



## **ESCUELA DE PSICOLOGÍA**

**Tema:**

RELACIÓN ENTRE LA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA Y LA  
AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES  
UNIVERSITARIOS DE PSICOLOGÍA: CASO PUCESA

**Proyecto de Investigación previo a la obtención del título de Psicóloga Clínica**

**Líneas de Investigación:**

Desarrollo Humano y Salud Mental

**Autora:**

CAROLINA TERESA DURÁN RODRÍGUEZ

**Director:**

M.U.PS. CARLOS RODRIGO MORETA HERRERA

Ambato- Ecuador

Febrero 2017

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR**

**SEDE AMBATO**

**HOJA DE APROBACIÓN**

**Tema:**

RELACIÓN ENTRE LA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA Y LA  
AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES  
UNIVERSITARIOS DE PSICOLOGÍA: CASO PUCESA

**Líneas de Investigación:**

Desarrollo Humano y Salud Mental

**Autora:**

CAROLINA TERESA DURÁN RODRÍGUEZ

Carlos Rodrigo Moreta Herrera, Ps. MS. f. \_\_\_\_\_

**CALIFICADOR**

Paúl Marlon Mayorga Lascano, Dr. f. \_\_\_\_\_

**CALIFICADOR**

Ana del Rocío Martínez Yacelga, Dra. Mg. f. \_\_\_\_\_

**CALIFICADORA**

Aitor Larzabal Fernández, Lcdo. Mg. f. \_\_\_\_\_

**DIRECTOR DE LA ESCUELA DE PSICOLOGÍA**

Hugo Rogelio Altamirano Villarroel, Dr. f. \_\_\_\_\_

**SECRETARIO GENERAL PUCESA**

Ambato – Ecuador

Febrero 2017

## **DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD Y RESPONSABILIDAD**

Yo, Carolina Teresa Durán Rodríguez, portadora de la cédula de ciudadanía No. 180412133-1, declaro que los resultados obtenidos en la investigación que presento como informe final, previo la obtención del título de Psicóloga Clínica, son absolutamente originales, auténticos y personales.

En tal virtud, declaro que el contenido, las conclusiones y los efectos legales y académicos que se desprenden del trabajo propuesto de investigación y luego de la redacción de este documento, son y serán de mi sola y exclusiva responsabilidad legal y académica.

Carolina Teresa Durán Rodríguez

C.I. 180412133-1

## **AGRADECIMIENTO**

“Aquello era entonces, esto es ahora” (Daniel Cros, 2013).

## **DEDICATORIA**

A la vida que me ha enseñado tanto...

## RESUMEN

La investigación tiene como objetivo determinar la relación existente entre la Procrastinación Académica entendida como la tendencia a la dilación de las tareas y la Autorregulación Emocional comprendida como la capacidad para controlar las propias emociones, en una muestra de estudiantes de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador 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 psicología clínica y organizacional. Los resultados de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) indican que el 58,3% de los participantes procrastinan de manera moderada ( $M= 8.41/ 9$  puntos). Por otra parte, la Adaptación Argentina de la Escala de Procrastinación de Tuckman (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 Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ) muestra mayor presencia de Supresión Emocional ( $M= 16.26/ 16$  puntos). Además existe una correlación baja negativa 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, universitarios*

## ABSTRACT

The objective of this research is to determine the relationship that exists between academic procrastination, understood as the tendency to defer tasks, and self-regulation of emotion, understood as the capacity for emotional self-control, in a sample of students from the School of Psychology at the Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato (PUCESA). A quantitative study was carried out using exploratory, descriptive and correlational research. A total sample size of 290 psychology students was used, both from the Clinical Psychology and the Industrial and Organizational Psychology degree courses at the PUCESA. The results from the Academic Procrastination Scale (APS) reveal that 58.3% of participants procrastinate to a moderate degree ( $M= 8.41/ 9$  points). Results from a different measure, the Argentinian Adaptation of the Tuckman Procrastination Scale (TPS) indicate that 61.0% of the sampled students showed the same moderate degree of procrastination, compared to the 16.2% who showed a high degree. Similarly, the Emotional Regulation Questionnaire shows elevated levels of emotional suppression ( $M= 16.26/ 16$  points). A weak negative correlation exists between academic procrastination and self-regulation of emotion ( $r=-.292$ ). The tendency for students to defer academic tasks (13 to 16%) is linked to levels of academic satisfaction. The implications of these findings are analysed within this research paper.

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

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD Y RESPONSABILIDAD.....	iii
AGRADECIMIENTO .....	iv
DEDICATORIA .....	v
RESUMEN.....	vi
ABSTRACT.....	vii
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	xiii
TABLAS .....	xiii
GRÁFICOS .....	xiv
INTRODUCCIÓN .....	2
CAPÍTULO I.....	3
1.PLANTEAMIENTO DE LA PROPUESTA DE TRABAJO .....	3
1.1.Antecedentes .....	3
1.2.Problema .....	7
1.2.1.Descripción del problema .....	7
1.2.2.Preguntas básicas .....	9
1.3.Justificación.....	10
1.4.Objetivos .....	11
1.4.1.Objetivo General .....	11
1.4.2.Objetivos Específicos.....	11
1.5.Hipótesis de Trabajo .....	11
1.6.Variables .....	12
1.7.Delimitación funcional.....	12
1.7.1.Pregunta 1. ¿Qué será capaz de hacer el producto final del proyecto de titulación?.....	12

1.7.2.Pregunta 2. ¿Qué no será capaz de hacer el producto final del proyecto de titulación?.....	12
CAPITULO II .....	13
2.MARCO TEÓRICO.....	13
2.1.La procrastinación académica en estudiantes universitarios.....	13
2.1.1.Etimología del término procrastinación académica .....	13
2.1.2.Antecedentes históricos del término procrastinación académica.....	14
2.1.3.Aproximaciones conceptuales al término procrastinación.....	17
2.2.Conceptualización de la procrastinación académica.....	19
2.3.La procrastinación académica universitaria .....	20
2.4.Modelos explicativos de la procrastinación académica .....	21
2.4.1.La procrastinación académica desde la perspectiva conductista.....	22
2.4.2.La procrastinación académica desde la perspectiva cognitivo-conductual.....	24
2.4.3.La procrastinación académica desde la perspectiva constructivista .....	26
2.5.Clasificación de la procrastinación en la investigación psicoeducativa .....	27
2.5.1.La procrastinación funcional.....	28
2.5.2. Procrastinación disfuncional .....	29
2.5.3. Procrastinación decisional.....	30
2.5.4. Procrastinación conductual .....	32
2.5.5.Los entornos de la postergación: procrastinación de la vida diaria .....	33
2.5.6. Los entornos de la postergación: procrastinación académica .....	34
2.6.Causas de la procrastinación .....	35
2.6.1.El miedo al fracaso.....	35
2.6.2.La aversión a la tarea.....	36
2.6.3.La gestión del tiempo .....	37
2.6.4.El perfeccionismo.....	38
2.7.Efectos de la procrastinación académica.....	39

