

Procrastinación Académica y Autorregulación Emocional en Estudiantes Universitarios

Academic Procrastination and Emotional Self-Regulation in University Students

Autores: Carolina Teresa Durán Rodríguez¹

Carlos Rodrigo Moreta Herrera²

Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato

¹ Psicóloga Clínica, personal en formación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato. Contacto: carolina.t.duran.r@pucesa.edu.ec

² Psicólogo Clínico, Máster Universitario en Psicología. Profesor investigador de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato. Contacto: rmoreta@pucesa.edu.ec

Resumen

La investigación tiene como objetivo determinar la relación existente entre la Procrastinación Académica y la Autorregulación Emocional en una muestra de estudiantes de la Escuela de Psicología de la PUCE Sede Ambato. Se realizó un estudio de tipo cuantitativo, con un alcance exploratorio, descriptivo y correlacional. Se contó con un total de 290 estudiantes de psicología, tanto de las carreras de clínica y de organizacional. Los resultados del EPA indican que el 58,3% de los participantes procrastinan de manera moderada ($M = 8.41 / 9$ puntos). Por otra parte, la ATPS revela que el 61,0% de los estudiantes muestran procrastinación moderada, frente a un 16,2% de presencia alta de postergación académica. Asimismo, el ERQ muestra mayor presencia de Supresión Emocional ($M = 16.26 / 16$ puntos). Además existe una correlación baja positiva entre la Procrastinación Académica y la Autorregulación Emocional ($r = -.292$). La tendencia de los estudiantes a la postergación de las actividades académicas (13% y 16%) está coligada al nivel de satisfacción académica. Se analizan las implicaciones de estos hallazgos en el estudio de la problemática vigente.

Palabras clave: *Autorregulación, emociones, procrastinación, estudiantes universitarios*

Abstract

The research aims to determine the relationship between Academic Procrastination and emotional self-regulation in a sample of students from the School of Psychology at the PUCE See Ambato. quantitative study was performed with an exploratory, descriptive and correlational scope. He had a total of 290 psychology students both races clinical and organizational. EPA results indicate that 58.3% of participants procrastinate moderately ($M = 8.41 / 9$ points). Furthermore, the ATPS reveals that 61.0% of students show moderate procrastination, compared to 16.2% high presence of academic procrastination. It also shows the increased presence ERQ Emotional Suppression ($M = 16.26 / 16$ points). There is also a low positive correlation between Academic Procrastination and Emotional Self-regulation ($r = -.292$). The tendency of students to the postponement of academic activities (13% and 16%) is associate academic level of satisfaction. The implications of these findings in the study of existing problems are analyzed.

Keywords: *Self-Regulation, emotions, procrastination, university students*

I. Introducción

La procrastinación académica y la autorregulación emocional, son dos tópicos que son estudiadas desde hace varios años atrás. Entre los antecedentes históricos se encuentran las reflexiones de los egipcios y los griegos, pasando por el cristianismo, el renacimiento y hoy en día con los estudios científicos. La procrastinación académica es una construcción teórica de múltiples dimensiones como son: a) la conductual, b) la cognitiva y c) la emocional (Alegre, 2014) e involucra un sin número de factores que permiten profundizar los estudios sobre ella.

Históricamente las personas han aplazado ciertas actividades y gravámenes; en el área de la psicología, que es el caso actual, la procrastinación se refiere a un fenómeno que se estudia desde los años noventa. La investigación *On Procrastination*, realizada por William Knaus y Albert Ellis en 1977 con un enfoque cognitivo y racional emotivo, explica a través de la observación clínica que 'postergar' es el resultado de un condumio de pensamientos (Moreno, 2007). Añádase a esto las investigaciones acerca de la autorregulación emocional (RE) que datan de los años ochenta y en la actualidad han tomado fuerza debido a que se da mayor importancia a los estados emocionales y el control que el individuo tiene sobre estos.

El término procrastinación es estimado como “el acto de postergar el inicio o conclusión de una actividad importante, llevando a cabo una actividad innecesaria” (Amadeo, 2014, p. 2), el caso es que los individuos que procrastinan en el contexto académico eligen ejecutar diligencias que le proporcionen un resultado efectivo en un espacio de tiempo corto.

El objetivo principal de esta investigación es determinar la relación existente entre la Autorregulación Emocional y la Procrastinación Académica en una muestra de estudiantes de la Escuela de Psicología de la PUCESA. Ya que en los mismos se ha observado una tendencia a la postergación voluntaria de sus roles y actividades académicas, como la presentación de tareas, el rendimiento de pruebas de conocimientos, la entrega de proyectos en clase, la presentación de informes y otras labores que deben ser entregadas en un tiempo

determinado al docente de cada asignatura en el Entorno Virtual de Apoyo Educativo (EVAE).

II. Desarrollo

Procrastinación académica en estudiantes universitarios

Los aspectos señalados a la postergación de actividades de rol académico o 'procrastinación académica' (PA), responden al proceso de "retrasar una actividad importante para nosotros de modo innecesario y desventajoso, con la provocación a veces de un cierto sentido de culpa y generalmente con una sensación de alivio producido por el mismo hecho de retrasar" (Ortega, 2006, p. 97).

