabajos y evaluaciones de los profesores.

Igualmente, Mario Barraza (2014), estudió el estrés académico en un grupo de 188 estudiantes universitarios de Lima dentro de sus primeros años de estudios y buscó describir el estrés académico de acuerdo a las variables socio-demográficas. Los grupos que presentaron mayores niveles de estrés fueron el de las mujeres, alumnos con el promedio ponderado más bajo, aquellos cuya motivación hacia el estudio es regular o baja y que se encuentran en la escala de pago más alta. Esto último podría estar vinculado en que en algunos casos, los estudiantes tienen que conseguir un trabajo ya sea de medio o tiempo completo que les permita pagarse los estudios o, al menos, amortiguar la carga que representa para sus padres y que a la vez representa una carga adicional de estrés para los estudiantes (Darling, 2007; Ross, 1999).

De igual manera, la dimensión temporal es un factor importante a analizar pues explica escenarios que podemos encontrar diariamente en el contexto universitario. Según Orlikowski y Yates (2002), la repercusión radicaría en la rápida expansión global de la competitividad y el aumento de demandas para la disponibilidad inmediata de servicios y productos. Esto explicaría la aceleración del ritmo de vida: tratar de realizar tareas de manera más rápida; contraer el tiempo empleado al comer rápido o dormir menos y comprimir acciones al recurrir al multitasking (Garhammer, 2002). Entonces, se enfatiza la importancia del control personal en el entendimiento del estrés académico: si se domina los eventos diarios o situaciones cotidianas, el control será percibido por el estudiante como satisfactorio (Tolentino, 2009).

Es así que el interés de estudiar el manejo de tiempo no es reciente (Claessens, Van Eerde, Rutte & Roe, 2007). Las primeras discusiones en cómo manejarlo datan desde 1950 y 1960; con propuestas de diversos autores enfocándose en el entorno laboral específicamente (Drucker, 1967; Lakein & Leake, 1973; Mackenzie, 1972; McCay, 1959).

Otra relación estudiada es el estrés con manejo de tiempo (Claessens, et al.; 2007) en el contexto laboral. A pesar de que las investigaciones fueron realizadas en trabajadores, los resultados podrían ser semejantes en estudiantes ya que ambos contextos implican una alta inversión de tiempo donde a la mayoría de los individuos son sometidos a mucha presión. Investigaciones encontraron efectos positivos del manejo de tiempo en actitudes y efectos del estrés, como la percepción del control del tiempo, satisfacción laboral, salud; y efectos negativos en tensión inducida por el trabajo, tensión somática y distress psicológico (Adams & Jex, 1999; Davis, 2000; Jex & Elacqua, 1999; Francis-Smythe & Robertson, 1999; Macan, 1994).

Igualmente, investigaciones han vinculado las presiones de tiempo crónicas, la sobrecarga de funciones y las disfunciones o diagnósticos psicológicas y fisiológicas (Fisher & Gitelson, 1983; French & Caplan, 1972; Kahn et al., 1964), encontrando relaciones significativas entre la presencia de los factores estresantes de tiempo y la insatisfacción laboral, la tensión, la frecuencia cardíaca, los niveles de colesterol y otros factores (Whetten & Cameron, 2011). Esto podría deberse a que el estrés promueve el envejecimiento prematuro del sistema inmunitario, que aumentaría el riesgo de enfermedades relacionadas con la edad (Djuric et al, 2010, Geronimus et al, 2010). De esta manera, el estrés crónico podría exacerbar los síntomas de los diagnósticos; por lo que podrían ser añadidos como estresores potenciales y no solamente como consecuencias.

Otra investigación por Peeters y Rutte (2005) halló que el manejo de tiempo actuaba como moderador en dos circunstancias. La primera sería la relación entre una alta demanda en el trabajo y la baja autonomía. La segunda relación estaría vinculada con el cansancio emocional.

Según Claessens et al. (2007) el tiempo no puede ser manejado al ser un factor inaccesible y solo se puede influenciar en la manera en que el individuo se relaciona con él (Eilam & Aharon, 2003). En base a ello, dicho constructo ha sido definido

como una serie de comportamientos que buscan lograr un efectivo uso del tiempo mientras desempeñan actividades dirigidas a una meta en específico ya sea laboral o académica (Claessens et al., 2007), resaltando que el objetivo en sí no puede ser logrado aisladamente.

Así, se requeriría de tres comportamientos diferentes para lograr el objetivo: el primero se enfatiza en la *evaluación del tiempo*, cuyo objetivo es el conocimiento enfocado en el pasado, presente y futuro (Kaufman, Lane & Lindquist, 1991) y la autoconciencia de la utilización del tiempo como actitudes y conocimientos (Wratcher & Jones, 1988), que ayudan a aceptar tareas y las responsabilidades que caben dentro de los límites de las capacidades de uno. La *planificación* consiste en el establecimiento de objetivos, la planificación y priorización por listas de tareas y la agrupación de las mismas (Britton & Tesser, 1991; Macan, 1994, 1996). Y tercero, *comportamientos de vigilancia*, cuyo objetivo es la observación de uso de tiempo de uno mismo mientras realiza actividades. Lo cual permite generar realimentación que limita la influencia de las interrupciones por terceros (Fox y Dwyer, 1996; Zijlstra, Roe, Leonora & Krediet, 1999).

A pesar de que esta definición es considerada como la más completa, diversos autores aún no pueden coincidir en una sola descripción. Lo cual se extiende a la falta de una teoría integral sobre el manejo de tiempo, siendo el modelo de Macan (1994) el único que comprende antecedentes, mediación y resultados. La autora estimó que los programas de entrenamiento para manejar el tiempo conllevan a tres tipos específicos de comportamiento: establecer objetivos y prioridades, mecanismos para el manejo de tiempo y la preferencia para la organización. En conjunto, darían lugar a la percepción o sensación de control de tiempo.

Más aún, el conocimiento sobre el manejo del tiempo ha sido de gran importancia en la acción pedagógica, debido a que su inclusión permite mejoras en el bienestar emocional de los alumnos, además de su rendimiento (Macan, Shahani, Dipboye & Phillips, 1990) y ser un factor de medición de autonomía en el estudiante y su adaptación a la universidad (Soares, Almeida & Guisandes, 2011). El estudiar requiere de los alumnos ciertas habilidades, predisposición y el tiempo necesario para ello (Barrera, Donolo & Rinaudo, 2008); además de ser críticos, autónomos y comprometidos (Peña, 2009).

En 1990, Macan et al. investigaron sobre el comportamiento y actitudes sobre el manejo de tiempo, estrés y la autopercepción del rendimiento y el promedio de calificaciones de 165 estudiantes estadounidenses quienes oscilaban entre 16 a 44 años de edad. Es a causa de esta investigación que los autores desarrollaron la Escala de Manejo de Tiempo o Escala del Comportamiento para el Manejo del Tiempo (EMT en español, TMBQ o TMBS en inglés), ya que observaban con incertidumbre el curso que había adquirido el estudio de la gestión del tiempo en las décadas anteriores (Oyarce, Parada & Canales, 2014). El estudio reveló que los estudiantes que percibieron tener control de su tiempo reportaron significativamente mejores evaluaciones en su rendimiento, mejor satisfacción laboral y en su vida, menos ambigüedad y sobrecarga, junto con pocas tensiones somáticas inducidas por el trabajo (Macan et al., 1990). Posteriormente, la prueba ha sido utilizada en otras investigaciones en empleados o adultos (Adams & Jex, 1997, 1999; Griffiths, 2003; Jex & Elacqua, 1999, Mudrack, 1997) y estudiantes (Kelly 2002; Shahani, Weiner & Streit, 1993; Davis, 2000; Francis-Smythe & Robertson, 1999, Macan 1994, 1996) reportando adecuados valores psicométricos.

Empero, cabe agregar que son escasos los estudios enfocados en el manejo del tiempo en los países hispanohablantes sin superar los diez años de investigación (Oyarce et al., 2014). Duran y Pujol (2013) realizaron una investigación en jóvenes de Venezuela de reciente ingreso a la Universidad Simón Bolívar. Participaron 209 estudiantes con edades entre 17 y 20 años. Como resultados, la obtención de puntajes altos en las dimensiones percepción de control y establecimiento de objetivos y prioridades puede ser indicativo de un perfil adecuado de manejo del tiempo, asociado a una conducta racional y consciente del joven estudiante, coherente con la entrada a una etapa de madurez y desarrollo al enfrentar retos académicos cada vez más complejos.

Para Duran (2012) es necesario incorporar a la formación universitaria las competencias para afrontar la dinámica organizacional y social en la que se va a involucrar el estudiante. En ese mismo estudio, 278 estudiantes universitarios de los últimos años de carreras administrativas presentaron puntajes aceptables en cuanto a su manejo del tiempo, aunque más de la mitad no recibió información sobre manejo del tiempo y presentan una correlación positiva muy baja con la dimensión

*preferencia por la desorganización*. Además, se encontró diferencias significativas solo en la dimensión *herramientas de gestión* ya que las mujeres tuvieron mayores puntajes.

Otro trabajo elaborado por Monsalve, Romero y Barberá (2014), analizó el nivel de manejo del tiempo de los alumnos de posgrado virtual de la Fundación Universitaria Luis Amigó, Medellín, Colombia. Participaron 46 estudiantes de dos programas de posgrado con edades correspondientes entre los 23 y los 51 años. Resultados de este estudio no muestran una correlación significativa entre la competencia en manejo del tiempo y el rendimiento académico, en un contexto en el que el grupo presenta un nivel alto de competencia de gestión del tiempo. Sin embargo, la dimensión *establecimiento de objetivos y prioridades* se presentó con un mayor puntaje, seguido por las *herramientas para la gestión del tiempo y control del tiempo* en ese orden, encontrándose en último lugar la *preferencia por la desorganización*.

En conclusión, ya que la relación entre el estrés académico y el manejo de tiempo solo se ha indagado en el contexto laboral (Claessens, et al.; 2007), el aporte más valioso de este estudio sería el generar mayor claridad en su dinámica dentro del contexto universitario debido a la fuerte presencia de estrés en esta etapa (Ahern & Norn, 2011). Además, sería un primer acercamiento sobre el manejo de tiempo de los alumnos peruanos, lo que nos permitiría recoger información para elaborar a futuro diversos materiales de apoyo como manuales, folletos y trípticos que enseñan una eficaz gestión de tiempo académico y personal; con lo cual se logre disminuir el estrés entre el alumnado, potencie su rendimiento académico y disminuyan las tasas de repitencia, rezago y deserción.

Por ello, la presente investigación tiene como objetivo el analizar la relación entre el estrés académico y el manejo de tiempo en un grupo de estudiantes de una universidad privada de Lima. Asimismo, se busca conocer las posibles diferencias significativas entre las variables de estudio a partir de las condiciones sociodemográficas recogidas: sexo, repitencia, procedencia, percepción de rendimiento académico, presencia de diagnóstico físico o psicológico y cantidad de tiempo diario empleado en el estudio fuera de clases.



## MÉTODO

### Participantes

Los participantes fueron 186 alumnos de la facultad de Ciencias e Ingeniería de una universidad privada de Lima, 132 fueron varones (72,2%) mientras que 54 fueron mujeres (27,8%). Las edades oscilaron entre los 18 a 25 años, siendo la edad promedio 20.18 años ( $DE = 1.452$ ). El 3,2% calificó su promedio ponderado del ciclo anterior como “desaprobado”, el 95,7% “Aprobado Promedio” y el 1,1% en “Promedio Superior”. En cuanto a la autocalificación del rendimiento general en la universidad, el 33,9% considera su rendimiento “malo”, el 51,6% “bueno” y el 14,5% “excelente”. Igualmente, el 30,1% reportó estar llevando algún curso por más de una vez y el 35,5% respondió afirmativamente de haber sido diagnosticado con algún tipo de diagnóstico físico y/o mental en el presente año (ver anexo B).

Para el contacto con los participantes, se solicitó la aprobación respectiva de las autoridades correspondientes en la universidad y se coordinaron los permisos necesarios con los profesores para reunirse con los estudiantes de sus respectivas clases. La aplicación se realizó tres semanas previas a exámenes de medio ciclo. Previo al inicio de la evaluación, se entregó un consentimiento informado y se explicaron las normas éticas características del anonimato, integridad y participación voluntaria.

### Medición

Se utilizó el Inventario SISCO del estrés académico. Prueba construida y validada en el 2007 por Arturo Barraza en México con la finalidad de reconocer las características del estrés presentes en estudiantes de educación media superior, superior y postgrado (A. Barraza, 2007).

Tiene un total de 31 ítems distribuidos en cinco secciones: Inicia con un único ítem de filtro de características dicotómicas (si-no) que indicará presencia reciente de estrés académico, seguido por un ítem con escala tipo Lickert de cinco valores numéricos (1=poco y 5=mucho) para la identificación del nivel de intensidad del estrés académico. Los 29 ítems restantes están evaluados por una escala Likert de cinco valores categoriales (1=nunca y 5=siempre). La primera área es la *frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores*, con ocho

ítems en total. La siguiente mide la *frecuencia con que se presentan los síntomas al estímulo estresor*, dividiéndose en *reacción físicas* (6 ítems), *psicológicas* (5 ítems) y *comportamentales* (4 ítems). La última área mide la *frecuencia de uso de las estrategias de afrontamientos*, con los últimos 6 ítems (A. Barraza, 2007).

Para obtener la confiabilidad y validez, Arturo Barraza (2007) aplicó el SISCO en una muestra de 152 alumnos de postgrado. La confiabilidad se realizó en dos etapas: se inició con 41 ítems originales (confiabilidad preliminar) para luego ser eliminados 10 de ellos al reportar problemas de validez; luego utilizó la confiabilidad por mitades obteniendo .83 para el instrumento completo, .82 para estresores, .88 para síntomas y para afrontamiento .71. Por índice de consistencia interna se obtuvo un alfa de Cronbach de .90 para la totalidad de la prueba, .85 para estresores, .91 en síntomas y .69 en afrontamiento.