2.7.1.El estrés académico .....	39
2.7.2.El rendimiento académico .....	40
2.8.La autorregulación emocional .....	41
2.8.1.Etimología del término autorregulación emocional .....	42
2.8.2.Antecedentes históricos del término autorregulación emocional.....	43
2.8.3.Aproximaciones conceptuales al término autorregulación emocional.....	44
2.9.Definición de la autorregulación emocional .....	45
2.10.Modelos explicativos de la autorregulación emocional .....	47
2.10.1.El modelo psicológico motivacional: teoría de las metas de logro (TML).....	47
2.10.2.El modelo neurobiológico de la autorregulación emocional.....	49
2.11.El proceso de la autorregulación en los seres humanos .....	51
2.11.1.Fases para llegar a la acción de una actividad.....	51
2.12.Elementos que obstaculizan la conducta autorreguladora en los seres humanos.....	56
CAPITULO III .....	59
3.METODOLOGÍA .....	59
3.1.Tipo y Diseño de la investigación .....	59
3.2.Técnicas.....	61
3.3.Instrumentos .....	62
3.3.1.Ficha <i>Ad Hoc</i> sociodemográfica .....	62
3.3.2.Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko adaptada por Álvarez (2010).....	63
3.3.3.Escala de Procrastinación académica (ATPS) adaptación Argentina de la Escala de Procrastinación de Tuckman (Tuckman, 1990) .....	64
3.3.4.Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ, Gross & John, 2003) Traducción y adaptación rioplatense para la Argentina Revisado (CRE-AR, Andrés; Urquijo, 2011).....	65
3.4.Participantes .....	67

3.5.Procedimiento .....	68
CAPITULO IV .....	69
4.RESULTADOS .....	69
4.1.Análisis sociodemográfico de los participantes .....	69
4.2.Análisis de las variables individuales .....	69
4.2.1.Análisis de las variables demográficas .....	75
4.2.2.Análisis de las variables académicas.....	81
4.2.3.Análisis de las variables académicas, laborales y económicas .....	90
4.2.4.Análisis de las variables salud física y mental .....	98
4.3.Análisis de la medición de la Procrastinación académica.....	104
4.3.1.Análisis descriptivo del EPA .....	105
4.3.2.Distribución por categorías diagnósticas del EPA .....	106
4.3.3.Análisis comparado por sexo de los componentes del EPA .....	108
4.4.Análisis descriptivo del ATPS .....	109
4.4.1.Análisis de categorías diagnósticas del ATPS .....	110
4.5.Análisis de la medición de la Autorregulación emocional .....	111
4.5.1.Análisis descriptivo del ERQ .....	112
4.5.2.Análisis comparado por sexo de los componentes del ERQ.....	113
4.6.Análisis de correlación entre la Procrastinación académica y la Autorregulación emocional .....	114
4.7.Validación de resultados .....	116
4.7.1.Análisis de Fiabilidad del EPA .....	116
4.7.2.Análisis de composición estructural del EPA .....	119
4.7.3.Análisis de Fiabilidad del ATPS .....	121
4.7.4.Análisis de Fiabilidad del ERQ.....	124
CAPÍTULO V .....	128
5.CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	128

5.1.Conclusiones .....	128
5.2.Recomendaciones.....	132
BIBLIOGRAFÍA .....	135
ANEXOS .....	144
ANEXO A: Hoja de presentación del proyecto de investigación .....	144
ANEXO B: Carta de consentimiento informado .....	145
ANEXO C: Ficha <i>Ad Hoc</i> sociodemográfica.....	146
ANEXO D: Escala de procrastinación académica (EPA).....	149
ANEXO E: Escala de procrastinación académica (ATPS).....	150
ANEXO F: Cuestionario de regulación emocional (ERQ).....	151

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

### TABLAS

Tabla 2.1. Tipos de Procrastinación .....	28
Tabla 2.2. Modelo procesual de la regulación de las emociones .....	46
Tabla 2.3. Conducta Autorreguladora .....	56
Tabla 3.1. Corrección del Cuestionario de Regulación Emocional ERQ .....	66
Tabla 4.1. Distribución de los grupos en función de las variables individuales .....	70
Tabla 4.2. Distribución de los grupos en función de las variables demográficas .....	76
Tabla 4.3. Distribución de los grupos en función de las variables académicas .....	82
Tabla 4.4. Distribución de los grupos en función de las variables académicas, laborales y económicas .....	91
Tabla 4.5. Distribución de los grupos en función de las variables salud física y mental .....	98
Tabla 4.6. Análisis descriptivo de la Escala de Procrastinación Académica .....	105
Tabla 4.7. Distribución de los participantes en función de las categorías diagnósticas del EPA .....	107
Tabla 4.8. Análisis comparado por sexo de los componentes del EPA .....	108
Tabla 4.9. Estadísticos descriptivos ATPS .....	109
Tabla 4.10. Distribución de los participantes en función de las categorías diagnósticas del ATPS .....	110
Tabla 4.11. Estadísticos descriptivos ERQ .....	112
Tabla 4.12. Análisis comparado por sexo de los componentes del ERQ .....	114
Tabla 4.13. Análisis de correlación entre las puntuaciones del ERQ con las Escala EPA y ATPS .....	115
Tabla 4.14. Estadísticos de fiabilidad EPA .....	117
Tabla 4.15. Estadísticos descriptivos EPA .....	118
Tabla 4.16. Análisis factorial exploratorio del EPA con el método Varimax .....	120
Tabla 4.17. Modelos factoriales confirmatorios del EPA .....	121
Tabla 4.18. Estadísticos de fiabilidad ATPS .....	122
Tabla 4.19. Validez de convergencia ATPS y EPA .....	122
Tabla 4.20. Estadísticos descriptivos ATPS .....	123

Tabla 4.21. Estadísticos de fiabilidad ERQ .....	124
Tabla 4.22. Estadísticos descriptivos ERQ .....	125
Tabla 4.23. Modelos factoriales confirmatorios del ERQ .....	127

## GRÁFICOS

Gráfico 4.1. Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función del sexo .....	71
Gráfico 4.2. Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de la autodefinición étnica .....	72
Gráfico 4.3. Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función del estado civil .....	73
Gráfico 4.4. Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de la situación económica .....	74
Gráfico 4.5. Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de la edad .....	75
Gráfico 4.6. Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de los lugares de procedencia .....	78
Gráfico 4.7. Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de las ciudades de residencia .....	79
Gráfico 4.8. Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de la sectorización del domicilio .....	80
Gráfico 4.9. Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de la movilidad diaria para estudios .....	81
Gráfico 4.10. Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de la procedencia del bachillerato.....	83
Gráfico 4.11. Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de los antecedentes de migración universitaria .....	84
Gráfico 4.12. Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función del nivel de estudios.....	85
Gráfico 4.13. Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función del subsidio académico .....	87