Se presume que esta propensión, al parecer, es provocada por una inadecuada autorregulación emocional (RE). La misma que consiste en "el control de los estados, impulsos y recursos internos propios" (Conangla, 2002, p. 101), lo que significa que el sistema de control que supervisa la experiencia emocional, la activación y la mantención de conductas, sentimientos y pensamientos orientados a la consecución de metas, falla. Frente a esto González y Sánchez (2013) manifiestan que "la procrastinación no se explica solamente como consecuencia de una mala planificación del tiempo, sino que consiste en una compleja interacción entre componentes afectivos, cognitivos y conductuales, lo que da paso a una gran diversidad de manifestaciones" (p. 118), mismas que se ven reflejadas en las labores estudiantiles.

Todo ello trae como consecuencia entre otros aspectos, el estrés personal, las dificultades en el seguimiento de instrucciones, la impuntualidad, el bajo rendimiento escolar y a menudo existe la búsqueda de excusas fraudulentas para lograr más plazo o evitar una sanción por parte del docente. De este modo la PA está vinculada con el tipo de estrategias de autorregulación del aprendizaje utilizadas por los estudiantes (Park y Sperling, 2012), mismas que son indiscutiblemente deficientes.

Dicho de otro modo, prorrogan realizar actividades que involucren mayor esfuerzo a largo plazo. Frente a esto Bustinza, Díaz, Calderón, Díaz y Ferrari (2005) aseguran que "en países hispanohablantes no se encuentra un término que pueda utilizarse para designar hábitos de postergación disruptivos y desadaptativos" (p.116), entretanto que las consecuencias de postergar se

evalúan en las diferentes áreas donde se desempeña el individuo y esto incluye a lo educativo y académico.

El abordaje de la dilación académica es relativamente reciente al igual que universal, teniendo ésta por lo general una insinuación negativa. A más de esto Guzmán (2013) agrega que “la persona tiene intención de realizar en el momento la tarea en cuestión que está aplazando. Por lo tanto, no se considera la acción de aplazar una tarea estratégicamente con buenos motivos” (p. 5), aquí en un principio se ha considerado efectuar lo planificado, sin embargo, no se halla el tiempo o escenario idóneo para emprender la tarea y después finalizarla.

Por otra parte, autores como Ellis y Knaus (1977) aseguran que la procrastinación es la consecuencia de un acopio de ideas irracionales, cuya temática central es la escasa tolerancia a la frustración y la relegación de la valía personal en relación al adecuado desenlace de la labor desempeñada, por consiguiente, postergar alude a cómo se experimenta el fenómeno de procrastinar y la subjetividad con la que se tome el aplazar, hace que concurren en el sujeto emociones de tipo negativo. A propósito de ello:

Los procrastinadores tienden a aplazar las tareas que perciben como aversivas, de poco valor o que se asocian con menores o demoradas recompensas, que perciben como difíciles de realizar o ante las cuales no se identifican como capaces de lograr, y que además les demandan mayores recursos tanto conductuales como cognitivos para su realización. (Angarita, 2014, p. 96).

El dilatar las tareas académicas o las ocupaciones diarias interviene en los hábitos y atención de las personas, además de la motivación. En definitiva “la gente que se caracteriza por baja tolerancia ante la frustración y poca capacidad para controlar o regular sus sentimientos, con pensamientos obsesivos y actos impulsivos o desadaptados tiene un mayor riesgo de retraso” (Milgram, 1992, p. 93).

En general del 15% al 20% de las personas adultas procrastinan y presentan una visión negativa de la autoeficacia, la tensión y el confort de la propia persona (Harriott y Ferrari, 1996; González y Sánchez, 2013). La demora en la obligaciones académicas que cada sujeto posee tiende a suponer un conjunto

de acciones que deben realizarse, al fin y al cabo es la propia disminución de la sensación de bienestar o aumento del malestar psíquico que se ve afectado.

Autorregulación Emocional

La autorregulación emocional entendida como el control de una conducta habitual inadaptativa y de las propias emociones, es una temática reciente entre algunas investigaciones. Autores como Henríquez, Rodríguez, Hernández, Torrecillas y Machargo (2011) comprenden a la autorregulación cognitiva y emocional como a la “conciencia plena y la gestión adecuada de elementos cognitivo-emocionales que sirven de base para que la persona perciba, reconozca, controle y afronte de forma eficaz las demandas intrapersonales e interpersonales” (p. 86), por consiguiente autorregular impulsa a las personas a responder sobre sus actos, sentimientos y pensamientos.

La regulación emocional es concebida como una habilidad para eliminar un afecto y no solo tiene injerencia dentro de la cotidianidad ya que también “las emociones intervienen en el proceso del aprendizaje y en el rendimiento, tanto favoreciéndolos como menoscabándolos” (Medrano, Moretti, Ortiz y Pereno, 2013, p. 84), en el contexto académico la autorregulación evalúa si un estudiante comprendió y como éste, logro alcanzar las destrezas necesarias para sus estudios, por tanto estos dos talantes están altamente conexos a la propia regulación.