Se constató la validez de la prueba en base a la estructura interna. El análisis factorial determinó que los componentes explicaban el 46% de la varianza total por medio del método de componentes principales con rotación varimax. Paralelamente, correlacionó el puntaje global con el puntaje específico de cada subdimensión de la dimensión síntomas y registró un  $r = .64$  con síntomas físicos,  $r = .81$  con síntomas psicológicos y síntomas comportamentales un  $r = .71$  (A. Barraza, 2007)

La prueba ha sido utilizada a nivel internacional: México (A. Barraza, 2007, 2008; Rocha et al., 2010), Argentina (Oliveti, 2010), Cuba (Díaz, 2011) y Colombia (Dorado, Zúñiga & Villalobos, 2009). Malo, Cáceres y Peña (2010) adaptaron el inventario en Colombia.

En Perú, estudios han utilizado la versión original del instrumento debido a las modificaciones en la adaptación colombiana. Puestas, Castro, Callirgos, Fallo y Díaz (2010) realizaron un piloto para determinar la confiabilidad y comprensión del instrumento en 720 estudiantes escolares y lograron un alfa de Cronbach de .88 y una correlación intraclase de .88. Más adelante, Boulosa (2013) aplicó la escala en 198 alumnos de pregrado de una universidad privada limeña y obtuvo una confiabilidad de .68 para las situaciones estresantes, .75 para reacciones físicas, .80 para reacciones psicológicas, .69 para reacciones comportamentales y .62 para afrontamiento. Se dictaminó la validez del instrumento al encontrar asociaciones coherentes entre las estrategias de afrontamiento del SISCO con los estilos y estrategias de afrontamiento

de la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (Frydenberg y Lewis, 1997). Recientemente, Mario Barraza (2014) demostró una consistencia interna estable al utilizar la escala en 188 alumnos de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana: la mayor confiabilidad se presentó en Síntomas (.88), seguido de Estresores (.68) y Estrategias de afrontamiento (.62).

En la presente investigación, se encontró una confiabilidad de .73 para las situaciones estresantes, .88 para reacciones físicas, psicológicas y comportamentales y .48 para afrontamiento. Aunque posee un patrón similar al reporte psicométrico de Arturo Barraza (2007) y Mario Barraza (2014), no se analizará la última área mencionada tras poseer una confiabilidad inaceptable por ser menor a .5 (George & Maller, 2003).

Para la siguiente variable, manejo de tiempo, se utilizó la escala de Time Management Behavior Scale (TMBS) en su versión española adaptada por García-Ros, Pérez-González (2012). Esta prueba fue creada por Macan et al. (1990) basada en la teoría de Britton y Tesser (1990) con tres dimensiones. En 1994 fue ampliada a cuatro dimensiones por Macan, incorporando la tendencia hacia el desorden (Duran y Pujol, 2013), característica importante ya que alerta una inapropiada gestión del tiempo (Whetten & Cameron, 2005).

El TMBS es un instrumento de 34 ítems cuyas respuestas indican el valor en que los ítems describen la usual manera en que las personas manejan su tiempo utilizando una escala Likert de 5 puntos, donde 1 equivale a “nunca” y 5 a “siempre” (Macan 1994, 1996).

La escala cuenta con 4 dimensiones (Macan et al., 1990). El primero, *establecimiento de objetivos y prioridades* lo conforman 10 ítems. La segunda, *herramientas para la gestión del tiempo* con 11 ítems. Los siguientes 8 ítems miden *preferencias por la desorganización* y los últimos 5 ítems corresponden a la *Percepción de control sobre el tiempo*, dimensión de naturaleza inversa.

La confiabilidad global para la escala TMBS fue .68, para establecimiento de objetivos y prioridades fue de .83, herramientas para la gestión del tiempo .62, preferencia para la desorganización .60 y .69 para percepción de control. Con respecto a la validez, se halló por Rotación oblicua de Harris-Kaiser que los 4 factores explican el 72% del común de la varianza (Macan, 1994). Posteriormente, Shahani et al. (1993)

confirmaron la validez convergente correlacionando significativamente la prueba al con tres escalas: Time Structure Questionnaire (Bond & Feather, 1988), Temporal Experience Questionnaire (Wessman, 1973) y Time Attitudes Questionnaires (Calabresi & Cohen, 1968).

Por otro lado, el TMBS ha sido utilizado internacionalmente en estudiantes universitarios en Inglaterra (Francis-Smythe & Robertson, 1999), Estados Unidos (Kelly, 2002; Macan, 1994; Lay & Schouwenburg, 1993; Shahani et al., 1993, Jex & Elacqua, 1999), Pakistán (Azar & Zafar, 2013), Australia (Chang & Nguyen, 2011) y adaptada al contexto español (García-Ros y Pérez-González, 2012) y colombiano (Garzón, García-Ros, & Pérez-González, 2017).

En el 2012, García-Ros y Pérez-González desarrollaron la adaptación y validación del instrumento en el contexto universitario español con 462 estudiantes de pregrado de la Universidad de Valencia. Por consistencia interna, se reportó .84 en Establecimiento de Objetivos y Prioridades; .79 en Herramientas para la gestión del tiempo; .71 en Preferencia para la desorganización y .72 en Percepción de Control.

El análisis factorial determinó que los 4 factores principales contienen el 42.93% de la varianza. Siete ítems se movilizaron e incorporaron en diferentes dimensiones de los esperados inicialmente (2, 6, 16, 20, 24, 32 y 34) y diversos ítems revelaron poca claridad en sus pesos factoriales (8 y 28 con valores por debajo de .40, mientras que los ítems 2, 14 y 27 muestran saturaciones por encima .35 en más de una dimensión); comportamiento esperado ya que estuvo presente en la versión original del instrumento por lo que se optó por no eliminar ningún ítem.

Por ello los autores reorganizaron la distribución de ítems donde en establecimiento de objetivos y prioridades se integraron todos los ítems originales a excepción del ítem 24 y se añadieron los ítems 6, 32 y 34 correspondientes a la dimensión sucesiva. Herramientas para la gestión del tiempo coincidió con la distribución original sin los tres ítems anteriormente mencionados y agregando el ítem 24 de la dimensión anterior. Preferencias para la desorganización se mantuvo en la agrupación original sin los ítem 2, 16 y 24, los cuales se integraron a Percepción de control de tiempo en conjunto de sus ítems originales respectivos.

La adaptación española ha sido utilizada en España (García-Ros, Pérez-González, Talaya & Martínez, 2008), México (Casillas, Molina, & Colorado, 2012),

Colombia (Monsalve et al., 2004; Arboleda, Orozco, Valencia, Espinosa & López, 2014; Caro & Vásquez, 2012) y Chile (Oyarce et al., 2014). Dos dimensiones fluctúan como las de menor valor de confiabilidad: percepción del control de tiempo es reportada con mayor frecuencia como la más baja seguida por preferencias por la desorganización (Durán-Aponte & Pujol, 2013; García-Ros y Pérez-González, 2012; Oyarce et al., 2014); caso contrario a la adaptación colombiana donde se invirtió el orden (Garzón, García-Ros, & Pérez-González, 2017).

En la presente investigación se encontró una confiabilidad de .77 para la escala completa, .79 para Establecimiento de metas y prioridades, .81 para Herramientas de Gestión, .63 para Preferencia de la Desorganización y .55 para Percepción de Control. A pesar de que esta última es “pobre” (George y Mallery, 2003), se considerará parte del análisis al ser estadísticamente aceptable por ser mayor a .5 (George & Mallery, 2003; Hinton, McMurray & Brownlow, 2014; Nunnally, 1967) y asemejarse al patrón descendiente de confiabilidad mencionado previamente.

En validez, el análisis factorial obtuvo un 39.58% de la varianza junto a una cuestionable situación en pesos factoriales al movilizarse siete ítems (2, 6, 20, 24, 30, 32 y 33) en comparación con la versión original, pero con bastante similitud a la adaptación española. Se observó tres ítems con saturaciones encima de .33 en dos dimensiones (10, 13 y 16) y dos ítems con saturación menor a .35 (11 y 34).

### **Análisis de Datos**

Con la información recogida se realizó una base de datos en el programa IBM-SPSS versión 24. Se analizó la confiabilidad de los instrumentos buscando su consistencia interna (alfa de Cronbach) y se aplicó la prueba de normalidad a través de asimetría, curtosis y Kolmogorov-Smirnov para determinar los estadísticos a utilizar. Los resultados arrojaron normalidad en ambas pruebas, por lo que se procedió a trabajar con estadísticos paramétricos.

Para responder al objetivo general de la investigación entre las variables, se halló la correlación entre cada una de las escalas de ambos instrumentos; utilizándose el coeficiente de correlación de Pearson. Finalmente, para realizar los análisis entre las variables de estudio y los datos sociodemográficos, se procedió a realizar comparaciones de media y anova.



## RESULTADOS

Teniendo en cuenta el objetivo general de la investigación, se pretende analizar la relación entre el estrés académico y el manejo de tiempo. Para ello se muestran las correlaciones obtenidas entre las escalas y las diferencias en base a las variables sociodemográficas de relevancia: sexo, repitencia, procedencia, percepción de rendimiento académico, presencia de diagnóstico físico o psicológico y cantidad de tiempo diario empleado en el estudio fuera de clases.

Como índice general, los participantes reportaron un puntaje promedio de estrés académico de 1.95 ( $D.E=.51$ ). De igual manera, califican la intensidad de este estrés obteniendo una media de 2.53 ( $DE=.92$ ).

Con respecto a los estresores propios del ámbito académico, los diversos tipos de evaluaciones manejados por el profesor son percibidos como la mayor fuente de estrés ( $M= 2.85, DE= .91$ ), seguido por la sobrecarga de tareas ( $M= 2.80, DE= .87$ ), y el tiempo limitado para realizar los trabajos ( $M= 2.70, DE= 1.06$ ). En cuanto al área de sintomatología, las reacciones más frecuentes fueron las psicológicas ( $M= 2.10, DE= .85$ ), las comportamentales en segundo lugar ( $M= 1.87, DE= .87$ ) y físicas en el último ( $M= 1.74, DE= .85$ ) (Ver tabla 1, anexo D).

En la segunda variable, manejo de tiempo, se observa que la dimensión preferencias por la desorganización posee una media mayor que el resto ( $M=3.11, DE=0.55$ ), establecimiento de objetivos prioridades en segundo lugar ( $M=3.08, DE=0.58$ ), y herramientas para la gestión del tiempo la de menor valoración ( $M= 2.46, DE= .67$ ) (Ver tabla 2, anexo D).

Sobre el objetivo general, se realizó un análisis correlacional entre ambas variables. La correlación más alta se presentó entre las dimensiones de percepción de control de tiempo, perteneciente a manejo de tiempo, y sintomatología general y su subdimensión psicológica, correspondiente a estrés académico, la cual se considera pequeña bajo los criterios de Cohen (Cohen, 1988; Coolican, 2005) e inversa (ver tabla 3).

**Tabla 3**  
*Correlación entre las áreas del SISCO y TMBQ*

	Estresor	Síntomatología			
		Física	Psicológica	Comportamental	Total
Objetivos			-,239**	-,263**	-,238**
Herramientas					
Desorg.		,206**	,254**	,252**	,269**
Control	-,178*	-,354**	-,405**	-,334**	-,419**

\*\* p < .01, \* p < .05.

Con respecto a las variables sociodemográficas, se encontró diferencias significativas según el sexo. Las mujeres hacen mayor uso de herramientas para la gestión del tiempo, califican como más estresantes el tipo de evaluaciones, la sobrecarga de trabajos, la incomprensión y participación en clase; y reportaron reacciones físicas con mayor frecuencia que sus compañeros varones (ver tabla 4).

**Tabla 4**  
*Comparación de medias según el sexo.*

		Hombre		Mujer		t	p	d de Cohen
		(n=132)		(n=54)				
		M	D.E	M	D.E			
TMBQ	F2: Herramientas	25.91	7.37	29.83	6.71	-3.38	0.00	0.56
SISCO	Estresores							
	E2: Sobrecarga de trabajos	2.72	0.92	3.00	0.73	-2.21	0.03	0.34
	E4: Tipos de evaluaciones	2.74	0.95	3.13	0.75	-2.68	0.01	0.46
	E6: Incomprensión de temas	2.42	1.2	2.83	1.16	-2.17	0.03	0.35
	E7: Participación en clase	1.53	1.16	1.93	1.06	-2.17	0.03	0.36
	Síntomatología							
	Física	5.43	3.93	7.02	4.08	-2.47	0.01	0.40

N=186

Según repitencia, los alumnos actualmente matriculados en uno o más cursos por más de una vez hacen mayor uso de herramientas para la gestión, presentan mayores reacciones físicas y comportamentales y advierten más estresante la personalidad del profesor y los tipos de evaluación en comparación con los alumnos actualmente invictos (ver tabla 5).

**Tabla 5***Comparación de medias según alumnos repitentes y no repitentes*

	Sí (n=130)		No (n=56)		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d de Cohen</i>
	<i>M</i>	<i>D.E</i>	<i>M</i>	<i>D.E</i>			
	TMBQ F2: Herramientas	28.7	7.97	26.34			
SISCO Estresores							
E3: Personalidad del prof.	1.88	1.13	1.25	0.96	-3.8	0.00	0.60
E4: Tipos de eval.	3.07	0.68	2.76	0.98	-2.47	0.02	0.37
Síntomatología	31.48	10.2	27.11	11.4	-2.48	0.01	0.40
Física	11.75	5.00	9.90	5.07	-2.29	0.02	0.37
Psicológica	11.79	3.96	9.95	4.29	-2.74	0.01	0.45

N=186

Según procedencia, los alumnos de provincia con promedio ponderado aprobado perciben más estresante el poco entendimiento de temas abordados en clase que los estudiantes con el mismo promedio provenientes de Lima ( $M_{ProvinciaAprobado} = 2.85$ ,  $DE_{ProvinciaAprobado} = 1.19$   $M_{LimaAprobado} = 2.41$ ,  $DE_{LimaAprobado} = 1.16$ ,  $t(174) = -2.27$ ,  $p = .025$ ,  $d = 0.37$ ).