Gráfico 4.14. Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función del condicionamiento académico.....	88
Gráfico 4.15. Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de la repetición del nivel.....	89
Gráfico 4.16. Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de la repetición de alguna asignatura.....	90
Gráfico 4.17. Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función del nivel de satisfacción con la universidad .....	92
Gráfico 4.18. Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función del nivel de satisfacción con la carrera .....	93
Gráfico 4.19. Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función del rendimiento académico .....	94
Gráfico 4.20. Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de la situación académica y laboral .....	95
Gráfico 4.21. Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de la situación económica permite continuar los estudios.....	97
Gráfico 4.22. Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de la percepción de salud mental .....	99
Gráfico 4.23. Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de recibir tratamiento psiquiátrico .....	100
Gráfico 4.24. Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de recibir farmacoterapia .....	101
Gráfico 4.25. Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de recibir tratamiento psicológico .....	102
Gráfico 4.26. Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de los antecedentes psicológicos individuales.....	103
Gráfico 4.27. Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de los antecedentes psicológicos familiares .....	104
Gráfico 4.28. Representación gráfica del análisis descriptivo de la Escala de Procrastinación Académica.....	106
Gráfico 4.29. Representación gráfica de la distribución de los participantes en función de las categorías diagnósticas del EPA .....	107

Gráfico 4.30. Representación gráfica de la distribución de los participantes en función de las categorías diagnósticas del ATPS .....	111
Gráfico 4.31. Representación gráfica del análisis descriptivo del Cuestionario de Regulación Emocional ERQ .....	113
Gráfico 4.32. Modelo explicativo de la Autorregulación Emocional relacionada con la Procrastinación Académica y General .....	115
Gráfico 4.33. Modelo estimado del ERQ en el grupo de estudiantes universitarios .....	127

## INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de investigación, corresponde al campo de desarrollo humano y salud mental; el cual busca determinar la relación existente entre la procrastinación académica o postergación de las actividades y la autorregulación emocional o control de las propias emociones, en una muestra de estudiantes universitarios de Psicología de la PUCE Sede Ambato. Para la ejecución de la investigación se cuenta con cinco capítulos distribuidos de forma organizada.

El primer capítulo explica el planteamiento de la propuesta de trabajo, en el cuál se identifica con claridad el problema, la justificación de la investigación, los objetivos a cumplir y la hipótesis de trabajo.

En el segundo capítulo se encuentra el marco teórico, en el que se conceptualizan los temas conexos a las variables Procrastinación académica y Autorregulación Emocional en estudiantes universitarios.

En el tercer capítulo, se explica la metodología que se utilizó para esta investigación. Es decir, el tipo y diseño de investigación, los participantes del estudio, el procedimiento manejado y; los instrumentos psicológicos utilizados.

En el cuarto capítulo, se ejecuta el análisis e interpretación de los resultados obtenidos a través de los instrumentos psicológico de evaluación mismos que fueron cuatro y se denominan: Ficha sociodemográfica; Escala de Procrastinación Académica (EPA);

Escala de Procrastinación académica (ATPS) y; Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ).

El capítulo quinto, es el apartado dedicado a la presentación de las correspondientes conclusiones y recomendaciones a las que se llegó tras el presente estudio. Por último, se encuentra la lista de referencias o bibliografía y los anexos de los instrumentos psicológicos utilizados en la población participante.

# CAPÍTULO I

## 1. PLANTEAMIENTO DE LA PROPUESTA DE TRABAJO

### 1.1. Antecedentes

La procrastinación académica y la autorregulación emocional, dos tópicos que son estudiadas desde hace varios años atrás. Considerándose como antecedentes históricos las reflexiones de los egipcios, griegos, pasando por el cristianismo, el renacimiento y hoy en día los estudios científicos de Knaus y Ellis; González y Sánchez; Medrano y Trógolo, entre otros. La procrastinación académica es una construcción teórica de múltiples dimensiones como: la conductual, la cognitiva y 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, ideas irracionales, concentradas específicamente en la baja tolerancia a la frustración, los planes fracasados, la gratificación inmediata y la idea supersticiosa de la propia valoración en el éxito de las tareas (Moreno, 2007).

Añádase a esto las investigaciones acerca de la autorregulación del aprendizaje que datan de los años ochenta, dichos estudios toman como base nuevos aspectos a considerar en relación al nivel de rendimiento académico que tienen los estudiantes, ya que esto no solo puede explicarse a través de la variable inteligencia, sino que también toman otras variables que están vinculadas a las dimensiones motivacionales y emocionales (Rosário *et al.*, 2014). Es a partir de estas investigaciones que la regulación emocional (RE) se configura como una tendencia de respuesta utilizada por el sujeto para adaptarse, y como un proceso cuyo inicio, expresión y elementos de interferencia, pueden ser susceptibles de cambios y regulación (Moreno, 2007). En la actualidad la autorregulación emocional (AE) ha tomado fuerza, debido a que se da mayor importancia a los estados emocionales y el control que el individuo tiene sobre estos.

Por su parte Natividad (2014), en el análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios, para determinar la incidencia y la prevalencia en el ámbito académico en el que participaron 210 estudiantes universitarios de sexo masculino y femenino de las titulaciones de Psicología y Magisterio de la Universitat de València se encontró entre los resultados finales que el 70% de los estudiantes pospone la realización de un trabajo. Más de la mitad de los y las estudiantes demoran el pretender estudiar para los exámenes. El 40% de alumnos y alumnas expresan experimentar dilación en las actividades que tienen relación con mantenerse al día en lecturas o trabajos. Finalmente el 67% manifiesta un deseo de cambiar su conducta al respecto del aplazamiento de las tareas.

El estudio elaborado por Alegre (2014) acerca de la autoeficacia y procrastinación académica (PA) en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana, que se efectuó a 348 estudiantes de las carreras de Ciencias, Humanidades e Ingeniería, de los cuales 104 participantes pertenecían a universidades estatales y 244 a particulares, de sexo masculino y femenino, que se dedicaban únicamente a estudiar o también a trabajar. En esta investigación como conclusiones se asocian las dos variables y se conoce que hay una relación significativa y negativa entre la autoeficacia y la PA, misma que se puede expresar bajo la idea de que si hay mayor confianza por parte del estudiante en sus propias habilidades, existe una mayor posibilidad de que el alumno comience, despliegue y finalice la actividad académica, sin necesidad de postergarla.