El autocontrol es una forma específica de autorregulación, mismo que habla de un control con enfoque proactivo y reactivo que guía el comportamiento humano, precisando metas para movilizar la energía y las habilidades en pro de una meta. Siguiendo este argumento de Bandura en referencia a dicho término Feist y G.J. Feist (2007) agregan que “cuando las personas tienen altos niveles de autoeficacia, confían en las acciones de los demás, y poseen una eficacia colectiva sólida, tendrán una capacidad considerable para controlar su propia conducta” (p. 478), es decir que quienes tienen seguridad en las propias capacidades tienden a ceder frente al trabajo de los otros, dicho de otro modo controlan el propio comportamiento.

El propio control de una reacción, un estado afectivo a través de redirigir una conducta o respuesta poco deseada prescribe el éxito o fracaso de una tarea. Para Pérsico (2012) “las emociones constituyen un mecanismo de alarma que

salta en nuestro interior cada vez que se presenta un peligro o cuando es necesario resolver una situación crítica” (p. 25), generalmente son un impulso de arranque para actuar en pos de la protección de la vida o para finiquitar una problemática

Como actividad permanente las emociones necesitan control y la autorregulación emocional o también denominada autocontrol emocional se convierte en un proceso que permite determinar el origen, la expresión y los factores que las sobresaltan. La autorregulación emocional empieza con el proceso atencional para después pasar a reconocer cada una de las emociones que experimenta una persona según la circunstancia por la que atraviesa (Rodríguez, Russián y Moreno, 2010), por consiguiente el autocontrol domina, vigila e interviene la experiencia emocional. Gross (1998) argumenta que la regulación emocional describe a los procesos a través de los cuales un sujeto influye en las emociones que siente, en cuándo y cómo expresar y experimentar las mismas, estos procesos pueden ser de forma automática o vigilada, con conciencia de éstas o sin ella.

Hipótesis de trabajo

A la luz del presente análisis se establecen las siguientes hipótesis de trabajo:

a) Existe una correlación negativa entre la Autorregulación Emocional y la Procrastinación académica; b) Existen diferencias estadísticamente significativas por sexo en la Autorregulación emocional; c) Existen diferencias estadísticamente significativas por sexo en la Procrastinación académica; d) El ERQ goza de consistencia interna alta y estabilidad temporal como instrumento de medición de la Autorregulación Emocional y d) El EPA goza de consistencia interna alta, estabilidad temporal y convergencia como instrumento de medición de la Procrastinación Académica.

III. Metodología

Diseño

El estudio de la presente investigación es de tipo cuantitativo, con un alcance exploratorio, descriptivo y correlacional entre la Procrastinación Académica y la Autorregulación Emocional. El método general es el científico y el diseño de la investigación es no experimental de corte transversal.

Participantes

La muestra estuvo constituida por un total de 290 participantes, estudiantes de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato. Las edades se encontraron entre los 17 años a los 30 años de edad ($M = 20.8$ años; $Ds = 1,9$). Un 23,4% de los participantes son del sexo masculino y el 76,6% del femenino. Además un 95,8% de los participantes se autodefinen como mestizos. Un 18,8% de los participantes tienen que movilizarse a diario para llevar a cabo sus estudios en la PUCE Ambato desde sus ciudades de residencia.

Estudian en la carrera de Psicología Clínica (CPC) el 59,3% y el 40,7% lo comprenden los estudiantes de la carrera de Psicología Organizacional (CPO). Se destaca que un 53,4% de los y las estudiantes de la Escuela de Psicología cubren los gastos de sus estudios con becas de excelencia o ayudas económicas. Existe una tasa del 34,4% entre los estudiantes con antecedentes de migración universitaria. Un 5,5% de los y las participantes presentan repitencia de nivel con diferencias significativas entre las carreras: CPC con el 1,7% y CPO con el 7,6%, $X^2 = 6.106$; $p < .05$. La tasa de repitencia de asignaturas es del 10,55% con diferencias significativas entre la CPC (7%) y la CPO (16,1%) $X^2 = 6.104$; $p < .05$.

Instrumentos

Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ). Constituido por un banco de preguntas de 10 ítems diseñado para evaluar la Reevaluación Cognitiva y la Supresión Emocional (Gross & John, 2003). Mismo que se aplicó en la versión adaptada al castellano (Rodríguez-Carvajal, Moreno-Jiménez & Garrosa, 2006) y la traducción y adaptación rioplatense para la Argentina Revisado (CRE-AR, Andrés; Urquijo, 2011). En la versión original en inglés (Gross & John, 2003) la consistencia interna (α) de los factores fluctúa entre .75 y .80 para la Reestructuración Cognitiva (RC), y .68 y .76 para la Supresión Emocional como componentes de la batería de medición.

Escala de Procrastinación Académica (EPA). Instrumento diseñado por Busko (1998) y con la versión adaptada al castellano corresponde a Álvarez (2010) que cuenta con los 16 ítems originales, compuesta por dos factores: a) Procrastinación general y Procrastinación académica. En el cuestionario se encontró consistencias internas altas de $\alpha = .82$ (general) y $\alpha = .86$ (académica).