Referente a las diferencias según la autopercepción de rendimiento académico de los estudiantes, se encontró lo siguiente. Los alumnos que se categorizaron con excelente rendimiento percatan una media mayor en percepción del control del tiempo que sus compañeros con rendimiento bueno y malo. Añadido, alumnos con buen rendimiento puntúan más alto en la dimensión de establecimiento de objetivos y prioridades que los alumnos con mal rendimiento; siendo estos últimos los de mayor puntaje en preferencias por la desorganización y reacciones psicológicas vinculadas al estrés (ver tabla 6).

**Tabla 6***Estadísticos descriptivos según percepción del rendimiento.*

	Excelente (n=27)		Bueno (n=96)		Malo (n=63)		<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$
	<i>M</i>	<i>D.E</i>	<i>M</i>	<i>D.E</i>	<i>M</i>	<i>D.E</i>			
	TMBQ F1: Objetivos			32.29	5.54	28.49			
F3: Desorganiz.	20.78	3.41	21.70	4.50	23.68	4.84	5.40	0.01	0.06
F4: Control	16.96	2.54	16.11	2.35	14.14	2.88	15.87	0.00	0.15

N=186

**Tabla 6 (continuación)***Estadísticos descriptivos según percepción del rendimiento.*

	Excelente (n=27)		Bueno (n=96)		Malo (n=63)		F	p	$\eta^2$
	M	D.E	M	D.E	M	D.E			
	SISCO Estresores								
E6: Incompr.			2.35	1.12	2.92	1.22	7.02	0.01	0.05
Sintomatología			27.14	10.07	31.33	12.44	3.36	0.04	0.04
Psicológica	9.00	4.21	9.89	3.82	12.08	4.53	7.45	0.00	0.08
Afrontamiento									
A4: Religios.			1.30	1.23	0.80	1.06	3.35	0.04	0.04

N=186

Por otro lado, los estudiantes que reportaron tener diagnósticos físicos (dolores de espalda y cabeza, migraña, enfermedades respiratorias, molestias estomacales, etc.) perciben menos control de su tiempo y presentan mayores síntomas, tanto reacciones físicas, psicológicas y comportamentales. El único estresor con diferencia significativa fue la incomprensión de temas de clase: los alumnos con enfermedades físicas lo encuentran ligeramente con mayor estrés (ver tabla 7).

**Tabla 7***Comparación de medias según diagnósticos físicos*

	Sí (n=53)		No (n=133)		t	p	d de Cohen
	M	D.E	M	D.E			
	TMBQ F4: Control	14.80	3.00	15.91			
SISCO Estresores							
6. Incomprensión	2.92	1.18	2.37	1.19	-2.80	0.01	0.46
Sintomatología	33.73	9.95	26.21	11.00	-4.25	0.00	0.71
Física	13.25	4.60	9.32	4.73	-5.08	0.00	0.84
Psicológica	11.96	3.96	9.84	4.27	-3.07	0.00	0.52
Comportamental	8.51	3.16	7.05	3.51	-2.58	0.01	0.44

N=186

No obstante, los alumnos con diagnóstico de ansiedad o depresión tienen mayor preferencia hacia la desorganización, reportan menor control de su tiempo al igual que mayor presencia de síntomas (reacciones físicas, psicológicas y comportamentales) y perciben más estresante la personalidad del profesor, los tipos de evaluaciones, la incomprensión de temas de clase y el tiempo limitado para realizar trabajos (ver tabla 8).

**Tabla 8***Comparación de medias según diagnósticos psicológicos*

		Sí (n=32)		No (n=154)		t	p	d de Cohen
		M	D.E	M	DE			
		TMBQ	F3: Desorganización	23.84	4.7			
	F4: Control	14.09	3.2	15.92	2.57	3.49	0.00	0.63
SISCO	Estresores							
	E3: Person. prof.	1.88	1.18	1.36	1.01	-2.55	0.01	0.47
	E4: Tipos de eval.	3.16	0.95	2.79	0.89	-2.1	0.04	0.4
	E6: Incompren	3.09	1.06	2.41	2.10	-2.99	0.00	0.41
	E8: Tiempo lim.	3.09	1.03	2.62	1.05	-2.32	0.02	0.45
	Síntomatología	38.13	9.99	26.23	10.33	-5.95	0.00	1.17
	Física	14.63	4.85	9.53	4.57	-5.67	0.00	1.08
	Psicológica	13.69	4.08	9.74	4.01	-5.04	0.00	0.97
	Comportamental	9.81	2.78	6.96	3.40	-4.43	0.00	0.91

N=186

Finalmente, según la cantidad de tiempo diario empleado en el estudio fuera del horario de clases, se obtuvo que los alumnos que estudian más de seis horas tienen una media más alta que los alumnos que estudian menos de seis horas en tres dimensiones de manejo de tiempo (establecimiento de objetivos y prioridades, herramientas para la gestión de tiempo y percepción de control) y en el estresor de tiempo limitado para realizar los trabajos. Paralelo a ello, quienes estudian menos de dos horas reportaron mayor puntuación en preferencia para la desorganización (ver tabla 9).

**Tabla 9***Estadísticos descriptivos según cantidad de tiempo diario empleado en el estudio*

	< 2 horas (n=44)		2 - 4 horas (n=68)		4 - 6 horas (n=53)		> 6 horas (n=21)		F	p	$\eta^2$
	M	D.E	M	D.E	M	D.E	M	D.E			
	F1: Objet.	29.16	4.81					33.95			
F2: Herram.	24.00	7.26	26.59	7.30	27.85	6.57	32.90	6.49	8.01	0.00	0.03
F3: Desorg.	24.16	4.28			21.17	4.56	19.76	3.71	6.18	0.00	0.00
F4: Control	14.52	2.67			16.42	2.56	16.67	2.58	5.53	0.00	0.01
Estresores											
E8: Tiempo lim.	2.41	1.13					3.29	0.85	3.54	0.00	0.01

N=186



## DISCUSIÓN

El objetivo fundamental de la presente investigación evoca a la profundización de la presencia de estrés académico y el manejo del tiempo en alumnos quienes ya pasaron el inicio de la etapa universitaria y se encuentran inmersos en contenido correspondiente a sus especialidades. Esto ya que en cada etapa de la carrera profesional, el individuo está sometido a tensiones y pruebas que supera con más o menos dificultad psicológica. Así como en el fin de la carrera también es acompañado de una serie de frustraciones más o menos superadas (Benjamín, 1992).

Con respecto al objetivo general, se encontró una correlación negativa y de pequeña magnitud entre la dimensión establecimiento de objetivos y prioridades (perteneciente al TMBQ) con las reacciones psicológicas y comportamentales del estrés académico. Teóricamente, puntajes mayores en establecimiento de objetivos y prioridades junto al de herramientas para la gestión del tiempo podrían sugerir la competencia del estudiante para el control y la gestión de los recursos no cognitivos y ser un indicativo de un manejo eficaz del tiempo (Whetten & Cameron, 2005). De esta manera, el manejo apropiado del tiempo dedicado a los estudios está relacionado con un mejor desempeño y; por ende, menores tensiones (Macan et al., 1990) y bajo estrés académico.

Como segundo hallazgo, la dimensión de percepción de control de tiempo mostró correlaciones negativas y pequeñas con el ítem que mide la intensidad del estrés académico y dos áreas más: estresores y reacciones físicas, comportamentales y psicológicas, siendo esta última la de mayor peso. Como la dimensión de percepción de control del tiempo es el predictor de mayor capacidad en tanto rendimiento académico (Oyarce et al., 2014), al tener un mejor dominio de la gestión de su tiempo los alumnos presentarían menores sintomatologías relacionadas al estrés, ya que se asocia el estrés a la celeridad por cumplir metas y propósitos (Martínez & Díaz, 2007). En ese sentido, el adecuado manejo del tiempo podría tener un impacto positivo y emplearse como una estrategia para controlar el estrés.

Diferente dinámica se observó en la correlación directa y pequeña entre preferencias por la desorganización (dimensión de manejo de tiempo) y todas las reacciones del estrés siendo las psicológicas las de mayor relevancia. Esto se explicaría recordando que la tendencia a la desorganización mediría un mal manejo

del tiempo y evidenciaría un ambiente de trabajo desordenado donde el sujeto aborda sus tareas y actividades priorizando las más fáciles, optando por la improvisación antes que la planificación (Duran & Pujol, 2013) y facilitando la procrastinación.

Dado que la procrastinación interfiere en la voluntad de realizar las tareas, como consecuencia se produciría un incremento de las reacciones de estrés caracterizadas por sentimientos negativos y de pérdida de control sobre los acontecimientos de la propia vida con los correspondientes efectos negativos para la salud física y mental (DeLongis et al. 1982; Senécal, Koestner & Vallerand, 1995; Tice & Baumeister, 1997). Wambach, Hansen y Brothen (2001) plantean que algunos procrastinadores experimentan mayor estrés cuando el plazo de entrega está próximo a vencerse. Sirois (2004) encontró que los procrastinadores presentaban más estrés comparado con los no procrastinadores. Sin embargo, enfatizó que la procrastinación no incrementa o disminuye la cantidad de enfermedades, solo aumenta la intensidad del estrés.

Entonces, un mal manejo de tiempo podría actuar como un potencial estresor. Las tareas y actividades de planificación no siempre conducen a la finalización del trabajo planeado, especialmente cuando la presión de tiempo es alta (Drucker, 1967); estresor que coincidentemente es uno de los más reportados en la presente investigación. Además, hay factores que influenciarían la experiencia subjetiva del tiempo por lo que sesga su medición objetiva. Entre ellos están la forma en que una persona usa y secuencia el tiempo, los sentimientos (Harung, 1998), el contexto cultural de una persona (Lewis, 2010), la presión que genera la aproximación del tiempo (Kobbeltvedt, Brun & Laberg, 2005), la falta de sueño (Kobbeltvedt et al., 2005; Barnes, Schaubroek, Huth & Ghumman, 2011), los rasgos personales (Berglas, 2004) y personalidad (Buehler & Griffin, 2003).

Por otro lado, altos niveles de estrés impedirían una adecuada ejecución del manejo del tiempo. Demasiado estrés puede interferir con la preparación de los estudiantes para los cursos, la concentración y su desempeño (Roberts y White, 1989), bajas notas, mal rendimiento académico (Bachrach & Read, 2012; Schraml, Perski, Grossi, & Makower, 2012), pobre calidad del sueño y pésimo desempeño en sus exámenes (Ahrberg, Dresler, Niedermaier, & Genzel, 2012). De hecho, algunos problemas psicológicos relacionado en el ámbito académico en estudiantes

universitarios se caracterizaron por tener dificultad para concentrarse y recordar, incapacidad de estudiar correctamente, tendencia a la distracción y desinterés en los estudios (Mohamedayupkhan & Mani, 2012).

En ese sentido, el estrés académico haría más propenso al alumno a no cumplir con sus objetivos en un tiempo previamente estimado ya sea por la falta de claridad en la priorización o sobrecarga de obligaciones. Esto se observaría en conductas como agendar más actividades de las que pueden realizar y utilizarían el multitasking, el cual puede aumentar niveles de estrés, disminuir tanto la concentración como la creatividad y dificulta tomar buenas decisiones (McCartney, 1995; Stone, 2007), acompañado de sentimientos de nunca poder terminar lo establecido (Gendreau, 2007).

Con respecto a los objetivos específicos, aunque se encontró que las mujeres utilizan con más frecuencia el uso de herramientas para la gestión de tiempo como en otras investigaciones (Durán-Aponte & Pujol, 2013; Kaya, Kaya, Palloş & Küçük, 2012; Pehlivan, 2013; Garzón, García-Ros, & Pérez-González, 2017), mostraron igualmente mayores indicios de estrés a comparación de los varones al presentar mayor sintomatología física; además de percibir ligeramente más estresante el tipo de evaluaciones, la sobrecarga de trabajos, incomprensión de temas y participación en clase.

Boullosa (2013) remarca que el proceso de toma de decisiones en las mujeres tiende a ser más emocional que los hombres por lo que aumentaría la carga afectiva al valorizar el contenido de las situaciones y posiblemente calificarlos como estresantes. Ante ello, las alumnas podrían tener mayor disposición a comunicar su estado de estrés por roles de género, pues se ha sugerido que los hombres usualmente tienen mayor autoestima y confianza y que las mujeres son emocionalmente más expresivas (World Health Organization, 2004).

Para contextualizarlo, es pertinente resaltar que la mayoría de los alumnos encuestados en la presente investigación fueron varones, por lo que sería necesario evaluar la posibilidad si los roles de género podrían incrementar el estrés en sus compañeras mujeres.

Si bien en un primer momento los roles de género funcionarían a favor de la comunicación de estrés, también podría comportarse como un estresor para las

estudiantes mujeres. Esto posiblemente relacionado al poco alumnado femenino en las especialidades de Ingeniería y al estar constantemente sometidas a diversos factores adversos como deseabilidad social, presión familiar, etc. (Rodríguez Navia, 2008). Según el Instituto Nacional de Mujeres Mexicano (2007), la población femenina prefiere las carreras que requieran un esfuerzo intelectual, creativo y de habilidades de servicio como psicología, pedagogía, etc.; características que reproducen los esquemas de atención y cuidado que desde pequeñas se les inculca. Por el contrario, los varones optarían por carreras como ingeniería y arquitectura, las cuales requieren de esfuerzo intelectual y físico y estén relacionadas con la creación y/o planificación de infraestructura.

Rodríguez Navia (2008) realizó un estudio sobre la identificación de factores simbólicos y culturales de la segregación sexual en estudiantes peruanos de las especialidades de Ingeniería. En las entrevistas realizadas, las mujeres manifestaron tensiones tanto familiares como en el entorno educativo, siendo sujeto de mofa y burla debido a los estereotipos ocupacionales de género y que podrían repercutir en la interacción profesor/alumna. La autora explica que los docentes tendrían mayor disposición a asociar el género masculino con el éxito en carreras científica por una mayor habilidad con los números; favoreciéndoles en el trato cotidiano. De forma diferente, las mujeres calificaron la experiencia de estudiar en un espacio predominantemente masculinizado como dura y difícil, al ser un ambiente altamente competitivo especialmente para ellas.