En lo que se refiere a estudios que evaluaron la RE, Medrano y Trógolo (2014) en su investigación sobre la validación (fiabilidad y validez) de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional en la población Universitaria de Córdoba- Argentina, realizada con 211 estudiantes universitarios provenientes de distintas carreras como Psicología, Medicina, Jurisprudencia, Arquitectura, Contaduría Pública e Ingenierías, todos provenientes de universidades públicas y privadas, de ambos sexos y de edades entre los 18 y 53 años. El resultado final del estudio arrojó que las y los estudiantes universitarios con un alto nivel de dificultad para regular sus propias emociones tienen un mayor nivel de neuroticismo y que los estudiantes que hacen un uso más adaptativo de las estrategias de la RE presentan un mayor nivel de extraversión.

En el estudio de González y Sánchez (2013), con 377 estudiantes, 173 hombres y 204 mujeres de nueve Facultades y dos Escuelas Superiores de Ingenieros de la UNED en Madrid, cuyas edades oscilaba entre los 18 y 58 años. Se conoce que hay una relación

íntima entre la PA con variables como una deficiente autorregulación. Todo ello sumado a las dificultades que tienen los alumnos para estudiar, debido al poco tiempo que poseen y de igual modo, al mal manejo del tiempo que tienen. Y esta es una característica propia de quienes procrastinan, ya que ellos no utilizan destrezas de aprendizaje, acompañado de una falta de habilidades y conocimientos.

En el Ecuador las investigaciones sobre la PA y la AE como variables independientes o correlacionales no existen. En la mayoría de los estudios a nivel nacional la PA es nombrada brevemente dentro de pesquisas relacionadas con el desempeño académico de los estudiantes, como en las investigaciones realizados por: Gallegos (2015); Loyola *et al.* (2014), entre otros. Por otro lado, la AE es una variable manejada en estudios sobre inteligencia emocional con autores como: Salas (2015); Espinel (2015); Andrade (2014), entre otros, estas investigaciones fueron realizadas en niños, adolescentes y organizaciones empresariales. Es necesario recalcar que dentro del sector local y la PUCE Sede Ambato, no existen investigaciones de dichas variables.

A partir de lo anteriormente expuesto, la generación de la presente investigación es de vital importancia dado que, pretende exponer que ámbitos del funcionamiento personal se ven afectados en los estudiantes con respecto a la dilación de las diligencias estudiantiles. Análogamente existen investigaciones previas que dan sustento teórico a este estudio, sin dejar de lado otro material bibliográfico.

## **1.2. Problema**

### **1.2.1. Descripción del problema**

Se ha observado en los estudiantes de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato (PUCESA) 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).

Al parecer estos aspectos señalados se asemejan al fenómeno denominado ‘procrastinación académica’ (PA), es decir 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). Al parecer, esta propensión 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. Entre las causas de la PA se pueden mencionar: el miedo al fracaso, la versión a la tarea, la gestión del tiempo y el perfeccionismo.

En a su vez trae como consecuencia entre otros aspectos, el estrés personal, las dificultades en el seguimiento de instrucciones, impuntualidad, bajo rendimiento escolar y a menudo existe la búsqueda de excusas fraudulentas para lograr más plazo o evitar una sanción por parte del docente. Al respecto del rendimiento académico Natividad (2014) asegura que:

El aplazamiento o retraso en la ejecución de una tarea, se podría suponer que influye en el rendimiento, ya que la presión del tiempo provocada por los retrasos podría disminuir no sólo la puntualidad en la entrega de las tareas, sino también en la calidad de su realización, redundando en la obtención de un rendimiento académico inferior. (p. 94)

De este modo, la procrastinación académica está vinculada con el tipo de estrategias de autorregulación del aprendizaje utilizadas por los estudiantes (Park & Sperling, 2012), mismas que son indiscutiblemente deficientes, ya que el rendimiento académico y la calidad de la tarea presentada no solo se explica por el intelecto, pues la motivación y el nivel de implicación de los estudiantes son producto de la autorregulación emocional. De este modo, los individuos que “autorregulan su aprendizaje son proactivos en cuanto a sus esfuerzos por aprender, ya que son conscientes de sus habilidades y limitaciones y, además, su comportamiento de estudio está guiado por objetivos y estrategias que los ayudan a alcanzarlos” (Rosário *et al.*, 2014, p. 782).

Con los antecedentes expuestos resulta relevante realizar un estudio exploratorio, correlacional entre la procrastinación académica y la autorregulación emocional en los estudiantes de la Escuela de Psicología de la PUCESA, ya que los efectos de postergar las tareas o el estudio propiamente dicho puede acarrear conflictos como la deserción académica, el bajo rendimiento, el fracaso escolar y la acumulación de trabajo, todo esto admite que la presente investigación tome relevancia.

### **1.2.2. Preguntas básicas**

#### **¿Cómo aparece el problema que se pretende solucionar?**

El problema aparece en la sintomatología de los estudiantes debido a la postergación de sus tareas universitarias como: estrés personal, acumulación de actividades, falta de calidad en el trabajo presentado, irritabilidad, utilización de excusas fraudulentas para que se retrase la fecha de envío de las tareas al EVAE, entre otras características que hacen visible la procrastinación académica y la falta de autorregulación emocional.

#### **¿Por qué se origina?**

El problema se origina a partir de la dilación de las actividades y responsabilidades académicas de los estudiantes.

#### **¿Qué lo origina?**

El problema lo origina la inadecuada autorregulación emocional (RE) en los estudiantes de psicología de la PUCESA y la tendencia a procrastinar.

### 1.3. Justificación

Este proyecto de investigación se efectuó con el propósito de brindar un aporte a la Escuela de Psicología de la PUCESA, para comprender la dinámica de la procrastinación académica (PA) y la autorregulación emocional (RE) en estudiantes universitarios, debido a que, la variable PA dentro del área local y del país mismo, es una temática que aún no toma relevancia en los estudiantes universitarios y es allí donde se encuentra el origen de éste fenómeno, por ello el interés en esta línea de investigación.

De los aspectos mencionados, es preciso señalar que el sujeto que aplaza las actividades manifiesta desperfectos en la motivación intrínseca y la propia regulación “por un lado implican motivos vinculados con la no realización de la tarea en el presente, pero también con consecuencias resultantes de la evitación o el aplazamiento elegido” (Angarita, 2012, p. 96), a propósito de esto el procrastinador percibe que a *posteriori* tendrá más tiempo para ejecutar la tarea, dado que no requiere más del que éste mismo se ha determinado.

La vida universitaria requiere de mayor esfuerzo por parte del estudiante y la dilación voluntaria de las responsabilidades académicas incrementa las posibilidades de estrés y bajo rendimiento académico o en el peor de los casos la deserción universitaria, por ello lo imperativo de indagar todos los factores que coadyuvan al bajo control de las emociones y el demorar las tareas.

## **1.4. Objetivos**

### **1.4.1. Objetivo General**

Determinar la relación existente entre la procrastinación académica y la autorregulación emocional en una muestra de estudiantes de la Escuela de Psicología de la PUCESA.