Para el estudio actual se utilizó la versión reducida de 12 ítems (Domínguez, Villegas, & Centeno, 2014) del factor de procrastinación académica. Además el análisis factorial confirmatorio (AFE) reveló una estructura bifactorial de esta escala: a) Autorregulación Académica (AA) y b) Postergación de Actividades (PAC) que explican el 49,55% de la varianza. La consistencia interna encontrada es $\alpha = .816$ (escala global); con $\alpha = .821$ para el factor AA) y para el factor PAC $\alpha = .752$.

Escala de Procrastinación Académica de Tuckman, versión argentina (ATPS). Esta Instrumento que en su versión en inglés cuenta con 16 ítems de manera unidimensional (Tuckman, 1990). Se utilizó la Adaptación Argentina de la Escala de Tuckman (ATPS) (Furlan y otros, 2012) en su versión reducida de 15 ítems. El AFC muestra una estructura factorial unidimensional con una consistencia interna alta ($\alpha = .87$).

Procedimiento metodológico

La recolección de datos se realizó mediante una única vez manteniendo la confidencialidad de los participantes con el uso del número de cédula como único código de identificación. Los estudiantes respondieron de manera inmediata y se aplicó la carta de consentimiento informado; la ficha sociodemográfica y los cuestionarios para la posterior gestión de datos, los análisis estadísticos, la confirmación de hipótesis y el desarrollo del informe de investigación final.

IV. Resultados

El análisis de resultados comprendió tanto para la medición de la PA con el EPA como para la AE con el ERQ un análisis descriptivo de las puntuaciones mínimas, máximas, medias y desviaciones típicas obtenidas. También un análisis comparado por sexo en el que para la determinación de significancia ($p < .05$) se utilizó la prueba t (t) para muestras independientes previa la comprobación de la homocedasticidad con la prueba de Levene. El análisis de las propiedades psicométricas contó con el análisis de consistencia interna con el Coeficiente de consistencia de Cronbach (α). La prueba de la fiabilidad temporal de las puntuaciones en dos intervalos con dos semanas de diferencia se la realizó con el coeficiente de correlación producto-momento de Pearson (r) y la prueba t (t) para muestras relacionadas. En el caso del instrumento EPA se utilizó un análisis de validez de convergencia con el instrumento ATPS. El

análisis de correlación entre las puntuaciones que miden la PA y el AE se lo hizo con el coeficiente de correlación producto momento de Pearson (r). La gestión informática del estudio se lo realizó con el software SPSS en la versión 21.

Análisis descriptivo y comparado por sexo del ERQ

En el factor de RC se encontraron puntajes de *Min-Máx*= 8 a 42 *puntos*, con una media de 34.4 *puntos*; Ds = 5.99 con seis ítems. En la prueba K-S para la verificación del supuesto de normalidad de las puntuaciones no se cumplió el dicho supuesto $K-S_{(290)} = .136$; $p < .001$ por lo que la distribución no es normal. En el factor de SE, se encontraron puntuaciones de *Mín-Máx*= 4 a 28 *puntos*, una media de $M = 15,7$ *puntos*; Ds = 5,79 con cuatro ítems. La prueba K-S para normalidad mostró que no se cumple el supuesto $K-S_{(290)} = .082$; $p < .001$ tampoco. Un análisis de correlación entre los factores arroja ausencia de correlación entre los mismos $r = .081$; $p > .05$ por lo que se considera que guardan independencia las factores entre sí (ver tabla 6).

Tabla 6.

Análisis descriptivos de los factores componentes del ERQ

<i>Factores</i>	<i>Mín. Máx.</i>	<i>Medi a</i>	<i>Desv. típ.</i>	<i>K- S₍₂₉₀₎</i>	<i>r</i>
Reevaluación cognitiva	8 - 42	34,4	5,99	.136** *	.08
Supresión emocional	4 - 28	15,7	5,79	.082** *	1

Nota: 290 observaciones; *** $p < .001$

También se halló que un 4,8% de las puntuaciones arrojadas muestran entre los(as) participantes una baja RC, mientras que un 78,3% arrojan puntuaciones equivalentes a alta RC. En el área de SE un 45.2% de los(as) participantes puntuaron el equivalente a alta SE y un 25,2% con puntuaciones de baja SE.

Previo al análisis comparado por sexo se realizó la comprobación del supuesto de homocedasticidad con la prueba de Levene (F) en el factor RC fue de $F = .096$; $p > .05$ y en el factor SE de $F = .692$; $p > .05$, por lo que se cumplió el supuesto. Al pasar al análisis comparado en el factor RC se encontró $M_{(hombres)} = 34,25$ *puntos*; $Ds = 6,56$ y $M_{(mujeres)} = 34,45$ *puntos*; $Ds = 5,81$ sin diferencias

significativas por sexo $t_{(288)} = -.241$; $p > .05$. De la misma manera, en el factor SE: $M_{(hombres)} = 16,09$ puntos; $Ds = 5,6$ y $M_{(mujeres)} = 15,63$ puntos; $Ds = 5,85$ tampoco se encontraron diferencias $t_{(288)} = .57$; $p > .05$ por lo que se concluye que ambos grupos son similares en puntuaciones medias (ver tabla 7).