De manera similar con los estudiantes repitentes, los alumnos matriculados en cursos que están llevando por segunda o tercera vez puntuaron con mayor estrés tanto al tipo de evaluación como la personalidad de los profesores. Para Tolentino (2009), las diversas evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos y trabajos de investigación, etc.) generan un resultado de carácter más tangible y jerárquico, puesto que llevan consigo un número que aprueba o no el rendimiento del alumnado.

Además, debe existir coherencia entre el tipo de evaluación y los recursos que se emplean para el desarrollo de una clase. Esto requiere de constante retroalimentación en cuanto a los resultados de las evaluaciones memorísticas y a las evaluaciones en torno a la solución de problemas a través de lo aprendido, ya que la carrera debe tener una aplicación a la vida diaria y no solo quedarse en el ideal (Rocío

Soto, 2007). En ese sentido, ambos tipos de evaluaciones medirían un manejo teórico y/o práctico distinto, de los cuales los alumnos podrían no sentirse preparados para abordarlos.

Por otro lado, el carácter del profesor estaría ligado a la exigencia y predisposición a colocar bajas o altas calificaciones que desestabilizaría la tendencia central de las notas, produciendo estrés a los alumnos debido a la incertidumbre y variabilidad de los criterios de evaluación según el tipo de prueba que se presente. Un estudio elaborado por Arribas (2013) evaluó la personalidad del profesor a través de la percepción de los alumnos con respecto a la motivación que trasmite, su forma de impartir la clase y el tipo de comunicación que establece con los alumnos. A modo de conclusión, el autor considera al profesor como una parte importante del apoyo social de los estudiantes; por lo tanto el alumnado con mayor grado de estrés académico presentaría dificultades en su interrelación con el docente ya que el curso podría suscitar desconfianza en cuanto al nivel de las propias competencias ante la posible incompreensión de contenidos y la infravaloración de la utilidad de los mismos en la futura actividad profesional (Arribas, 2013).

En este sentido, se puede presumir que los estudiantes repitentes aún no desarrollarían estrategias asertivas a las demandas y por ello presenten mayores reacciones físicas y psicológicas al estrés. Tao, Dong, Pratt, Hunsberger y Pancer. (2000) manifestaron que la expectativa de los estudiantes frente al cargo del profesor como facilitador para su adaptación a la vida universitaria decrece desde el primer ciclo y optan por buscar apoyo en agentes externos al ambiente académico como en el círculo parental o amical. Por eso, sería conveniente revisar aquellos factores que fortalezcan la consideración del docente como facilitador adaptativo al contexto académico y de aquellos factores que lo obstaculicen (Arribas, 2013); no solamente durante los primeros ciclos, sino también en el transcurso ya que podríamos considerar la repitencia universitaria y el rezago de alumnos como un signo de desadaptación.

Además, los alumnos repitentes reportaron mayor uso de herramientas para la gestión de tiempo que sus contrapartes. Aquello remarcaría no solo un impacto positivo del manejo de tiempo sobre el estrés académico, sino se comportaría bajo una

dinámica dual; donde el primero no solo aplaca la presencia de estrés, también podría ser el elemento causal. Esta idea se profundizará en el siguiente punto.

En cuanto a procedencia, se encontró una diferencia significativa sobre la incomprensión de temas de clase en alumnos con promedio aprobatorio. El movimiento migratorio supone cambios con respecto a sacrificios personales y familiares, lo que puede facilitar la creación de expectativas que aumenten la presión en los jóvenes (Álvarez, 2012). Rao (1954), explica que el sentir éxito o fracaso es un factor causal de estrés y que a mayor éxito, mejores serían sus niveles de aspiraciones; los cuales están vinculados al logro académico (Ahmed, 2015) como estímulo (Goswami & Rahman, 2013) y al estrés académico (Kadapatti & Vijayalaxmi, 2012; Agolla & Ongori, 2009).

A partir de ello, se podría hipotetizar que los estudiantes no solo llegan al lugar de destino con sus propias aspiraciones y expectativas, sino que cargarían consigo una proyección familiar que posiblemente recaiga en los resultados de su desempeño académico y, ya que mantienen sus expectativas de un promedio académico aprobado, perciban mayor competitividad.

Además, la comprensión de temas de clases es de carácter más inmediato y que evoca contenidos dominados; esto la diferencia de otros estresores de los cuales se pueden preparar con anticipación. Entonces, la incomprensión de las clases sería el primer acercamiento al fracaso que predeciría el incumplimiento de sus expectativas; estado que puede desencadenar rechazo, humillación y culpa (Schafer, 1996) y que en casos extremos crea estrés innecesario (Pfeiffer, 2001).

El siguiente grupo sociodemográfico con diferencias significativas fueron los alumnos que califican su rendimiento como bueno y excelente, quienes reportaron mayores puntajes en lo que respecta a control del tiempo, tienen más claridad en sus objetivos y prioridades, destacando también ser más organizados; resultados muy similares al grupo de alumnos que estudian más de seis horas diarias.

En relación a ello, existe una considerable evidencia de correlaciones positivas entre la adecuada gestión del tiempo y el rendimiento académico en contextos universitarios al ser una precondition necesaria para el éxito académico (Britton & Tesser, 1991; García-Ros & Pérez-González, 2004; García-Ros et al., 2008; Gortner & Zulauf, 2000; Hall & Hursch, 1992; Macan, 1994, 1996; Macan et al., 1990).

Resultados similares se encontraron en el estudio de Barrera et al. (2008), quienes investigaron esta relación en estudiantes universitarios. Ellos encontraron una asociación entre rendimiento académico y manejo de tiempo aunque su comportamiento no fue tan directo como se esperaba (buen manejo del tiempo, buen rendimiento y la inversa) ya que interfieren otras variables como género. En conclusión, se observó cierta tendencia a un mejor diligenciamiento del tiempo por parte de los alumnos con mejor rendimiento.

Por otro lado, los estudiantes que percibieron su rendimiento como malo manifestaron la incomprensión de temas de clase como estresor significativo y mayores reacciones psicológicas ligadas al estrés. Múltiples investigaciones han demostrado que el estrés conduce a un rendimiento académico perjudicial en la universidad (Andrews & Wilding, 2004; Bennett, 2003; Chemers et al., 2001; Kauts & Sharma, 2009; Petroff, 2008; Sloboda, 1990). Y, aunque el estrés no provoque directamente enfermedades (Jiménez, 2013), sí puede deteriorar el funcionamiento normal del organismo por medio de déficits de atención y concentración, en las habilidades de estudio, escasa productividad y un pobre rendimiento académico, etc. (Labrador, 1995; Labrador & Crespo, 1993; Looker & Gregson, 1998; Peiró & Salvador, 1993).

Ya que lo anteriormente mencionado demuestra el rol dual del estrés como causa y efecto en el rendimiento de los alumnos; es pertinente señalar algunas fuentes de estrés como el temor de obtener bajas calificaciones, no contar con el tiempo suficiente tanto para estudiar todos los contenidos de las asignaturas (Fouilloux, Petra, Romero & González, 1994) y la dificultad intrínseca de algunas materias (Ardon, 2008). De acuerdo con esto, la incomprensión de temas de clase en este grupo particular podría ser analizado de similar forma: causal por el paulatino crecimiento de complejidad en asignaturas ya especializadas de la carrera; y como consecuencia por entorpecer alguna medida que afronte dicho percance.

Sobre el siguiente punto, los estudiantes con algún tipo de diagnóstico físico y mental reportaron percibir menor control de su tiempo y presentan más síntomas, tanto reacciones físicas, psicológicas y comportamentales. Particularmente, alumnos con diagnósticos físicos (dolores de espalda y cabeza, migraña, enfermedades respiratorias, molestias estomacales, etc.) reportaron mayor estrés en la

incomprensión de temas abordados en clase. Esta última siendo también mayor en los estudiantes cuya percepción de rendimiento académico se autocalifica como malo, aunque es necesario recalcar que no se hallaron resultados complementarios según su promedio ponderado.

Una posible explicación recaería en el efecto negativo del estrés sobre la salud a corto y largo plazo (Davis & Brantley, 2004; DiMatteo & Martin, 2002; Oblitas, 2010). De allí que brindar entrenamiento para aprender a manejar las situaciones de estrés cotidianas pueda permitir mejorar las condiciones de salud, tanto física como mental, así como su rendimiento académico (Feldman, et al., 2008). Especialmente en este estresor pues es de un carácter más presencial y cuyo tiempo de acción o solución es más inmediata.

En cuanto a los alumnos únicamente con diagnóstico psicológicas (ansiedad y depresión), los resultados indican que son más desorganizados, tienen dificultades para la gestión de su tiempo, presentan mayor sintomatología relacionada al estrés y consideran estresante la personalidad del profesor, los tipos de evaluaciones, la incomprensión de temas de clase y el tiempo limitado para realizar trabajos.

Uno de los hallazgos interesantes en un estudio por Grossman (2009) reveló que cuanto más desorganizada tiende a ser una persona, más síntomas depresivos experimentan. Para la autora, las personas desorganizadas están más angustiadas por el desorden, son indecisas, fácilmente distraídos y poseen malas habilidades de gestión del tiempo. Por ello argumenta como posible tratamiento el fomentar la organización como estrategia de afrontamiento y así reducir el número de síntomas experimentados; puesto que la planificación para proporcionar estructura aumenta su sentido de control sobre las situaciones estresantes (Cotugno, 1995).

Este tipo de intervenciones repercutiría significativamente en el ámbito educativo, donde se obtendrían resultados satisfactorios al ayudar a priorizar los diversos deberes, expectativas, metas y a replantear las estrategias de afrontamiento de los estudiantes. Prueba de ello son los múltiples manuales y materiales disponibles en internet sobre la gestión de tiempo para estudiantes y que fueron elaborados por las mismas universidades anglosajonas (Carroll, 1990; Fetsch & Flashman, 1984) e hispanohablantes (González & García-Ros, 2010; Marchena, Hervías, Galo & Rapp, 2010). Estas guías se hicieron con la finalidad de obtener más beneficios de las

materias, llevar una vida equilibrada (González & García-Ros, 2010) y evitar los temidos momentos de agobio asociados a una preocupación tardía por la situación académica (Marchena, Hervías, Galo & Rapp, 2010).

Consecuentemente, siguiendo la lógica de Cotugno (1995) y Grossman (2009), una adecuada educación con respecto al manejo efectivo de tiempo a los estudiantes con tendencia a la desorganización y/o son diagnosis psicológicas podría ocasionar que estresores como los tipos de evaluaciones, la incomprensión de temas de clase y el tiempo limitado para realizar trabajos dejen de percibirse como tales y, por ende, presentar menos síntomas de estrés.

Según la cantidad de tiempo horas diarias que invierten en estudiar fuera del horario de clases se determinó que los alumnos quienes estudian más de seis horas diarias hacen mayor establecimiento de objetivos y prioridades, más uso de herramientas para la gestión de tiempo y tiene una mejor percepción de control de tiempo; hallazgos también encontrados en los alumnos con buen y excelente rendimiento académico.

Los resultados sugieren que ambos grupos hacen un adecuado uso de gestión del tiempo, logran priorizar objetivos y enfocan gran parte de su día en actividades académicas por un interés intrínseco; todas acciones involucradas en una adecuada autorregulación desde un punto de vista socio cognitivo (Zimmerman & Schunk, 2008). La similitud entre ambos grupos tendría fundamentación teórica puesto que existe evidencia que el uso de estrategias de manejo de tiempo son fuertes predictores de buen rendimiento académico (Britton & Tesser, 1991; Garavalia & Gredler, 2002; Nonis et al., 2006) y promueve la adaptación al ambiente universitario (Macan, Shahani, Dipboye, & Phillips, 1990).

Paralelo a ello, podríamos inferir que el grupo que estudia más de 6 horas son estudiantes con mayor responsabilidad y más facilidad a desarrollar una apta autorregulación académica. Esta última involucra estudiantes con motivación para estudiar, que usan variedad de estrategias de aprendizaje (organización, tomado de notas, etc.) para cumplir una meta en específico y que son independientes (Kitsantas, 2002; Zimmerman, 2008); cualidad de alta importancia ya que una de las características del manejo de tiempo es ser un proceso interno donde el propio

estudiante se monitorea sin la necesidad de ser controlados por terceras personas como sus padres o profesores (Hamre-Nietupski, 1994; Barrera et al., 2008).

No obstante, si hablamos de cantidad de tiempo invertido en el estudio, también deberíamos mencionar la calidad de dicha sesión. Bajo esta premisa, es interesante analizar el resultado de los alumnos que estudian menos de dos horas diarias y su preferencia hacia la desorganización. Como el estudiar requiere del alumno ciertas habilidades, predisposición y tiempo disponible para hacerlo (Barrera et al., 2008); la mala organización podría vincularse con comportamientos más erráticos en torno al cumplimiento de un objetivo como sería la procrastinación, relación corroborada por un estudio de García-Ros, Pérez-González e Hinojosa (2010) en estudiantes de secundaria. Consecuentemente, la desorganización afectaría negativamente el establecimiento de prioridades y metas, la administración del tiempo la calidad del tiempo destinado al estudio y el manejo del estrés.

Por otra parte, el grupo que enfoca más de seis horas en estudiar reportó percibir poco tiempo para realizar sus trabajos a pesar de no presentar diferencias significativas en cuanto a sintomatología de estrés. Esto sería indicativo de la existencia de una ambivalencia en la flexibilidad de la gestión del tiempo. Algunas actividades tienen plazos fijos siendo alguna de ellas el horario de clases, comer y el empleo; otras actividades son flexibles como la recreación y el tiempo para estudiar (Southeastern Illinois College, s.f). Es posible que los alumnos que estudian más de seis horas perciban el tiempo limitado para realizar trabajos como una actividad fijada basándose en la fecha de entrega de los mismos; donde su autocontrol podría hacer más rígido el control de su tiempo. Consecuentemente, el ligero estrés se manifestaría por miedo a la consecuencia de priorizar la preparación y el estudio sobre la elaboración de trabajos.