### **1.4.2. Objetivos Específicos**

1. Fundamentar teóricamente los aspectos relacionados con la procrastinación académica universitaria y la autorregulación emocional en estudiantes universitarios.
2. Diagnosticar la procrastinación académica y la autorregulación emocional en la muestra seleccionada.
3. Analizar correlacionalmente los resultados obtenidos de la evaluación entre la procrastinación académica y la autorregulación emocional.
4. Establecer un modelo explicativo empírico de la relación entre la procrastinación académica y la autorregulación emocional.

## **1.5. Hipótesis de Trabajo**

Existe una relación entre la procrastinación académica y la autorregulación emocional en los estudiantes de la Escuela de Psicología de la PUCESA.

## **1.6. Variables**

Variable A: Procrastinación académica (PA)

Variable B: Autorregulación emocional (RE)

## **1.7. Delimitación funcional**

### **1.7.1. Pregunta 1. ¿Qué será capaz de hacer el producto final del proyecto de titulación?**

De establecer un modelo explicativo empírico de la relación entre la procrastinación académica y la autorregulación emocional en una muestra de estudiantes de la Escuela de Psicología de la PUCESA.

### **1.7.2. Pregunta 2. ¿Qué no será capaz de hacer el producto final del proyecto de titulación?**

No será capaz de establecer un modelo explicativo empírico de la relación entre la procrastinación académica y la autorregulación emocional en una muestra que no sea exclusivamente la de los y las estudiantes de la Escuela de Psicología de la PUCESA.

## CAPITULO II

### 2. MARCO TEÓRICO

#### 2.1. La procrastinación académica en estudiantes universitarios

##### 2.1.1. Etimología del término procrastinación académica

Procrastinación proviene del término latín *procastinare* cuya traducción figura como 'posponer' o 'dejar ciertas actividades para otra oportunidad o instante', se forma del prefijo *pro* que significa 'hacia' y del adverbio *cras* que expresa 'el mañana', refiriendo al día siguiente (Anders, 2016). La procrastinación describe a la inclinación de los individuos en demorar o aplazar la consumación de cualquier tarea que le ha sido asignada por otros o por sí mismo. Con dicha actitud la persona prescinde de la responsabilidad y la toma de decisiones frente a la actividad que requiere llegue a finalizarse. Ante esto Alba y Hernández (2013) manifiestan que:

La conducta de procrastinación es producto del éxito obtenido en ocasiones anteriores y que han dependido por factores ambientales. Es decir el propio sujeto obtiene una especie de recompensa en términos de tensión y adrenalina asociada al retraso de la entrega de la tarea. (p. 3)

Es así que el procrastinador académico intenta dar un ilusorio alegato ante la actitud dilatoria, asegurando que cada persona posee un ritmo único para ejecutar las ocupaciones que le competen.

La procrastinación en el área académica está ligada al autocontrol y la elección. Al respecto de estos dos aspectos y la ejecución de las tareas, Argumedo, Díaz, Calderón y J.F. Díaz (2009) mencionan que:

La importancia subjetiva de la elección estará determinada...por su importancia objetiva, es decir, por la recompensa que se espera obtener, y... por el valor de la acción, lo cual dependerá de cuánta gratificación se espera obtener y cuánto se tarde en recibir esa gratificación. (p. 195)

Acto seguido el individuo puede determinar las consecuencias o gratificaciones en la posposición de trabajos o la elaboración de los mismos. El estudiante toma y da valor a las acciones que considera significativas y descarta las demás, entre estas se encuentran: estudiar para rendir las evaluaciones, la entrega de tareas, el tipo de trabajo escolar a realizar, el tiempo de entrega del mismo y la gratificación a obtener (Dewitte & Lens, 2000; Steel, 2007). En consecuencia, el individuo experimenta preocupación, rinde menos de la capacidad total en la ejecución de la tarea y por tanto se tarda en la entrega del mismo al determinar que no está preparado para dicha labor.

### **2.1.2. Antecedentes históricos del término procrastinación académica**

La dilación de las actividades ha sido desde la antigüedad una constante en el comportamiento humano y dicha conducta no se evidencia del todo entre los animales. En un principio éste fenómeno está ligado al vicio, la tenacidad y la intención de evadir o dilatar de manera inocua o perjudicial los compromisos adquiridos previamente por las personas (Angarita, 2012).

Y es por ello que “la procrastinación como práctica cultural cobró valor en los albores de la modernidad. Su nuevo significado y su relevancia ética se desprendían de la

importancia que cobró el tiempo, de la historia del tiempo, del tiempo que era historia” (Bauman, 2015, p. 21), desde esta perspectiva la procrastinación como práctica habitual se forja como un camino entre los instantes actuales y los momentos futuros, que para muchos podrían ser mejores que los experimentados en el ahora. Entonces, procrastinar resulta una conducta activa, una forma de control de las situaciones displacenteras, retrasándolas, para darles un giro diferente del que hubiera acontecido.

Se conoce sobre este tema desde la cultura egipcia (3000 A.C.), de quienes se sabe que evadían las labores que debían realizar, como costumbre arraigada al respecto de la pereza (Álvarez, 2010). En el año 800 A.C., el poeta griego Hesíodo escribía acerca de la dilación haciendo énfasis en no dejar para otro día el trabajo de campo, ya que eso no atestaría el granero del hombre y como consecuencia de un sujeto que no labora, éste siempre se encontrará en la calamidad (Steel, 2007). Estos aspectos permiten advertir sobre lo perjudicial de procrastinar y evadir las responsabilidades.

Por otro lado, en el ámbito de la milicia los romanos hacían uso de la procrastinación para esperar el momento idóneo y embestir al enemigo, aunque éstos tendían de manera general a ser diligentes en sus tareas y desairaban a los sujetos indecisos (Álvarez, 2010). Es así que el mismo Cicerón quien fue cónsul de Roma (44 A.C.) reprobaba el hecho de procrastinar, aseverando que la tardanza y el retraso en el cumplimiento de los compromisos era pésimo. Del mismo modo, Tucídides de origen ateniense, era un general que al referirse a la guerra contra Esparta efectuó un análisis reflexivo reprobando la procrastinación como temperamento, no obstante considerándola lucrativa como estrategia al iniciar una beligerancia (Angarita, 2012; Steel, 2007).

Ya en tiempos más cercanos, Milgram en 1992 efectuó una recopilación histórica acerca de la procrastinación, él asevera que éste fenómeno es propio de las sociedades de primer mundo, cuya tecnología es avanzada y las personas tienen una agenda llena de compromisos seguida de una fecha de término a las mismas y esto aumenta los niveles de procrastinación.

La procrastinación llegó a tener la respectiva relevancia e importancia a finales del siglo XVIII con la revolución industrial, antes de esto dicho fenómeno era estimado como una actitud racional justificada, además de una postura neutral en las personas. Al surgir una sociedad moderna cuya piedra angular son los sistemas productivos eficientes, la dilación de las actividades tomó un tinte negativo (Ferrari, Johnson & McCown, 1995) ya que retrasar las actividades provocaba pérdidas a los sistemas productores y desde entonces la procrastinación se ha convertido en una problemática que alcanza elevados niveles en los individuos.