Tabla 7.

Análisis comparado por sexo de los componentes del ERQ

Factores	Masculino; n= 68		Femenino; n= 222		Levene	$t_{(288)}$
	Media	Desv.	Media	Desv.		
Reevaluación cognitiva	34.25	6.56	34.45	5.81	.096	-.241
Supresión afectiva	16.09	5.6	15.63	5.85	.692	.57

Nota: * $p < .05$.; ** $p < .01$.; *** $p < .001$.

Análisis de la consistencia interna y la estabilidad del ERQ

En el análisis de la fiabilidad entre los ítems en el Factor RC con seis ítems fue de $\alpha = .821$ equivalente a consistencia alta y en el Factor SE con cuatro ítems correspondió a $\alpha = .767$ equivalente a moderada alta. Por lo que se estima que el ERQ cuenta con niveles de fiabilidad entre sus puntuaciones como consistentes y oportunas para evaluaciones de la RE en participantes adultos jóvenes.

Sobre la fiabilidad de las puntuaciones para conocer la estabilidad del ERQ en varias observaciones se trabajó a través de la prueba test-retest con 48 participantes del estudio a quienes transcurrido tres semanas de la evaluación general se les aplicó nuevamente la prueba para conocer si se presentaron cambios significativos en distintos intervalos de tiempo. En el Factor RC se encontró una fiabilidad temporal moderada con una correlación moderada de $r = .647$; $p < .001$ así como para el factor SE de la misma manera fiable con una correlación moderada positiva de $r = .504$; $p < .001$ por lo que se concluye que el ERQ es fiable en términos de temporalidad (ver tabla 8).

Tabla 8.

Análisis de estabilidad del ERQ a través de la prueba de fiabilidad test - retest

Factores	Alph a	Test		Re-test		Dif.		W	r
		Test/Retest							
		Medi	Des	Medi	Des	Medi	Desv.		
		a	v.	a	v.	a			
Reevaluación	.821	33,5			6,0	-1.38	5.42	-	,647**
Cognitiva		2	6,79	34,9	2			1,756	*
Supresión	.767	16,7		16,2	5,4	.83	5.01		,504**
Afectiva		1	5,6	9	5			,525	*

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

Análisis descriptivo y comparado del EPA

En el factor Autorregulación académica se encontró puntajes de *Mín-Máx*= 9-39 puntos. La media alcanzada fue $M = 19,92$ puntos; $Ds = 5,02$. Mientras que en el factor Postergación de actividades se encontró valores de *Mín - Máx*= 3 - 15 puntos y una media de $M = 8,41$ puntos; $Ds = 2,56$. En el análisis global del EPA se encontró además resultados de: *Mín - Máx*= 12 – 54 puntos y una media de $M = 28,33$ puntos; $Ds = 6,56$ (ver tabla 1).

Tabla 1. Análisis descriptivo de la Escala de Procrastinación Académica

Factores	Mínimo	Máxim o	Media	Desv. típ.
Autorregulación académica	9,00	39,00	19,92	5,02
Postergación de actividades	3,00	15,00	8,41	2,56
Global EPA	12,00	54,00	28,33	6,56

Nota: 290 observaciones

En el análisis de prevalencia se encontró que en factor de Autorregulación académica un 18,6% de los participantes presentan criterios de riesgo ya que sus puntuaciones se encuentran por encima del percentil 80 (P_{80}). El 11,4% por otra parte muestra la misma condición en el factor Postergación de actividades y en la evaluación global del EPA un 18,9% presenta criterios de elevada postergación académica.

Para la realización del análisis comparado por sexo se realizó previamente la verificación de la homocedasticidad de los grupos bajo análisis. En el mismo se encontró que las puntuaciones cumple el supuesto de homogeneidad tanto en los factores $AA_{(Levene)} = .5$; $p > .05$ y $PA_{(Levene)} = .01$; $p > .05$ así como en la evaluación global $EPA_{(Levene)} = 1.32$; $p > .05$. En el análisis comparado se encontró en el factor AA resultados de $M_{(hombres)} = 20.6$ puntos; $Ds = 5.36$ y $M_{(mujeres)} = 19,7$ puntos; $Ds = 4.9$. No se encontraron diferencias significativas $t_{(288)} = 1.28$; $p > .05$. En el factor PAc se encontró como resultados $M_{(hombres)} = 8.96$ puntos; $Ds = 2.58$ y $M_{(mujeres)} = 8.24$ puntos; $Ds = 2.53$. Los resultados muestran la presencia de diferencias $t_{(288)} = 2.03$; $p < .05$ en el que los hombres puntúan mucha más postergación que las mujeres.

En la valoración global del EPA se encontraron puntuaciones de $M_{(hombres)} = 29.56$ puntos; $Ds = 7.17$ y $M_{(mujeres)} = 27.95$ puntos; $Ds = 6.33$. No se hallaron diferencias $t_{(288)} = 1.77$; $p > .05$ entre los grupos comparados por lo que se asume que son similares (ver tabla 2).