Como principales limitaciones, a pesar de ser un primer acercamiento de analizar el manejo de tiempo en nuestro contexto, el estudio se realizó con alumnos de una sola facultad y algunas de sus respectivas especialidades; por lo que la discusión obedecería únicamente al perfil de los alumnos de dicha carrera. Otra limitación es el tamaño pequeño de la muestra ( $n=186$ ), a pesar que cantidades mayores a 100 se considera “apropiada” para la mayoría de las aplicaciones (Tanaka, 1987) y “adecuada” (Ding, Velicer, y Harlow, 1995). Con respecto a los instrumentos, se

obtuvo valores bajos de confiabilidad en un área de ambas pruebas; además de presentar dificultades para encontrar instrumento de medición para el constructo de manejo de tiempo por lo que se invita a futuras investigaciones el validar la prueba TMBS en nuestro contexto.

Asimismo, no se midió objetivamente el rendimiento académico de los alumnos, los alumnos fueron los que categorizaron su rendimiento en base a su propia perspectiva por lo que sería difícil corroborar su respectivo desempeño. De esta manera, se sugiere tener acceso al promedio y el porcentaje de cursos aprobadas en relación con el total de cursos a aprobar establecido por el plan de estudios (Barrera et al., 2008).

Para finalizar, a modo de recomendaciones, se plantea una evaluación longitudinal que refleje la salud mental a lo largo de toda la época universitaria y que incorpore la presencia de tratamientos psiquiátricos o seguimiento de terapia psicológica en el último año como característica sociodemográfica, ya que podría revelar el comportamiento del estrés académico en esta vulnerable población.

Se acentúa también la posibilidad de obtener una muestra más homogénea en cuanto al sexo y mayor cantidad de participantes para que las pruebas presenten una confiabilidad y validez más robustas. Igualmente sería pertinente que posteriores réplicas de estudio añadan una prueba especializada en afrontamiento que soporte al área de mismo nombre del SISCO, esto para observar si la gestión de tiempo se comportaría como posible respuesta asertiva frente al estrés académico. Además se recomienda profundizar en el locus de la presencia de estrés académico, si es de carácter más interno (records personales previos) o externo (deseabilidad social, presión familiar, etc).

Se debería promover la capacidad de expandir la investigación a otras facultades para poder elaborar un perfil potencial de los alumnos con respecto a estrés o al manejo de su tiempo, y con ello generar materiales de apoyo (manuales, folletos, trípticos) que enseñen una eficaz gestión de tiempo académico y personal. Inclusive, tras la elaboración de dichas herramientas, se fomentaría la ejecución de algún estudio experimental que detalle con más precisión el comportamiento de las variables de estudio.





### Referencias Bibliográficas

- Accordino, D. B., Accordino, M. P., & Slaney, R. B. (2000). An investigation of perfectionism, mental health, achievement, and achievement motivation in adolescents. *Psychology in the Schools, 37*(6), 535-545.
- Acevedo, D., Torres, J. D., & Jiménez, M. J. (2015a). Factores Asociados a la Repetición de Cursos y Retraso en la Graduación en Programas de Ingeniería de la Universidad de Cartagena, en Colombia. *Formación universitaria, 8*(2), 35-42. doi: org/10.4067/S0718-50062015000200006
- Acevedo, D., Torres, J. D., & Tirado, D. F. (2015c). Análisis de los Hábitos de Estudio y Motivación para el Aprendizaje a Distancia en Alumnos de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de Cartagena (Colombia). *Formación universitaria, 8*(5), 59-66. doi: org/10.4067/S0718-50062015000500007
- Adams, G.A. & Jex, S.M. (1999). Relationships between time management, control, work-family conflict, and strain. *Journal of Occupational Health Psychology, 1*, 72-7. DOI: 10.1037/1076-8998.4.1.72
- Agolla, J. E. & Ongori, H. (2009). An Assessment of Academic Stress among Undergraduate Students: The Case of University of Botswana. *Educational Research and Review, 4*(2), 63-70.
- Ahern, N. & Norn, A. (2011). Examining factors that increase and decrease stress in adolescent community college students. *Journal of Pediatric Nursing, 26*(6),530-540. DOI: 10.1016/j.pedn.2010.07.011
- Ahmed, J. (2015) *The level of aspiration academic achievement among students schooled relationship Education Center remote, Tizi Ouzou province*. Unpublished Master Thesis, Faculty of Humanities at the University of Molo Mammeri, Algeria.
- Ahrberg, K., Dresler, M., Niedermaier, S., Steiger, A., & Genzel, L. (2012). The interaction between sleep quality and academic performance. *Journal of Psychiatric Research, 46*, 1618–1622. doi:10.1016/j.jpsychires.2012.09.008
- Almagia, E. B. (2009). Influencia del estrés y el ánimo depresivo sobre la salud adolescente: análisis concurrente y prospectivo. *Universitas Psychologica, 8*(1), 175-182.
- Álvarez de Sotomayor Posadillo, A. (2012). El rendimiento académico de los alumnos inmigrantes en España: un estudio de caso.
- Ano, G. G., & Vasconcelles, E. B. (2005). Religious coping and psychological adjustment to stress: A meta-analysis. *Journal of clinical psychology, 61*(4), 461-480. DOI: 10.1002/jclp.20049

- Arboleda, W., Orozco, L., Valencia, J., Espinosa, J. y López, D. (2014). Diseño de una aplicación móvil para disminuir la deserción académica mejorando la gestión del tiempo libre. Disponible en: [https://www.researchgate.net/profile/Walter\\_Hugo\\_Arboleda\\_Mazo/publications](https://www.researchgate.net/profile/Walter_Hugo_Arboleda_Mazo/publications)
- Ardon, R. (2008). Influencia del estrés académico en el rendimiento de los estudiantes de II de bachillerato del instituto salesiano San Miguel. *Honduras*. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/scielo.php>.
- Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J. E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of adolescence*, 23(2), 205-222.
- Ávila, S., Castaldo, R., Sarubbi De Rearte, E., Chirre, A., Barrionuevo, M. y Combes, J. (2014). Componentes sociales del estrés académico en jóvenes universitarios. *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Azar, S. & Zafar, S. (2012). Confirmatory factor analysis of time management behavior scale: evidence from Pakistan. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 4(12).
- Amézquita, M., Gonzáles, R. y Zuluaga, D. (2000). Prevalencia de la depresión, ansiedad y comportamiento suicida en la población estudiantil de Pregrado de la universidad de Caldas. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 32(4), 341-356. Recuperado de: <http://psiquiatria.org.co/web/wp-content/uploads/2012/04/VOL-32/4/Prevalencia%20de%20la%20depresi%C3%B3n,%20ansiedad.pdf>
- Bachrach, R. L., & Read, J. P. (2012). The role of posttraumatic stress and problem alcohol involvement in university academic performance. *Journal of Clinical Psychology*, 68, 843–859. doi:10.1002/jclp.21874
- Barnes, C. M., Schaubroeck, J., Huth, M., & Ghumman, S. (2011). Lack of sleep and unethical conduct. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 115(2), 169-180. DOI: 10.1016/j.obhdp.2011.01.009
- Barra, E. (2003). *Psicología de la Salud*. Santiago de Chile: Mediterráneo.
- Barraza, A. (2004, 21 de febrero). El estrés académico en los alumnos de postgrado. *Revista electrónica Psicología Científica.com*. Recuperado de: [http://assets00.grou.ps/0F2E3C/wysiwyg\\_files/FilesModule/analisiscualicuant/20100915210354-cfztsoloiriubzoxp/el-estres-academico-en-los-alumnos-de-postgrado.pdf](http://assets00.grou.ps/0F2E3C/wysiwyg_files/FilesModule/analisiscualicuant/20100915210354-cfztsoloiriubzoxp/el-estres-academico-en-los-alumnos-de-postgrado.pdf)

- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. México: Universidad pedagógica de Durango, *Investigación Educativa*, 15-20.
- Barraza, A. (2006, diciembre). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista electrónica de psicología Iztacala*. 9(3), 110-129. Recuperado de: <http://revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/19028>
- Barraza, A. (2007, 09 de Enero). Estrés académico: un estado de la cuestión. *Revista electrónica PsicologíaCientífica.com*. Recuperado de: [www.psicologiacientifica.com](http://www.psicologiacientifica.com)
- Barraza, A. (2007, 26 de Febrero). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico. *Revista electrónica PsicologíaCientífica.com*. Recuperado de: [www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-248-1-propiedades-psicometricas-del-inventario-sisco-del-estres-ac.html](http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-248-1-propiedades-psicometricas-del-inventario-sisco-del-estres-ac.html)
- Barraza, A. (2007). Inventario SISCO del estrés académico. México: Universidad Pedagógica de Durango, *Investigación Educativa*, 90-93.
- Barraza, A. (2008). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. México: Universidad Pedagógica de Durango, *Investigación Educativa*.
- Barraza, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26(2), 270-289.
- Barraza, M. (2014). *Estrés académico y sentido de coherencia en un grupo de estudiantes universitarios* (Tesis de Licenciatura inédita). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Baquerizo, R., O. Amechazurra & J. Galarza (2014). La repetición en las instituciones de Educación Superior: algunas experiencias investigativas en el Ecuador." Universidad y Sociedad, *Revista Científica de la Universidad de Cienfuegos*: 6 (1) 102-107.
- Barrera, M., Donolo, D. & Rinaudo, M. (2008). Ritmo de estudio y trayectoria universitaria. *Anales de psicología*, 24 (1), 9-15.
- Becerra, S. (2013). *Rol de estrés percibido y su afrontamiento en las conductas de salud de estudiantes universitarios de Lima* Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios.
- Bedoya, F. N., Matos, L. J., & Zelaya, E. C. (2014). Niveles de estrés académico, manifestaciones psicosomáticas y estrategias de afrontamiento en alumnos de la facultad de medicina de una universidad privada de Lima en el año 2012. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 77(4), 262-270.

- Bedoya, S., Perea, M., y Ormeño, R. (2006). Evaluación de niveles, situaciones generadoras y manifestaciones de estrés académico en alumnos de tercer y cuarto año de una Facultad de Estomatología. *Revista Estomatología Herediana*, 16(1), 15-20.
- Benjamin, J. (1992). *El Estrés* (Vol. 12). Publicaciones Cruz O., SA.
- Berger, K. (2001). *Psicología del desarrollo: adultez y vejez*. Madrid: Médica Panamericana S.A.
- Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo.: infancia y adolescencia*. Madrid: Médica Panamericana S.A.
- Berglas, S. (2004). Chronic time abuse. *Harvard business review*, 90-99.
- Bond, M. J., & Feather, N. T. (1988). Some correlates of structure and purpose in the use of time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(2), 321.
- Boullosa, G. (2013). *Estrés académico y afrontamiento en un grupo de estudiantes de una universidad privada de Lima* (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Britton, B.K. & Tesser, A. (1991), Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83, 405-10. DOI: 10.1037/0022-0663.83.3.405
- Buehler, R., & Griffin, D. (2003). Planning, personality, and prediction: The role of future focus in optimistic time predictions. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 92(1), 80-90. DOI: 10.1016/S0749-5978(03)00089-X
- Calabresi, R., & Cohen, J. (1968). Personality and time attitudes. *Journal of Abnormal Psychology*, 73(5), 431. DOI: 10.1037/h0026196
- Caldera Montes, J. F., & Pulido Castro, B. E. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 77-82.
- Campbell, R. L., Svenson, L. E. & Jarvis, G. K. (1992). Perceived level of stress among university undergraduate students in Edmonton, Canada. *Perceptual and Motor Skills*, 73, 552-554. DOI: 10.2466/pms.1992.75.2.552
- Caro, D., & Vásquez, A. (2012). Consumo cultural y uso del tiempo libre en universitarios del área metropolitana. *En Clave Social*, 1(2), 8-19.
- Carroll, R. T. (1990). Student Success Guide-Study Skills. Recuperado de: <http://www.skepdic.com/refuge/studyskills1.pdf>

- Cassaretto, M. (2009). *Relación entre las cinco grandes dimensiones de la personalidad y el afrontamiento en estudiantes pre-universitarios de Lima Metropolitana* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Casillas, M., Molina, A., & Colorado, A. (2012). Usos del tiempo de los estudiantes universitarios. *XI Congreso nacional de Investigación Educativa*, 1, 1–13.
- Caso-Niebla, J. & Hernández-Guzmán, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (3), pp. 487-501.
- Castellá, J. (2003). Estudios actuales sobre aculturación en latinos: revisión y nuevas perspectivas. *Revista Interamericana de Psicología*, 37(2), 341 – 364.
- Castillo, G. (2007). *El adolescente y sus retos: la aventura de hacerse mayor*. Ediciones Pirámide: Madrid.
- Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W. y Monge, E. (2001). Ansiedad y estrés Académico en Estudiantes de Medicina Humana del Primer y Sexto Año. *Anales de la Facultad de Medicina UNMSM*, 62(1), 25-30.
- Chang, A., & Nguyen, L. T. (2011). The mediating effects of time structure on the relationships between time management behaviour, job satisfaction, and psychological well-being. *Australian Journal of Psychology*, 63(4), 187-197.
- Chau, C. (2004). Determinants of alcohol use among university students: The role of stress, coping and expectancies. *Health Psychology*.
- Chau, C. & Van der Broucke, S. (2005). Consumo de alcohol y sus determinantes en estudiantes universitarios limeños: un estudio de focusgroup. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, 23(2), 267-291.
- Claessens, B. J., Van Eerde, W., Rutte, C. G., & Roe, R. A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel review*, 36(2), 255-276. DOI: 10.1108/00483480710726136
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Coolican, H. (2005). *Métodos de investigación y estadística en psicología*. México D.F.: El Manual Moderno.
- Cotugno, A. J. (1995). Personality attributes of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) using the Rorschach inkblot test. *Journal of Clinical Psychology*, 51(4), 554-562. DOI: 10.1002/1097-4679(199507)51:4%3C554::AID-JCLP2270510415%3E3.0.CO;2-Y