En la actualidad se establece que la procrastinación “es un problema que cuesta enormes cantidades de tiempo y dinero para las personas y grupos involucrados” (Angarita, 2012, p. 86), por lo cual es una situación de la que muchas personas han sido partícipes. En sí el término es desconocido especialmente en los países latinoamericanos y el contexto académico, no obstante siendo un fenómeno común llega a convertirse en un impedimento y contrariedad para la consecución de los objetivos en una tarea escolar.

### **2.1.3. Aproximaciones conceptuales al término procrastinación**

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.

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 concurran 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 & 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.

## 2.2. Conceptualización de la procrastinación académica

La procrastinación académica refiere a un patrón conductual disfuncional en el que una persona retarda el inicio de la realización de una tarea (Furlan, Heredia, Piemontesi & Tuckman, 2012), cuya particularidad se manifiesta en tener la intención de ejecutar la actividad durante periodos de tiempo extensos con el objetivo de pretender cumplir con la tarea asignada (Vallejos, 2015).

De hecho, Sánchez (2010) asegura que quienes procrastinan “se excusan o justifican retrasos y se evita la culpa cuando el sujeto se encuentra frente a una tarea académica” (p.88), es decir, el individuo hace diferentes diligencias de las inicialmente programadas con la finalidad de evitar la realización y el cumplimiento del rol de estudiante.

En el ambiente académico la dilación de las tareas que pueden ser realizadas en un momento determinado es frecuente y es que para los estudiantes “se pierde la esencia de la importancia que tiene realizar tareas o actividades en forma planificada y ordenada, obteniendo así mayores beneficios y satisfacciones para la consecución de objetivos tanto a corto como a mediano plazo” (Álvarez, 2010, p .160). A causa de esto el desempeño y las responsabilidades académicas se ven afectadas; en una sociedad posmodernista en la que los individuos están acaparados por lo fútil y, por lo que ve forzado a centrar su atención en lo 'superfluo' y a vivir de prisa con una pésima disposición del tiempo destinado a lo académico.

La procrastinación académica *per se* es una conducta de evitación optativa frente a una tarea determinada (Quant & Sánchez, 2012). Al fin y al cabo, el aplazamiento de las acciones académicas “cumple una doble función como reforzador y como obstáculo para avanzar lo que en definitiva hace que la persona pierda motivación para iniciar la tarea” (Sánchez, 2010, p. 90). Es entonces, que los estudiantes advierten a sus responsabilidades como tirrias, lo que permite obviar las mismas de modo que eligen emplear el tiempo en ocupaciones más placenteras. En sí, la persona hace diferentes labores de las que tiene conocimiento y está obligado a desarrollar.

### **2.3. La procrastinación académica universitaria**

En los estudios universitarios el alumno debe realizar diferentes actividades y es específicamente en ésta etapa que la procrastinación académica tiene su origen (Busko, 1998). La preponderancia de ella está dispuesta entre el 30% y el 60% de la población educativa, de la misma manera Ellis y Knaus (1977) reportan que el 70% de los estudiantes y el 20 % de las personas adultas procrastinan al momento de ejecutar sus tareas cotidianas.

La dilación es una conducta habitual y de gran presencia a nivel universitario “este puede afectar a la persona en sus relaciones sociales debido a los pensamientos de desamparo e ineficacia, pues no le permiten la consecución y el desarrollo de la actividad académica” (Pardo, Perilla & Salinas, 2014, p. 34), es común que el estudiante universitario espere a minutos antes de la entrega de una tarea para iniciar la realización de ella o estudiar para la rendición de un examen, y es que los individuos

que dedican gran parte del tiempo en actividades que suministren una impresión placentera, resultan más eficaces que quienes hacen lo contrario.

A propósito de esto Chan (2011), considera que:

En los jóvenes la procrastinación afecta la toma de decisiones, ya sea para decidir si continuar con los estudios realizados o satisfacer los requerimientos que su entorno le exija, aun cuando su prestigio o dignidad se vea afectada por el murmullo o rumores acerca de su forma de ser. (p. 54)

La procrastinación universitaria engloba una serie de circunstancias que el sujeto no puede resolver de manera táctica e incurre deliberadamente sobre el rendimiento académico, de hecho los educandos van posponiendo los deberes y responsabilidades es sus estudios por no conseguir reforzadores de la conducta, en definitiva “la postergación no conlleva necesariamente al incumplimiento de la tarea o del alcance de la meta, sino que esta tiende a lograrse bajo condiciones de elevado estrés” (Alegre, 2014, p. 63) y dichos niveles de tensión pueden disminuirse por medio de justificaciones, artimañas o explicaciones que permitan al estudiante argumentar el incumplimiento de su labor.

#### **2.4. Modelos explicativos de la procrastinación académica**

La procrastinación académica ha sido estudiada a través de varios enfoques o modelos explicativos, entre los que se resaltan al menos tres, que se detallan a continuación:

- a) El modelo conductual de Skinner y Thorndike.
- b) El modelo cognitivo-conductual de Ellis y Knaus.

b) El modelo constructivista de Ausubel y Vigotsky.

#### **2.4.1. La procrastinación académica desde la perspectiva conductista**

Para el enfoque conductista y del aprendizaje la procrastinación académica es explicada a través del refuerzo negativo y la ley del efecto. Para comenzar, cabe señalar que Skinner en 1974 realiza investigaciones en referencia al aprendizaje de conductas, ya que el refuerzo continuo de un comportamiento consigue aprendizaje rápido o el también denominado condicionamiento.

Es necesario comprender que en el condicionamiento operante que el sujeto actúa sobre el ambiente y lo modifica a partir de su ocurrencia, y a esta modificación se le denomina refuerzo, y cabe indicar que este último término refiere al estímulo que aumenta la probabilidad de presentarse o no una conducta. Dicho de otro modo el cambio de una conducta (aprendizaje) se da en función de las consecuencias del comportamiento de un individuo y esto hace que aumente o disminuya la posibilidad de que una conducta se repita.

Para Skinner el condicionamiento operante tiene cuatro posibilidades: 1) el refuerzo positivo; 2) el refuerzo negativo; 3) la omisión; y 4) el castigo. En el refuerzo positivo si una conducta es recompensada, se repite. Por otra parte en la omisión, una conducta que se desatiende, es proclive a extinguirse. Al contrario, en el castigo una conducta que se sanciona desaparece pero mientras dura dicha sanción.