Tabla 2. Análisis comparado por sexo de los componentes del ERQ

Factores	Masculino; n= 68		Femenino; n= 222		Levene	t₍₂₈₈₎
	Media	Desviación	Media	Desviación		
Autorregulación académica	20.6	5.36	19.7	4.9	.5	1.28
Postergación de actividades	8.96	2.58	8.24	2.53	.01	2.03*
Global EPA	29.56	7.17	27.95	6.33	1.32	1.77

Nota: * $p < .05$

Análisis de consistencia interna, estabilidad y validez de convergencia del EPA

Sobre la consistencia interna del EPA se encontró que en el factor AA con nueve ítems hay una consistencia de $\alpha = .8$ equivalente a consistencia elevada. En el caso del factor PAc con tres ítems la consistencia alcanzada es de $\alpha = .774$ considerada como consistencia moderada alta. Mientras que la consistencia de la evaluación global del EPA formada por los 12 ítems alcanza un puntaje $\alpha = .826$ equivalente a alta.

Acerca de la fiabilidad temporal de las puntuaciones, tras dos intervalos de tiempo del Test EPA se trabajó con 48 participantes del estudio en quienes una

vez transcurrido tres semanas de la primera toma se les aplicó nuevamente la prueba para conocer si se presentaron cambios significativos en los dos intervalos de tiempo. En este caso se lo ejecutó a través de la técnica test-retest para lo cual se utilizó la prueba *t* de student (*t*) para muestra relacionadas.

En el factor AA los resultados del análisis muestran que es estable con una correlación moderada positiva $r = .484$; $p < .001$. En el factor PAc los resultados del análisis muestran de la misma manera una estabilidad alta con una correlación de tipo alta positiva $r = .794$; $p < .001$. Y en el puntaje acumulado del EPA la fiabilidad temporal de la prueba concluye alta estabilidad con una correlación alta positiva $r = .778$; $p < .001$ (ver tabla 3).

Tabla 3. Validez de la fiabilidad como estabilidad de la medida en intervalos en tiempo del EPA

Factores	Alpha	Test		Re-test		<i>r</i>	<i>t</i>₍₄₇₎
		Media	Desv.	Media	Desv.		
Autorregulación académica	.80	19,17	5,02	19,65	5,2	,484***	-,816
Postergación de actividades	.774	8,4	3,04	8,23	2,96	,794***	,599
Global EPA	.826	27,56	7,05	27,88	7,78	,778***	-,435

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Se buscó conocer la validez de convergencia que tiene el EPA, para la cual se comparó con la prueba ATPS ya que ambas miden la PA y así conocer si los componentes de las pruebas tienden a converger o no. La puntuación global del ATPS muestra correlaciones bajas positivas con el factor AA $r = .461$; $p < .01$; el factor PAc $r = ,618$; $p < .01$ y con el Puntaje global del EPA $r = .594$; $p < .01$. De este análisis se desprende que el EPA goza de una convergencia moderada con la prueba ATPS que mide la procrastinación general y cuyos datos ayudan a reforzar la validez de la prueba para la evaluación de la procrastinación académica (ver tabla 5).

Tabla 5. Validez de convergencia del EPA con relación al ATPS

	Autorregulación	Postergación	Global EPA
Global ATPS	,461**	,618**	,594**

Nota: ** $p < .01$

Análisis de correlación entre la Autorregulación emocional y la Procrastinación académica

El análisis correlacional de los componentes internos del EQR muestran que el RC y el SE no se correlacionan entre sí $r = ,081$; $p > .05$. El RC se correlaciona con el constructo Autorregulación Emocional de manera alta positiva $r = ,746$; $p < .01$ mientras que el componente SE se correlaciona con $r = ,724$; $p < .01$ equivalente a una correlación alta positiva. El ERQ muestra que el constructo de Autorregulación Emocional se correlaciona de manera baja y negativa con el constructo de Procrastinación Académica medido a través del EPA $r = -.206$; $p < .01$ al igual que con el constructo Procrastinación medido en el ATPS con valores de $r = -.292$; $p < .01$.

A su vez se aprecia una correlación de tipo baja positiva $r = .229$; $p < .01$ entre el constructo Procrastinación Académica y el constructo Procrastinación General medidos por el EPA y el ATPS respectivamente (ver tabla 9).

Tabla 9. Análisis de correlación entre las puntuaciones del ERQ con las Escalas EPA y ATPS

	ERQ	RC	SE	EPA	AA	PA	ATPS
ERQ	1	,746**	,724**	-,206**	-,202**	,020	-,292**
Reevaluación		1	,081	-,263**	-,296**	,122*	-,242**
Supresión			1	-,035	,004	-,096	-,186**
EPA				1	,922**	,054	,229**
Autorregulación					1	-,336**	,204**
Postergación						1	,030
ATPS							1

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

Los datos analizados permiten determinar que efectivamente se presenta una relación de variables entre la Autorregulación emocional y la Procrastinación Académica ($R^2 = .042$) y la Procrastinación General ($R^2 = .085$) lo que confirma

la hipótesis de trabajo de la presente investigación; en el que las puntuaciones de la Autorregulación Académica al aumentar disminuyen las puntuaciones de la Procrastinación académica y general (ver gráfico 1).