- Darling, C, McWey, L, Howard, S. & Olmstead, S. (2007). College student stress: the influence of interpersonal relationships on sense of coherence. *Stress and Health*, 23, 215-229. DOI: 10.1002/smi.1139
- Davis, M.A. (2000). Time and the nursing home assistant: relations among time management, perceived control over time, and work-related outcomes. *Academy of Management, Toronto*.
- Davis, P. & Brantley, P. (2004). Stress, coping and social support in health and behavior. *Handbook of clinical health psychology*, 2, 233- 267. DOI: 10.1037/11589-007
- Del Barrio, V. (2003). Estrés y Salud. *Manual de Psicología de la Salud con Niños, Adolescentes y Familia, Madrid: Pirámide*, 47-69.
- Del Toro, A., Gorguet, M., Pérez, Y. & Ramos, D. (2011). Estrés académico en estudiantes de medicina de primer año con bajo rendimiento escolar. *MEDISAN*, 15(1), 17-22.
- Delongis, A., Coyne, J. Dakof, G., Folkman, S., & Lazarus, R. (1982). Relationship of daily hassles, uplifts and major life events on health status. *Health Psychology*, 1, 119-136.
- Díaz, Y. (2011). Estrategias y estilos de afrontamiento al estrés académico en estudiantes de Medicina. Cuba: UCMC. *Investigaciones sobre salud mental. Patología, afrontamiento e intervención*, 78-103.
- DiMatteo, M. & Martin, L. (2002). *Health psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ding, L., Velicer, W. F., & Harlow, L. L. (1995). Effects of estimation methods, number indicators per factor, and improper solutions on structural equation modeling fit indices. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 2, 119-144.
- Djuric, Z., Bird, C. E., Furumoto-Dawson, A., Rauscher, G. H., Ruffin IV, M. T., Stowe, R. P., ... & Masi, C. M. (2008). Biomarkers of psychological stress in health disparities research. *The open biomarkers journal*, 1, 7. DOI: 10.2174/1875318300801010007
- Dixon, A. & Chung, K-Y (2007-2008). Revisiting First-Year College Students' Mattering: Social Support, Academic Stress, and the Mattering Experience. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 9, 21-37.
- Dohrenwend, B. P., & Shrout, P. E. (1985). Hassles in the conceptualization and measurement of life stress variables. *American Psychologist* 40(7). DOI: 10.1037/0003-066X.40.7.780

- Dohrenwend, B. S., & Dohrenwend, B. P. (1974). *Stressful life events: Their nature and effects*. John Wiley & Sons.
- Dorado, A., Zúñiga, E., & Villalobos, F. (2009). Construcción y validación de una prueba psicológica para medir la respuesta de estrés académico (PREA) en estudiantes de pregrado de la universidad de Nariño sede de Torobajo. Recuperado de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html.pdf>.
- Drucker, P.F. (1967). *The Effective Executive*. Harper & Row, New York, NY.
- DuBois, D. L., Bull, C. A., Sherman, M. D., & Roberts, M. (1998). Self-esteem and adjustment in early adolescence: A social-contextual perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(5), 557-583.
- Duran, E. (2012). Competencia manejo del tiempo en la formación de profesionales de la administración. *Revista Venezolana de Gerencia*, 17(58).
- Durán-Aponte, E. & Pujol, L. (2013). Manejo del tiempo académico en jóvenes que inician estudios en la Universidad Simón Bolívar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), 93-108.
- Eilam, B., & Aharon, I. (2003). Students' planning in the process of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 28(3), 304-334. DOI: 10.1016/S0361-476X(02)00042-5
- Elvira-Valdés, M. & Pujol, L. (2012). Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (10), pp. 709- 720.
- Elzinga, K.G. (2001). How to do well in Econ 201: A checklist of questions to ask yourself. Charlottesville: Univ. of Virginia. Recuperado de: <http://www.people.virginia.edu/~kge8z/201tips.html>
- Eremsoy, E., Celimli, S. y Gencoz, T. (2005). Students under academic stress in a Turkish University: variables associated with symptoms of depression and anxiety. *Current Psychology*, 24(2), 123-133. DOI: 10.1007/s12144-005-1011-z
- Feldman, L; Goncalves, L., Chacón-Puignau, G.; Zaragosa, J.; Bagés, N. & de Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-751.
- Fetsch, R. J., & Flashman, R. H. (1984). Successful person's guide to time management. *HE-University of Kentucky, Cooperative Extension Service*. Recuperado de: <http://www2.ca.uky.edu/agcomm/pubs/fcs7/fcs7101/fcs7101.pdf>

- Filozof, E. M., Albertin, H. K., Jones, C. R., Steme, S. S., Myers, L., & McDermott, R. J. (1998). Relationship of Adolescent Self-Esteem to Selected Academic Variables. *Journal of School Health, 68*(2), 68-72.
- Fisher, C. D. & Gitelson, R. (1983). A meta-analysis of the correlates of role conflict and ambiguity. *Journal of applied psychology, 68*(2), 320. DOI: 10.1037/0021-9010.68.2.320
- Fouilloux, C., Petra, I., Romero, M., & González, L. (1994). Fuentes de estrés en estudiantes de medicina. Un estudio piloto. *Rev Fac Med UNAM, 37*(3), 132-136.
- Fox, M.L. & Dwyer, D.J. (1996). Stressful job demands and worker health: an investigation of the effects of self-monitoring. *Journal of Applied Social Psychology, 25*, 1973-95. DOI: 10.1111/j.1559-1816.1995.tb01827.x
- Francis-Smythe, J. A., & Robertson, I. T. (1999). On the relationship between time management and time estimation. *British Journal of Psychology, 90*(3), 333-347. DOI: 10.1348/000712699161459
- French, J. R., & Caplan, R. D. (1972). Organizational stress and individual strain. *The failure of success, 30*, 66.
- Frisbee, W. R. (1984). Course grades and academic performance by university students: A two-stage least squares analysis. *Research in Higher Education, 20*(3), 345-365.
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent coping: Theoretical and research perspectives*. Psychology Press.
- Frydenberg, E. (2008). *Adolescent coping: Advances in theory, research and practice*. Routledge.
- Garavalia, L. S., & Gredler, M. E. (2002). An exploratory study of academic goal setting, achievement calibration and self-regulated learning. *Journal of Instructional Psychology, 29*, 221-231.
- García, N. B., & Zea, R. M. (2011). Estrés académico. *Revista de Psicología. Universidad de Antioquía, 3*(2), 55-82.
- García-Ros, R., & Pérez-González, F. (2004). Evaluation of the Time Management Skill of Spanish High School Students: Factorial Structure and Relationship with Academic Achievement. *School Psychology International, 25*(2), 167-184.
- García-Ros, R., Pérez-González, F. & Hinojosa, E. (2010). Procrastinación, Rendimiento Académico y Gestión del Tiempo en estudiantes de secundaria. Recuperado de: <http://www.uv.es/iqdocent/recursos/2010Demoras.pdf>

- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., & Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista latinoamericana de psicología*, 44(2), 143-154.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Talaya, I., & Martínez, E. (2008). Análisis de la Gestión del Tiempo académico de los estudiantes de nuevo ingreso en la titulación de Psicología: Capacidad predictiva y análisis comparativo entre dos instrumentos de evaluación. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 245-252.
- Garhammer, M. (2002). Pace of life and enjoyment of life. *Journal of Happiness Studies*, 3(3), 217-256.
- Garzón Umerenkova, A., García Ros, R., & Pérez-González, F. (2017). Estructura factorial y propiedades psicométricas de la Time Management Behavior Scale (TMBS) en población universitaria colombiana. *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.ups.y16-1.efpp>
- Gendreau, R. (2007). The new techno culture in the workplace and at home. *Journal of American Academy of Business*, 11(2), 191-196.
- George, D., & Mallery, M. (2003). Using SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference.
- Gerdes, H. & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling & Development*, 72, 281-288.
- Geronimus, A. T., Hicken, M. T., Pearson, J. A., Seashols, S. J., Brown, K. L., & Cruz, T. D. (2010). Do US black women experience stress-related accelerated biological aging?. *Human Nature*, 21(1), 19-38. DOI: 10.1007/s12110-010-9078-0
- Gómez, L., Bonis, A., & Fernández-Baldor, Á. (2010). Impacto de la experiencia migratoria en los estudiantes latinoamericanos de la UPV. *Un análisis desde el enfoque de las capacidades y el codesarrollo*. Valencia, España: Centro de Cooperación al desarrollo. Universidad Politécnica de Valencia.
- González, F. P., & García-Ros, R. (2010). *Gestión del tiempo para estudiantes: pon el tiempo en su sitio*. Universitat de València, Facultat de Psicologia. Recuperado de: <https://www.uv.es/iqdocent/guias/tiempo.pdf>
- González, J. A., Núñez, J. C., Álvarez, L., Rocés, C., González Pumariaga, S., González, P & Bernardo, A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15(3).

- González, M., T. y Landero, R. (2006). Síntomas psicósomáticos autoinformados y estrés en estudiantes de Psicología. *Revista de Psicología Social*, 21(2), 141-152.
- González-Forteza, C., Villatoro, J., Medina-Mora, M. E., Juárez, F., Carreño, S., Berenzon, S., & Rojas, E. (1997). Indicadores sociodemográficos de riesgo de estrés psicosocial en estudiantes de educación media y media superior en la República Mexicana. *Salud Mental*, 20(4), 1-7.
- Gortner, A., & Zulauf, C.R. (2000). Factors associated with academic time use and academic performance of College Students: A recursive approach. *Journal of College Student Development*, 41(5), 544-556.
- Goswami, D & Rahman, A. (2013). Level of Aspiration of Undergraduate Students in Relation to their Sex and Socio Economic Status. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 2(1), 79-86.
- Griffiths, R. F. (2003). *Time management in telework and other autonomous work environments*. Kansas State University.
- Grossman, S. (2009). *Chronic disorganization, self-efficacy, and coping as predictors of depressive symptoms in women*. Fordham University.
- Hall, B.L. & Hursch, D.E. (1985). An evaluation of the effects of a time management training program on work efficiency. *Journal of Organizational Behavior Management*, 3, 73-96. DOI: 10.1300/J075v03n04\_08
- Hamre-Nietupski, S. (1993). How much time should be spent on skill instruction and friendship development? Preferences of parents of students with moderate and severe/profound disabilities. *Education and training in mental retardation*, 220-231.
- Harung, H. S. (1998). Reflections: Improved time management through human development: achieving most with least expenditure of time. *Journal of Managerial Psychology*, 13(5/6), 406-428. DOI: 10.1108/02683949810219909
- Hinton, P. R., McMurray, I., & Brownlow, C. (2014). *SPSS explained*. Routledge.
- Huan, V., See, Y., Ang, R. & Wan, C. (2008). The impact of adolescent concerns on their academic stress. *Educational Review*, 60(2), 169-178. DOI: 10.1080/00131910801934045
- Huaquín, V. y Loaíza, R. (2004). Exigencias académicas y estrés en las carreras de la Facultad de Medicina de la Universidad Austral de Chile. *Estudios pedagógicos*, 303, 39-59.

- Hystad, S., Eid, J., Laberg, J. & Johnsen, B. (2009). Academic stress and health: Exploring the moderating role of personality hardiness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(5), 421-429. DOI: 10.1080/00313830903180349
- Jex, S. M., & Elacqua, T. C. (1999). Time management as a moderator of relations between stressors and employee strain. *Work & Stress*, 13(2), 182-191. DOI: 10.1080/026783799296138
- Jiménez, L., Menéndez, S. e Hidalgo, M. V. (2008). Un análisis de los acontecimientos vitales estresantes durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 26 (3), 397-527.
- Jiménez, M. (2013). *Adaptación del Inventario SISCO del Estrés Académico en estudiantes universitarios cubanos* (Tesis de Licenciatura). Universidad Central Marta Abreu de las Villas. Santa Clara, Cuba.
- Kadapatti, M. G., & Vijayalaxmi, A. H. M. (2012). Stressors of Academic Stress-A Study on Pre-University Students. *Indian Journal of Scientific Research*, 3(1), 171.
- Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P., Snoek, J. D., & Rosenthal, R. A. (1964). Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity. *American Sociological Review*, 10(1). DOI: 10.2307/2091375
- Kaufman, C.J., Lane, P.M. & Lindquist, J.D. (1991). Time congruity in the organization: a proposed quality of life framework, *Journal of Business and Psychology*, 6, 79-106. DOI: 10.1007/BF01013686
- Kaya, H., Kaya, N., Palloş, A. Ö., & Küçük, L. (2012). Assessing time-management skills in terms of age, gender, and anxiety levels: A study on nursing and midwifery students in Turkey. *Nurse Education in Practice*, 12(5), 284-288. doi:10.1016/j.nepr.2012.06.002
- Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. *Instructional design theories and models: An overview of their current status*, 1(1983), 383-434.
- Kelly, W. E. (2002). Harnessing the river of time: A theoretical framework of time use efficiency with suggestions for counselors. *Journal of Employment Counseling*, 39(1), 12. DOI: 10.1002/j.2161-1920.2002.tb00504.x
- Kember, D., Jamieson, Q. W., Pomfret, M., & Wong, E. T. (1995). Learning approaches, study time and academic performance. *Higher Education*, 29(3), 329-343.
- Kitsantas, A. (2002). Test preparation and test performance: A selfregulatory analysis. *Journal of Experimental Education*, 41, 231-240.
- Kleinke, C. (2007). *What does it mean to cope? The praeger handbook on stress and coping*. London: Praeger.