Por otra parte, en el caso del refuerzo negativo toda conducta que quita al sujeto un displacer tiende a repetirse ya que “las conductas que producen efectos gratificantes

son fortalecidas” (Nevid, 2011, p. 188). Esto indica que el comportamiento procrastinador es reforzado cuando se elimina el estímulo displacentero, es decir las tareas académicas, e inmediatamente el estudiante realiza actividades más placenteras como: revisar redes sociales, enviar mensajería instantánea, entre otras actividades.

En ciertas situaciones el refuerzo negativo puede resultar en efectos desagradables que el sujeto no deseaba que en realidad sucedieran. A este tipo de mecanismo, puede considerarse una forma de refuerzo negativo en modalidad de evitación que teóricos como Patterson (1976, 1982) lo denomina 'la trampa del refuerzo negativo'. Esta modalidad estipula que quienes eliminan una situación displacentera caen en una trampa, ya que “la ganancia a corto plazo es obtenida a un costo alto, al fortalecer la ocurrencia de [una] conducta problemática... en el futuro” (Cagigal, 2009, p. 154), entonces los sujetos que tienen como hábito postergar sus tareas retrasan actividades que son importantes y útiles pero que también son temporalmente desagradables.

Por otra lado en la 'ley del efecto' de Thorndike el psicólogo y pedagogo Estadounidense plantea que toda acción que en una situación determinada provoca satisfacción se vincula con aquella situación, de forma que cuando dicha situación acontece, hay mayor probabilidad de que la acción o acto se repita y viceversa (Cosacov, 2007), y es así como se tiende a repetir conductas asociadas al placer y extinguir las displacenteras.

En resumen, tanto el refuerzo negativo como la ley del efecto sugieren que los estudiantes que postergan sus actividades académicas lo hacen porque sus

comportamientos han sido reforzados por factores del ambiente, mismos que permiten seguir con la conducta procrastinadora.

#### **2.4.2. La procrastinación académica desde la perspectiva cognitivo-conductual**

El enfoque cognitivo conductual indica que en las personas existen procesos mentales a través de los cuales interpretan la realidad y frente a esa manera de pensar se desencadenan emociones positivas o negativas, y conductas adaptativas o desadaptativas. Tomando en cuenta este postulado Ellis (1977) ejecuta estudios sobre la modificación de la conducta poniendo en evidencia las creencias irracionales que tienen las personas de sí mismos, el mundo y otros, para que por medio de su terapia racional emotiva TRE opten por pensamiento más racionales.

En este punto es necesario señalar que las creencias irracionales tienen la característica de ser desadaptativas, absolutistas y catastróficas, mismas que causan daño a las personas por la falta de lógica en las mismas. Frente a esto Ellis y su colaborador Knaus (1977) proponen la idea de que la dilación o aplazamiento de las tareas tiene como piedra angular una creencia irracional acerca de una excelente finalización de una actividad en un corto tiempo y debido a dicha creencia, el sujeto se configura metas y objetivos altos y poco ejecutables. Sumado a esto Dryden y Ellis (1989) argumentan que las ideas irracionales inducen a emociones negativas, mismas que impiden a las personas llegar a lograr sus metas.

Concretamente y siguiendo estas perspectivas Ellis y Knaus (1977) mencionan que hay dos creencias irracionales al posponer. La primera asegura que los individuos se

miran como poco adecuados y la segunda que las personas ven al mundo como un sitio complejo y severo, en consecuencia tienden a una conducta dilatoria. Entonces desde el modelo ABC de Ellis y la TREC el problema de la procrastinación académica radica en la interpretación (B) que tenga una persona al respecto del evento activador o las tareas (A), mismas que determinan las posteriores consecuencias conductuales y emocionales (C) que tenga el sujeto (García, 2009), esto quiere decir que el sistema de creencias juega un papel trascendental en el modelo ABC de la procrastinación.

Por otra parte es necesario resaltar que el individuo procrastinador presenta una idea poco adaptativa acerca del tiempo, donde asegura que existen mayores niveles de productividad cuando hay presión de por medio. En relación a esta idea Argumedo *et al.* (2009) expresan que:

El alivio momentáneo de la ansiedad (al postergar la tarea) revierte a largo plazo en el incremento de dudas sobre la capacidad, sentimientos depresivos y adhesión a un patrón evitativo, y por otro, se empobrece el desempeño porque se cree erróneamente que se tendrá más habilidad, inspiración y se hará un trabajo de mejor calidad si se deja para el último minuto. (p. 195)

Esto explica que el estudiante procrastinador tarde en el arranque de la labor, hasta que no le sea posible llegar a término de forma oportuna. Por consiguiente, la persona elude objetar sus propias competencias y aptitudes a nivel universitario utilizando excusas engañosas en la tentativa de disminuir la consecuencia emocional de su conducta, por lo que la creencia irracional se refuerza y mantiene.

### 2.4.3. La procrastinación académica desde la perspectiva constructivista

El ser humano construye la visión que tiene del mundo y la interpreta a través de lo que conoce, por ello el modelo constructivista de forma global asegura que el aprendizaje está siendo generado constantemente por el ser humano y tomando en cuenta estas premisas la procrastinación académica puede ser explicada desde el constructivismo.

Para empezar, la escuela Rusa en especial de Vigotsky realizó estudios de la influencia del ambiente y de los individuos que rodean al sujeto en el proceso de aprendizaje; esta sugiere que el desarrollo y el aprendizaje están relacionados en uno con el otro desde la infancia (Vigotsky, 1979), e indica que cada persona aprende acorde al propio nivel de desarrollo. Pero existen formas en que el individuo puede aprender y es a través de un segundo, el cual permite que un conocimiento previo conecte con un nuevo mediante una zona denominada 'zona desarrollo próximo' (De la Torre, 2005).

Para Vigotsky (1979) la zona de desarrollo próximo es definida como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p. 10)

Por lo tanto se entiende que la ZDP está ubicada entre el nivel real (desarrollo real) y el nivel potencial (desarrollo potencial) que tiene una persona, y es precisamente aquí donde influye la participación de la educación y lo que causa la procrastinación académica. Puesto que si un conocimiento previo no se vincula con otro más complejo el cual no es considerado significativo para el sujeto, se producen diversos niveles de

procrastinación, pues el nivel real de desarrollo no alcanza el nivel potencial, lo que impide la creación del nuevo aprendizaje.

Por otra parte desde la teoría de Ausubel 1963 (como se citó en Pimienta, 2012) existe un aprendizaje significativo, en donde el estudiante conecta el nuevo conocimiento que está adquiriendo, con el anterior que ya poseía; de modo que crea puentes cognitivos para establecer relaciones significativas, de tal forma que se pueda explicar la manera en cómo se logra un conocimiento, ya que si la conexión significativa no se establece apropiadamente, el proceso se trunca y dilata, lo que da como consecuencia la procrastinación académica.