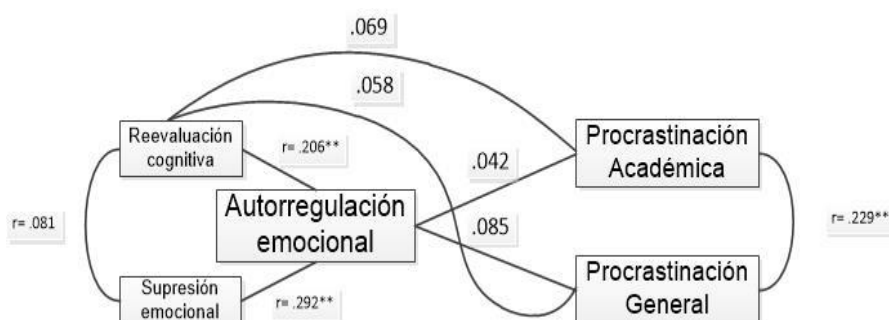


Gráfico 1. Modelo explicativo de la Autorregulación Emocional relacionada con la Procrastinación Académica y General

V. Conclusiones

Un 4,8% de las puntuaciones muestran baja RC, mientras que un 25,2% baja SE, lo cual evidencia que es más frecuente en la muestra los problemas con la SE que con la RC. La característica general del grupo analizado es que muestra niveles elevados de autorregulación emocional. No se encontraron diferencias significativas ($p > .05$) por sexo con respecto a las puntuaciones de la Autorregulación Emocional, por lo que se considera que estadísticamente son similares. Aunque se debe considerar que las mujeres puntuaron ligeramente más tanto en la RC como en la SE.

Con respecto a las propiedades psicométricas del ERQ los hallazgos muestran que goza de una consistencia alta en la RC y moderadamente alta en la SA por lo que se concluye que la prueba es consistente. La fiabilidad temporal de las puntuaciones del ERQ muestra que el mismo goza de una buena estabilidad temporal con un intervalo de dos semanas.

En referencia a la procrastinación, un 18,9% de los y las participantes procrastinan en niveles críticos que superar el percentil 80. Es mucho más recurrente la baja autorregulación académica con el 18,6% que el patrón relacionado con la postergación de actividades (11,4%). Con respecto al sexo no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en la procrastinación académica, aunque a nivel de componentes se halló que los

hombres presentan mayor postergación de actividades que las mujeres $t_{(288)} = 2,03$; $p < .05$.

En referencia a las propiedades psicométricas del EPA en la consistencia interna de las puntuaciones de los ítems los hallazgos muestran que este es consistente con cada uno de los factores que lo conforman. La fiabilidad temporal de las puntuaciones muestran también que es fiable y estable en términos de temporalidad ($r = .778$; $p < .001$). Acerca de la validez de convergencia el EPA muestra que logra converger de manera moderada ($r = .594$; $p < .01$) con una prueba que se encarga de evaluar la procrastinación general aplicada a estudiantes universitarios como lo es el ATPS.

Sobre la correlación entre la Autorregulación Emocional y la procrastinación académica se concluye que existe una relación baja negativa $r = -.206$; $p < .01$ en el que se traduce que la Autorregulación Emocional es determinante en un 4,2% en la variabilidad de la procrastinación académica mientras que en el caso de la procrastinación general es correlacionada de manera baja negativa $r = -.292$; $p < .001$ y por lo tanto determinante en un 8,5% en la variabilidad de la misma por parte de la Autorregulación emocional.

Además, si se toma en cuenta únicamente al factor de Reevaluación Cognitiva del constructo de Autorregulación Emocional esta puede ser determinante en un 6,9% con la Procrastinación académica y en un 5,8% con la procrastinación general. Los hallazgos también arrojan como resultados que la Autorregulación emocional es mucho más determinante con la procrastinación general medida a través del ATPS que con la procrastinación académica medida con el EPA.

Implicaciones

Los hallazgos encontrados muestran que las pruebas ERQ y EPA arrojan evidencia que permite conocer que los instrumentos son consistentes y fiables para la evaluación de las variables enunciadas en estudiantes universitarios. Además permite verificar la existencia de segmentos de población estudiantil que da muestran de vulnerabilidad al acumular puntuaciones de carácter crítico. De la misma manera estos hallazgos tienen implicaciones en el entendimiento del comportamiento procrastinador a partir del desarrollo emocional y afectivo de los participantes.

Limitaciones y recomendaciones a futuro

El presente trabajo de investigación cuenta con algunas limitaciones que deben ser tomadas en cuenta para en futuras ocasiones potenciar la línea de investigación en desarrollo. Entre ellas se debe anotar que el trabajo se realizó exclusivamente con estudiantes universitarios de la carrera de psicología de una universidad de la ciudad de Ambato por lo que los hallazgos no pueden generar un poder inferencial exacto sobre el comportamiento en otros segmentos de población. Razón por lo cual se recomienda extender el estudio a otros grupos como estudiantes universitarios de otras carreras y universidades, población entre otros.