- Kobbeltvedt, T., Brun, W., & Laberg, J. C. (2005). Cognitive processes in planning and judgements under sleep deprivation and time pressure. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 98(1), 1-14. DOI: 10.1016/j.obhdp.2005.05.002
- Labrador, F. J. (1995). *El estrés. Nuevas técnicas para su control*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.
- Labrador, F.J. y Crespo M. (1993). *Estrés. Trastornos psicofisiológicos*. Madrid: Eudema.
- Labrador, F. J., y Crespo, M. (1994). Evaluación del estrés. En R. Fernández-Ballesteros. *Evaluación conductual hoy. Un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud*. Madrid: Pirámide.
- Lakein, A. & Leake, P. (1973). *How to get control of your time and your life*. New York: PH Wyden.
- Lay, C. H., & Schouwenburg, H. C. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior. *Journal of social Behavior and personality*, 8(4), 647-662.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez-Roca.
- Lefrançois, G. R., & Rodríguez, F. L. (2001). *El ciclo de la vida*. Thomson.
- Lewis, D. (2010). *When Cultures Collide. Leading across cultures*. (3rd. edition). Finland: WS Bookwell.
- Looker, T. & Gregson, O. (1998). *Superar el estrés*. Madrid: Pirámide.
- Macan, T.H. (1994). Time management: test of a process model. *Journal of Applied Psychology*, 79, 381-391. DOI: 10.1037/0021-9010.79.3.381
- Macan, T.H. (1996). Time-management training: effects on time behaviours, attitudes, and job performance. *The Journal of Psychology*, 130, 229-36. DOI: 10.1080/00223980.1996.9915004
- Macan, T. H., Shahani, C., Dipboye, R. L., & Phillips, A. P. (1990). College students' time management: Correlations with academic performance and stress. *Journal of educational psychology*, 82(4), 760-768. DOI: 10.1037/0022-0663.82.4.760
- Mackenzie, R.A. (1972). *The Time Trap: Managing your Way Out*. NY: Amacom.

- Magaz Lago, Á., García Pérez, E. M., & del Valle Sandín, M. (1998). Ansiedad, estrés y problemas de ansiedad en escolares de 12 a 18 años. *Papeles del Psicólogo*, 71, 40-43.
- Malo, D., Cáceres, G. y Peña, G. (2010). Validación del Inventario SISCO del estrés académico y análisis comparativo en adultos jóvenes de la Universidad Industrial de Santander y la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Bucaramanga, Colombia. *En Revista electrónica Praxis Investiga ReDIE*, 2(3), 26-42.
- Malo, D., Cuadrado, E., Florian, R. y Sánchez, D. (2010). Análisis psicométrico del Inventario SISCO del estrés académico en adultos jóvenes de la Universidad del Sinú. "En" Barraza, A. Estrés, burnout y bienestar subjetivo. *Investigaciones sobre la salud mental de los agentes educativos*. (92-107). México: Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES) y Red Durango de Investigadores Educativos A. C. (ReDIE).
- Marchena, E., Hervías, F., Galo, C., & Rapp, C. (2010). Organiza tu tiempo de forma eficaz. Recuperado de: [http://www.uca.es/recursos/doc/Unidades/Servicio\\_Atencion\\_Psico/89008343\\_9\\_2542013172137.pdf](http://www.uca.es/recursos/doc/Unidades/Servicio_Atencion_Psico/89008343_9_2542013172137.pdf)
- Martín, M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99.
- Martin, P. D., & Brantley, P. J. (2004). Stress, coping, and social support in health and behavior. *Handbook of clinical health psychology*, (2), 233-267. DOI: 10.1037/11589-007
- Martínez, J., (2010). Estrategias de afrontamiento ante el estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista académica semestral*, 2(18). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/18/jamg.htm>
- Martínez, E.S. & Díaz, D.A. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y Educadores*, 2(10), 11-22.
- Martínez, P. y Morote, R. (2001). Preocupaciones de adolescentes de Lima y sus estilos de afrontamiento. *Revista de Psicología de la PUCP*, 19(2), 211-236.
- Marty, M., Lavín, G., Figueroa, M., & Cruz, M. (2005). Prevalencia de estrés en estudiantes del área de la salud de la Universidad de los Andes y su relación con enfermedades infecciosas. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 43(1), 25-32.
- McCay, J. (1959). *The Management of Time*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- McCartney, S. (1995). Workplace: The multitasking man: Type A meets technology. *Wall Street Journal*, 9, B1.

- Menéndez, MC. (2010). *Estrés agudo y características de cólera y hostilidad en estudiantes universitarios de ciencias e ingeniería* (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Micin, S. & Bagladi, V. (2011). Salud mental en estudiantes universitarios: Incidencia de psicopatología y antecedentes de conducta suicida en población que acude a un servicio de salud estudiantil. *Terapia Psicológica*, 28, 53-64.
- Mohamedayupkhan, M., & Mani, S. A study on higher secondary students personal problems, study involvement and academic achievement. *International Journal of Science and Research*, 3(5), 876-882.
- Monsalve, J. C., Romero, M., y Barberá, E. (2004). Evaluación de las competencias de gestión del tiempo en estudiantes de posgrado en modalidad virtual. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*.
- Moreano, L. (2006). *Estilos de personalidad y estrategias de afrontamiento en adolescentes universitarios*. (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Mori Sánchez, M. (2012). Deserción universitaria en estudiantes de una universidad privada de Iquitos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 6(1), 60-83. DOI: /10.19083/ridu.6.42
- Mudrack, P. E. (1997). The structure of perceptions of time. *Educational and Psychological Measurement*, 57(2), 222-240. DOI: 10.1177/0013164497057002003
- Myers, D. (2005). *Psicología*. 7° Edición. Bueno Aires; Madrid: Médica Panamericana.
- Natividad, A. L. (2014). *Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia. Valencia, España.
- Navarro, G., & Amantina, M. (2012). *Rol de la Universidad en la conformación de valores pro-sociales: un estudio trasversal en la Universidad Autónoma de Santo Domingo*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia. Valencia, España.
- Nonis, S. A., Philhours, M. J., & Hudson, G. I. (2006). Where does the time go? A diary approach to business and marketing students' time use. *Journal of Marketing Education*, 28, 121-134.
- Oblitas, L. (2010). *Psicología de la salud y calidad de vida*. México: Cengage Learning.

- Oliver M.C, Eimer, G., Bálsamo, N. & Crivello, M (2011). Permanencia y abandono en química general en las carreras de ingeniería de la universidad tecnológica nacional. *Argentina Avances en Ciencias e Ingeniería: 2*(2) 117-129 (2011).
- Oliveti, S. (2010). *Estrés académico en estudiantes que cursan primer año en el ámbito universitario*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Abierta Interamericana. Argentina.
- Orlikowski W. & Yates J., (2002). It's about time! Temporal structuring in organizations. *Organization Science*, 13(6), 684-700. DOI: 10.1287/orsc.13.6.684.501
- Oyarce Verdugo, K. D., Parada Viñals, C. A., & Canales Opazo, T. A. (2014). *Gestión del tiempo, carga académica y rendimiento académico en estudiantes universitarios* (Tesis Doctoral). Universidad de Talca. Chile
- Pappalardo, J. A. K. (1988). *Financial Aid, Labor Supply-study Time Trade-offs, and Academic Performance Production: An Economic Analysis of Student Resource Allocation* (Doctoral dissertation). Cornell University, Ithaca.
- Pargament, K. I., Smith, B. W., Koenig, H. G., & Perez, L. (1998). Patterns of positive and negative religious coping with major life stressors. *Journal for the scientific study of religion*, 710-724. DOI: 10.2307/1388152
- Peeters, M.A.G. & Rutte, C.G. (2005). Time management behaviour as a moderator for the job-demand-control interaction. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10, 64-75. DOI: 10.1037/1076-8998.10.1.64
- Peiró, J. M. y Salvador, A. (1993). *Control del estrés laboral*. Madrid: Eudema.
- Pehlivan, A. (2013). The effect of the time management skills of students taking financial accounting course on their course grades and grade point averages. *International Journal of Business and Social Science*, 4(5), 196-199.
- Peña, M. (2009). Vida universitaria e imaginarios: posibilidad en definición de políticas sobre educación superior. *Revista latinoamericana en ciencias sociales, niñez y juventud*. 7 (1), 235-266.
- Pérez, A., De Macedo, M., Canelones, P., & Castés, M. (2002). Niveles de inmunoglobulina "A" secretora en condición de estrés académico en estudiantes de medicina, Universidad de Carabobo, núcleo Aragua. Durante 1999-2001. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 5(10).
- Pérez San Gregorio, M.; Rodríguez, A.; Borda, M. & Del Río, C. (2003). Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*. 67/68, 26-33.

- Pfeiffer, D. (2001). Academic and Environmental Stress Among Undergraduate and Graduate College Students: A Doctoral Dissertation. *University of Wisconsin-Stout*.
- Plascencia, R. (2011). Deserción universitaria preocupa al mundo. Recuperado de: <http://www.logrosperu.com/noticias/actualidad/707-mas-de-200-millones-de-dolares-se-perdieron-en-dos-anos-por-desercion-universitaria.html>
- Pollock, K. (1988). On the nature of social stress: the production of a modern mythology. *Social Science and Medicine*, 26, 381-392. DOI: 10.1016/0277-9536(88)90404-2
- Polo, A., Hernández, J. M. & Poza, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 2-3, 159-172.
- Posada-Lecompte, M. (2006). Adaptación de estudiantes de primeros semestres de Psicología al ambiente universitario. *Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia, sede Bogotá Programa de Psicología, Seminario de investigación, 1*.
- Puecas, P., Castro, B., Callirgos, C., Fallo, V. y Díaz, C. (2010). Factores asociados al nivel de estrés previo a un examen en estudiantes de Educación Secundaria en cuatro Instituciones Educativas. *Revista del cuerpomédico HNAAA*, 4(2), 88-93.
- Putwain, D. (2007). Researching academic stress and anxiety in students: some methodological considerations. *British Educational Research Journal*, 33(2), 207-219. DOI: 10.1080/01411920701208258.
- Rao, K.U. (1954). The effects of stress on level of aspiration behaviour. University of London.
- Riva, M. (2006). *Manejo conductual-cognitivo de un déficit en autocontrol, caracterizado por conductas de procrastinación*. (Tesis de Especialización en psicología clínica comportamental-cognoscitiva). Pontificie Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Roberts, G. H., & White, W. G. (1989). Health and stress in developmental college students. *Journal of College Student Development*, 30(6), 515-521
- Rocha, R., Cabrera, E., González, D., Martínez, R., Pérez, J., Saucedo, R. (2010). Factores de estrés en estudiantes universitarios. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10401/1196>
- Rodríguez, J. (1995). *Psicología Social de la Salud*. Madrid: Síntesis.
- Rodríguez, J. (2008). Migración interna de la población joven: el caso de América Latina. *Revista Latinoamericana de Población*, (3), 9-26.

- Rodríguez, M. (2012). Competencias académicas, reporte de estrés y salud en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de Psicología Iztacala* 15(2),553-574.
- Rodríguez, N; Ríos, M.; Lozano, L. &Alvarez, M. (2009). Percepción de jóvenes universitarios respecto a su salud: conductas y contexto de riesgo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14(2), 245-260.
- Rosenthal. T. L.. Edwards. N.B. & Ackerman. B. J. (1987). Students' self-ratings of subjective stress across 30 months of medical school. *Behaviour Research and Therapy*, 25,155-158. DOI: 10.1016/0005-7967(87)90087-8
- Ross, S. E., Niebling, B. C., & Heckert, T. M. (1999). Sources of stress among college students. *Social psychology*, 61(5), 841-846.
- Sánchez, F. C., Qureshi-Burckhardt, A., Antonín, M., & Tomás-Sábado, J. (2008). Estrés aculturativo y Salud Mental en la población inmigrante. *Papeles del psicólogo*, 29(3), 307-315.
- Santrock, J. (2007). *Adolescence*. New York: McGraw-Hill
- Sariisik, M., Guclu, H. & Ergun, O. (2010). *University student's perceptions and attitudes about time usig, and how to deal with their daily life stress: a investigation from Turkey*. Saint Petersburg: 8-10th July
- Saxena, P. (2002). General microbiology. Recuperado de: <http://www.esb.utexas.edu/psaxena/226R/syllabus.doc>
- Schafer, W. (1996). *Stress management for wellness*. New York: Harcourt Brace College Publishers.
- Schmidt, R. M. (1983). Who maximizes what? A study in student time allocation. *The American Economic Review*, 73(2), 23-28.
- Schraml, K., Perski, A., Grossi, G., & Makower, I. (2012). Chronic stress and its consequences on subsequent academic achievement among adolescents. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 2, 69–79. doi:105539/jedp. v2n1p69
- Schuman, H., Walsh, E., Olson, C., & Etheridge, B. (1985). Effort and reward: The assumption that college grades are affected by quantity of study. *Social Forces*, 63(4), 945-966.
- Seiffge–Krenke, I. (1995). *Stress, Coping, and Relationships in Adolescence*. USA: Lawrence Erlbaum Associated, Inc.

- Senécal, C., Koestner, R., y Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135, 607-619. DOI: 10.1080/00224545.1995.9712234
- Serrano, M. y Flores, M. (2005). Estrés, respuestas de afrontamiento e ideación suicida en adolescentes. *Psicología y Salud*, 15(2), 221-230.
- Seward, P. (2002). Earth Science. Claremore: Rogers State Univ. Recuperado de: [http://www.rsu.edu/faculty/PatrickSeward/earth\\_science.htm](http://www.rsu.edu/faculty/PatrickSeward/earth_science.htm)
- Shahani, C., Weiner, R. & Streit, M.K. (1993). An investigation of the dispositional nature of the time management construct. *Anxiety, Stress, and Coping*, 6, 231-43. DOI: 10.1080/10615809308248382
- Simanek, D.E. (2002). How to study physics. Lock Haven: Lock Haven Univ. Recuperado de: <http://www.lhup.edu/~dsimanek/chapman.htm>
- Sirois, F. (2004). Procrastination and intentions to perform health behaviors: The role of self-efficacy and the consideration of future consequences. *Personality and Individual Differences*, 37(1), 115-128. DOI: 10.1016/j.paid.2003.08.005
- Soares, A., Almeida, L. & Guisandez, A. (2011). Ambiente académico y adaptación a la universidad: un estudio con estudiantes de 1º año de la Universidad Do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), 99-121
- Soto, P. R. (2007). Causas de repitencia estudiantil durante los periodos académicos I y II del año 2005 en la carrera de licenciatura en lengua castellana, Inglés y Francés, de la Universidad de la Salle factores Institucionales.
- Southeastern Illinois College (sin fecha). What is Time Management. Recuperado de: [http://www.sic.edu/files/uploads/group/34/PDF/Time\\_Management\\_New.pdf](http://www.sic.edu/files/uploads/group/34/PDF/Time_Management_New.pdf)
- Stone, L. (2007). Continuous Partial Attention, Version 33. Recuperado de: <http://continuouspartialattention.jot.com/WikiHome>
- Tanaka, J. S. (1987). How big is big enough? Sample size and goodness-of-fit in structural equation models with latent variables. *Child Development*, 58, 134-146.
- Taylor, S. (2007). *Psicología de la Salud*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Tejada, C., A. Villabona & E. Ruiz, (2013). Deserción y Repetición del Programa de Ingeniería Química de la Universidad de Cartagena Periodo 2006-2011, *Revista ciencia e Ingeniería al Día*: 8 (1) 55-66.
- Tice, D. M., y Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling.