Si bien es cierto que se pudo conocer valorar tanto la consistencia interna como la estabilidad de las tres pruebas utilizadas (ERQ, EPA y ATPS) en el caso del ERQ no se consideró un análisis de validez convergente y divergente así como de validez discriminante por lo que se requerirá nuevas investigaciones que ayuden a explicar la naturaleza de la prueba. En el caso del EPA en el que se alcanzó al análisis de convergencia también es requerido a futuro análisis de divergencia y de validez discriminante.

También no se consideraron en el estudio aspectos relevantes como la presencia de problemas escolares, psicológicos o de gestión del tiempo que como variables predictoras puedan contribuir a una mejor explicación de la PA, razón por la cual se requieren otros estudios que complementen los hallazgos encontrados.

VI. Referencias bibliográficas

Alegre, A. (febrero, 2014). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Educación y Psicología de la USIL*, 1(2), 57-82.

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

Amadeo, C. (enero, 2014). *Procrastinación y psicoanálisis interdisciplinario: Estudio descriptivo hermenéutico llevado a cabo en estudiantes de medicina*.

Trabajo presentado en el IV Congreso Internacional de Educación Médica "Educación médica sin fronteras: la escuela del futuro", Puerto Vallarta, Jalisco.

Resumen recuperado de
https://www.academia.edu/14635550/4_INCLUDING_Carlos_-

Ayala_Universidad_7_SEE_Available_Carlos-
Ayala_Retrieved_03?auto=download

Angarita, L. (junio, 2014). Algunas relaciones entre la procrastinación y los procesos básicos de motivación y memoria. *Revista Iberoamericana de Psicología: ciencia y tecnología*, 7(1), 91–101.

Busko, D. A. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model*. Tesis de maestría no publicada. Guelph, Ontario: University of Guelph.

Bustanza, D., Díaz, K., Calderón, A., Díaz, J. y Ferrari, J. (2005). Evaluación de la confiabilidad y la estructura factorial de tres escalas de procrastinación crónica. *Revista de Psicología de la PUCP*, 23(1), 115-138.

Conangla, M. (2002). *Crisis emocionales: La inteligencia emocional aplicada a situaciones límite* (2ª ed.). Barcelona: Amat.

Domínguez, S., Villegas, G., & Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: Validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304.

Ellis, A. y Knaus, W. (1977). *Overcoming procrastination*. Nueva York: Signet Books.

Feist, J. y Feist, G.J. (2007). *Teorías de la personalidad* (6ª ed.). España: McGraw-Hill.

Furlan, L., Ferrero, M., & Gallart, G. (2014). Ansiedad ante los exámenes, procrastinación y síntomas mentales en estudiantes universitarios. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 6(3), 31-39.

González, M. y Sánchez, A. (junio, 2013). ¿Puede amortiguar el engagement los efectos nocivos de la procrastinación académica? *Acción Psicológica*, 10(1) 117-134.

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*(85), 348-362.

Guzmán, D. (2013). *Procrastinación una mirada clínica* (Tesis de maestría). Recuperada de https://drive.google.com/file/d/0B_Rzkq9hb1dfWWxZTWowNmYwbnc/view

- Harriott, J. y Ferrari, J. (1996). Prevalence of Procrastinations among samples of adults. *Psychological Reports*, 78, 611-616.
- Henríquez, I., Rodríguez, H., Hernández, G., Torrecillas, A. y Machargo, J. (2011). Autorregulación emocional y éxito. *INFAD Revista de Psicología*, 1(2). 81-88.
- Medrano, L., Moretti, L., Ortiz, A. y Pereno, G. (2013). Validación del Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva en Universitarios de Córdoba, Argentina. *PSYKHE*, 22(1), 83-96.
- Milgram, N. (junio, 1992). El retraso: Una enfermedad de los tiempos modernos. *Boletín de Psicología*, 35. Recuperado de <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N35-5.pdf>
- Moreno, B. (2007). *Psicología de la personalidad: procesos*. España: Thomson.
- Ortega, J. (2006). *Bajo rendimiento escolar: Bases emocionales de su origen y vías afectivas para su tratamiento*. Madrid: Incipit.
- Park, S., y Sperling, R. (enero, 2012). Academic Procrastination and their Self-Regulation. *Psychology*, 3 (1), 12-23.
- Pérsico, L. (2012). *Guía de la inteligencia emocional*. Madrid: LIBSA.
- Rodríguez-Carvajal, R., Moreno-Jiménez, B., & Garrosa, E. (2006). *Cuestionario de Regulación Emocional. Versión española*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Rodríguez, L., Russián, G. y Moreno, J. (2010). Satisfacción de sí mismo, autorregulación emocional y prosocialidad en adolescentes. Trabajo presentado en la *II Reunión Nacional de Investigadores en Juventudes de Argentina*. *RENIJA*. Resumen recuperado de http://www.academia.edu/3723963/Satisfacci%C3%B3n_de_s%C3%AD_mismo_autorregulaci%C3%B3n_emocional_y_prosocialidad_en_adolescentes
- Tuckman, B. (1990). Journal of Experimental Education. *Group versus goal-setting effects on the self-regulated performance of students differing in selfefficacy.*, 58, 291-298.