*Psychological Science*, 8, 454–458. DOI: 10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x

Tolentino, S. (2009). *Perfil de estrés académico en alumnos de licenciatura en psicología, de la universidad autónoma de Hidalgo en la escuela superior de Actopan*. (Tesis de Licenciatura). Escuela Superior de Actopan Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Hidalgo, México. Recuperado de [http://www.uaeh.edu.mx/nuestro\\_alumnado/esc\\_sup/actopan/licenciatura/Perfil%20de%20estres%20academico%20en%20alumnos.pdf](http://www.uaeh.edu.mx/nuestro_alumnado/esc_sup/actopan/licenciatura/Perfil%20de%20estres%20academico%20en%20alumnos.pdf)

Van Gundy, K. (2002). Gender, the assertion of autonomy, and the stress process in young adulthood. *Social Psychology Quarterly*, 65(4), 346-364. DOI: 10.2307/3090107

Veiga, F. & Melim, A. (2007). Questionário de gestão do tempo académico dos alunos do ensino básico e secundário: Adaptação portuguesa do Time Management Questionnaire. *Psicologia, Educação e Cultura*, 11 (2), pp. 329-354.

Vispo, C. A., & Podruzny, M. (2002). Cambios de la estructuración psíquica en la migración. *Psicoanálisis Asociación psicoanalítica de Buenos Aires*, 24, 217-232.

Wambach, C., Hansen, G. & Brothen, T. (2001). Procrastination, Personality and Performance. *Nade Selected Conference Papers*, 7, 63-66. DOI: 10.1016/S0191-8869(00)00013-1

Weaver, J., Kim, P., Metzger, R. L., & Szendrey, J. M. (2013). The impact of video games on student GPA, study habits, and time management skills: What's the big deal. *Issues in Information Systems*, 14(1), 122-128.

Wessman, A. E. (1973). Personality and the subjective experience of time. *Journal of Personality Assessment*, 37(2), 103-114. DOI: 10.1080/00223891.1973.10119839

Whetten, D., & Cameron, K. S. (2005). *Desarrollo de habilidades gerenciales*. México D. F.: Pearson Educación.

Wilson, W. (2000). Physics for scientists and engineers II. Edmond: Univ. of Central Oklahoma. Recuperado de: <http://www.physics.ucok.edu/~wwilson/PHY2114/>

World Health Organization. (2004). Gender, Health and Work. *World Health Organization*. Recuperado de: [http://www.who.int/gender/other\\_health/Gender,HealthandWorklast.pdf](http://www.who.int/gender/other_health/Gender,HealthandWorklast.pdf).

Wratcher, M.A. & Jones, R.O. (1988). A time management workshop for adult learners. *Journal of College Student Personnel*, 27, 566-7.

Zijlstra, F.R.H., Roe, R.A., Leonora, A.B. & Krediet, I. (1999). Temporal factors in mental work: effects of interrupted activities. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 163-85. DOI: 10.1348/096317999166581

Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166–183.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2008). An essential dimension of self-regulated learning. *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*, 1.

Zulauf, C. R., & Gortner, A. K. (1999). Use of time and academic performance of college students: does studying matter?. In *Annual Meeting, August* , 8.





**ANEXOS**



**ANEXO A**

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

La presente investigación es conducida por Paola Monroy Riva, alumna de último año en la especialidad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. **El objetivo del presente estudio es analizar la relación entre el estrés académico y el manejo de tiempo.**

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá completar una ficha de datos y dos cuestionarios, lo que le tomará un aproximado de 20 minutos de su tiempo.

La información que se recoja será estrictamente confidencial, todos los datos que usted ofrezca son absolutamente anónimos y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación.

Al ser una investigación con fines de aprendizaje, no habrá devolución de resultados ya que los cuestionarios resueltos serán analizados de forma grupal más no individual, garantizando el anonimato de los participantes.

Su participación será voluntaria y tiene el derecho a abstenerse de participar o incluso de retirarse de esta evaluación cuando lo considere conveniente, sin que esto represente algún perjuicio para usted.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del proyecto, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes.

Habiendo leído y comprendido las condiciones previas: ¿Desea participar en la investigación?

SI \_\_\_ NO \_\_\_

Muchas gracias por su participación.

\_\_\_\_\_  
Firma

\_\_\_\_\_  
Fecha



## ANEXO B

## Ficha Sociodemográfica

Participante N°

I. DATOS PERSONALES	
1. Sexo: <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer	2. Edad: _____ años
3. Lugar de Nacimiento: _____ En caso de nacer en provincia, tiempo de residencia en Lima: _____ años.	
4. Año y semestre de ingreso a la universidad: _____	5. Ciclo actual en la Facultad: _____
6. Escala de pago en la Universidad: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	7. Forma de pago que utiliza: <input type="checkbox"/> Boletas <input type="checkbox"/> Beca <input type="checkbox"/> Préstamo Otros: _____
8. ¿Cuántos cursos lleva actualmente? _____	9. ¿Cuántos créditos lleva actualmente? <input type="checkbox"/> Menos de 12 <input type="checkbox"/> 12-15 <input type="checkbox"/> 16-20 <input type="checkbox"/> 21 a más
10. Actualmente, ¿cuál es su preocupación principal? Ordenar de menor a mayor, siendo <b>1 = menos importante</b> a <b>8 = el más importante</b> .	
<input type="checkbox"/> Personal (Soledad o tristeza, autoimagen o autoestima) tener éxito) <input type="checkbox"/> Familiar (Problemas económicos, desintegración) <input type="checkbox"/> Amigos (Problemas específicos) <input type="checkbox"/> Social (Futuro del país/ Política, pobreza) Otros: _____	
<input type="checkbox"/> Futuro (Laboral: Ser profesional, <input type="checkbox"/> Vocacional (Rendimiento, incertidumbre por carrera) <input type="checkbox"/> Pareja (Dificultades, deseo de pareja) <input type="checkbox"/> Diversión (Formas de diversión, vacaciones)	
II. DATOS SOBRE SU FORMACIÓN	
1. En general, ¿cómo califica su rendimiento en la universidad? (Marque una de las opciones) <input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> Muy Buena <input type="checkbox"/> Buena <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Mala	
2. Indique en qué rango se ubicó su promedio ponderado del ciclo anterior: <input type="checkbox"/> Menos de 6 <input type="checkbox"/> Entre 7 y 10 <input type="checkbox"/> Entre 11 y 13 <input type="checkbox"/> Entre 14 y 17 <input type="checkbox"/> 18 a más	
3. ¿Cuántas horas diarias se dedica a estudiar? <input type="checkbox"/> 2 horas a menos <input type="checkbox"/> 2-4 horas <input type="checkbox"/> 4-6 horas <input type="checkbox"/> 6 horas a más	
4. ¿Actualmente está llevando cursos por segunda o tercera vez? <input type="checkbox"/> Sí, ¿Cuántos? _____ <input type="checkbox"/> No	5. ¿Trabaja o realiza prácticas pre-profesionales actualmente? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No

<p>6. ¿Realiza alguna actividad extracurricular?</p> <p><input type="checkbox"/> Sí                      <input type="checkbox"/> No</p> <p>Si marcó sí, especifique la actividad: _____</p>	<p>Si marcó “sí”, indique el número de horas promedio por semana que trabaja:</p> <p><input type="checkbox"/> Menor a 4 h.    <input type="checkbox"/> 4-8 horas</p> <p><input type="checkbox"/> 8-horas a más</p> <p>Tipo de actividad u oficio que realiza:</p> <p><input type="checkbox"/> Prácticas PP    <input type="checkbox"/> Trabajo</p>
--	--

### III. DATOS SOBRE SU SALUD

<p>1. En general, califica su salud como: (marque solo una de las opciones)</p> <p><input type="checkbox"/> Excelente    <input type="checkbox"/> Muy Buena    <input type="checkbox"/> Buena    <input type="checkbox"/> Regular    <input type="checkbox"/> Mala</p>										
<p>2. En el ÚLTIMO AÑO, ¿ha sido <b>diagnosticado</b> con algún tipo de enfermedad física y/o mental?</p> <p><input type="checkbox"/> Sí                                      <input type="checkbox"/> No</p> <p>Si su respuesta es Sí, marque cuál:</p> <table border="0"> <tr> <td><input type="checkbox"/> Dolores de espalda y cabeza</td> <td><input type="checkbox"/> Molestias estomacales</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Migraña</td> <td><input type="checkbox"/> Tensión en el cuello y/o espalda</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Enfermedades respiratorias</td> <td><input type="checkbox"/> Ansiedad</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Tumores/Quistes</td> <td><input type="checkbox"/> Depresión</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Insomnio</td> <td><input type="checkbox"/> Hipertensión</td> </tr> </table> <p>Otros (indique cuál): _____</p>	<input type="checkbox"/> Dolores de espalda y cabeza	<input type="checkbox"/> Molestias estomacales	<input type="checkbox"/> Migraña	<input type="checkbox"/> Tensión en el cuello y/o espalda	<input type="checkbox"/> Enfermedades respiratorias	<input type="checkbox"/> Ansiedad	<input type="checkbox"/> Tumores/Quistes	<input type="checkbox"/> Depresión	<input type="checkbox"/> Insomnio	<input type="checkbox"/> Hipertensión
<input type="checkbox"/> Dolores de espalda y cabeza	<input type="checkbox"/> Molestias estomacales									
<input type="checkbox"/> Migraña	<input type="checkbox"/> Tensión en el cuello y/o espalda									
<input type="checkbox"/> Enfermedades respiratorias	<input type="checkbox"/> Ansiedad									
<input type="checkbox"/> Tumores/Quistes	<input type="checkbox"/> Depresión									
<input type="checkbox"/> Insomnio	<input type="checkbox"/> Hipertensión									

**Gracias por su colaboración.**

## ANEXO C

Tabla de características de la muestra

<i>Características del grupo participante</i>		
	<i>f</i>	<i>%</i>
<b>Sexo</b>		
Hombre	<b>132</b>	<b>71,0</b>
Mujer	54	29,0
<b>Percepción de Rendimiento</b>		
Excelente	27	14,5
Bueno	<b>96</b>	<b>51,6</b>
Malo	63	33,9
<b>Horas dedicadas al estudio</b>		
< 2 horas	44	23,7
2 – 4 horas	<b>68</b>	<b>36,6</b>
4 – 6 horas	53	28,5
6 > horas	21	11,3
<b>Cursos por segunda o tercera vez</b>		
Sí	56	30,1
No	<b>130</b>	<b>69,9</b>
<b>Promedio Ponderado</b>		
Desaprobado (0 - 10)	6	3,2
Normal Promedio (11 – 17)	<b>178</b>	<b>95,7</b>
Superior (18 – 20)	2	1,1
<b>Enfermedad Física o Psicológica</b>		
Sí	66	35,5
No	<b>116</b>	<b>62,4</b>
<b>Diagnóstico</b>		
Dolor de espalda	27	
Migraña	8	
Enfermedades Respiratorias	12	
Insomnio	11	
Malestar Estomacal	24	
<b>Tensión en cuello y espalda</b>	<b>28</b>	
<b>Ansiedad</b>	<b>29</b>	
Depresión	14	
Hipertensión	2	
N=186		



## ANEXO D

## Tabla de estadísticos descriptivos del SISCO y TMBQ

Tabla 1

*Estadísticos descriptivos del SISCO*

	<i>M</i>	<i>D.E</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Intensidad del estrés	2.53	0.92	0.00	4.00
Estresores				
E1: Nivel de competencia con los compañeros.	1.78	1.08	0.00	4.00
E2: Sobrecarga de tareas y trabajos.	2.80	0.87	0.00	4.00
E3: Personalidad y el carácter del profesor.	1.44	1.06	0.00	4.00
<b>E4: Las evaluaciones de los profesores</b>	<b>2.85</b>	<b>0.91</b>	<b>0.00</b>	<b>4.00</b>
E5: El tipo de trabajo (ensayos, mapas conceptuales, etc.)	2.51	1.00	0.00	4.00
E6: No entender los temas que se abordan en la clase	2.54	1.20	0.00	4.00
E7: Participación en clase (responder a preguntas, etc.)	1.65	1.14	0.00	4.00
E8: Tiempo limitado para hacer el trabajo	2.70	1.06	0.00	4.00
Reacciones	1.89	0.75	0.40	3.80
Físicas	1.74	0.85	0.00	4.00
<b>Psicológicas</b>	<b>2.10</b>	<b>0.85</b>	<b>0.20</b>	<b>4.00</b>
Comportamentales	1.87	0.87	0.00	4.00

N=186

Tabla 2

*Estadísticos descriptivos de las dimensiones del Manejo del Tiempo (TMBQ)*

	<i>M</i>	<i>D.E</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>
F1: Establecimiento de objetivos y prioridades	3.08	0.58	1.30	4.50
F2: Herramientas para la gestión del tiempo	2.46	0.67	0.91	4.00
<b>F3: Preferencias por la desorganización</b>	<b>3.11</b>	<b>0.55</b>	<b>1.00</b>	<b>4.80</b>
F4: Percepción de control sobre el tiempo	2.78	0.57	1.13	4.63

N=186