En definitiva, la ZDP y el aprendizaje significativo permiten entender que la procrastinación académica se produce al no existir una conexión entre el conocimiento que el estudiante universitario ya posee y el que está en proceso de adquirirlo, por motivo de factores como: ausencia de la facilitación obrada por un segundo; además del miedo al fracaso, la inadecuada gestión del tiempo y la aversión a la tarea.

## **2.5. Clasificación de la procrastinación en la investigación psicoeducativa**

La procrastinación como término general puede ser clasificada. Según Natividad (2014) existe varios tipos de procrastinación en la investigación psicoeducativa, mismo que se detallan a continuación (ver tabla 2.1).

<b>Procrastinación funcional</b>	Aplazamiento planificado de la tarea, disminuye la ansiedad y motiva al individuo.
<b>Procrastinación disfuncional</b>	Se retrasa deliberadamente las actividades a cumplir, reemplazándolas por otras irrelevantes.
<b>Procrastinación decisional</b>	El individuo no logra decidir y dilata dicha decisión.
<b>Procrastinación conductual</b>	El sujeto no ejecuta la conducta prevista, a sabiendas que debe realizarla.
<b>En los contextos o entornos donde se posterga</b>	
<b>-Procrastinación de la vida diaria</b>	Prorrogación continua de las diligencias habituales en la vida de una persona.
<b>-Procrastinación académica</b>	Demora en la ejecución de las actividades académicas.

**Fuente:** Natividad (2014, pp. 41- 58)

A continuación se detallan con amplitud cada uno de los tipos de procrastinación expuestos en la tabla:

### **2.5.1. La procrastinación funcional**

La procrastinación no solo está ligada a efectos negativos, ya que esperar un tiempo considerable en la toma de una decisión importante o al realizar una conducta que puede ser peligrosa es funcional para el ente. Desde Chun y Choi (2005) existe un tipo de procrastinador positivo, que es el indeciso activo, más concretamente este ente posee una buena actitud y conducta a pesar de estar en la misma altura de dilación que los indecisos pasivos o negativos que son los tradicionales.

El indeciso activo opta por laborar con grandes estímulos de presión y postergar voluntariamente las decisiones a tomar, este grupo de sujetos son más proclives a ejecutar una tarea alcanzando resultados más óptimos que el procrastinador tradicional, ya que éstos últimos se detienen frente a la vacilación de los actos y las continuas frustraciones anteriormente conseguidas al intentar dar término a una tarea

(Chun & Choi, 2005). En este tipo de dilación funcional el sujeto completa sus tareas a pesar de prorrogarlas.

Natividad (2014), indica que “representaría una conducta ocasional y aceptable, orientada hacia una meta determinada y premeditada, que puede jugar a favor del propio interés y mejorar el rendimiento” (p. 44), el caso es que el aumento del tiempo, es decir la demora, constituye un estímulo para quienes necesitan de niveles altos de tensión para trabajar, aquí el individuo procrastinador encuentra motivación para la acción con la idea fija de poder culminar la actividad.

Las diversas formas de postergación no siempre tienen derivaciones negativas, en principio ayuda al individuo a reducir la tensión que se forma con la realización y dificultad de la actividad con el propósito de no experimentar la ansiedad vinculada a ella. Por otra parte tenemos a la procrastinación disfuncional.

### **2.5.2. Procrastinación disfuncional**

En la mayoría de investigaciones la procrastinación es tomada como una conducta inadecuada y disfuncional que inactiva la vida del sujeto y éste ocupa el tiempo en asuntos triviales pero agradables, dejando para más tarde los asuntos que requerían solución en ese instante. La gente tiende a persistir en sus problemáticas, de cierta forma los conservan utilizando diversos mecanismos entre ellos la evitación para facilitar la negación de la presencia de dicho inconveniente, de manera que se mengua la severidad del mismo.

Otros autores ratifican éste argumento acerca de las defensas e indican lo siguiente de ellas:

Estas defensas se usan para preservar las tendencias de auto-condena, y bajo estas circunstancias, las personas se denigrarían a sí mismas por tener unos problemas en el caso de que honestamente tomaran la responsabilidad de ellos... se emplean también para salvaguardar la ansiedad incómoda siempre que estas personas califiquen sus problemas como 'demasiado duros para poder soportarlos' o 'demasiado difíciles de superar. (Dryden & Ellis, 1989, p. 34)

Procrastinar lleva al individuo a demorar en dar el primer paso en un nuevo plan, asistir a compromisos en el área laboral o familiar, entregar trabajos del cargo o rol que desempeña, evitar las tareas domésticas o efectuar llamadas, así como también visitas importantes, enfrentar ciertas dificultades y tomar decisiones en referencia a un tema en particular.

Esta afirmación también resulta cierta para Miralles (2014) quien menciona que al no realizar las actividades que la persona tiene conocimiento de hacer, ocasiona en el ente desconfianza en sí mismo y al auto-sabotearse se reduce el asentimiento que cada persona se da. En otras palabras al posponer los asuntos en general el sujeto pierde la propia volición y la capacidad de terminar con todo aquello que se ha propuesto.

### **2.5.3. Procrastinación decisional**

La toma de decisiones es una de las facultades que posee el ser humano. Para Moreno (2007) decidir “es lo que permite al sujeto resolver problemas, por ello la capacidad para tomar decisiones, y tomar las adecuadas, es un factor de adaptación y desarrollo personal” (p. 421), por consiguiente tomar una decisión es un proceso de enseñanza y aprendizaje que podrá estar obstruido por un hecho *a priori* en el ente, entonces una

conducta desadaptativa tiene como base la incapacidad social de la persona producto de la ineptitud en el momento de decidir (D'Zurilla, 1986). La consumación de una tarea es producto de la resolución de la disyuntiva en la que se encuentra el sujeto, entre ejecutar o procrastinar.

No obstante la procrastinación decisional define a la personas que pretenden ejecutar una actividad empero dicha idea se disipa al cavilar sobre el mejor momento y forma de llevarla a cabo, análogamente que no llega a tomar la decisión de empezar con ella hasta que termina por no hacerla y culminarla.

La dilación o procrastinación tiene componentes activos que “involucran las características individuales, el circuito de recompensa, reacciones frente a la ansiedad, la imagen de sí mismo, e interacciones sociales que influyen negativamente en la toma de decisión, haciendo que repercuta en los tiempos de desempeño” (Sobalvarro, 2009, p.1), en sí la toma de decisiones integra una serie de factores internos y externos que conducen la acción protra del ente y que pueden incitar a la dilación.

Un individuo tiene el poder de decidir entre lo que desea y lo que no; los sujetos procrastinadores no poseen razones claramente definidas de la postergación de sus actividades, más bien es comprendida como una problemática de un nivel bajo de la propia regulación, en pocas palabras la indecisión del sujeto proviene de una disconformidad entre el contexto eventual y las metas que desea alcanzar el individuo, esto ocasiona que la persona no pueda tomar una decisión y analizar la situación de manera protra.

#### **2.5.4. Procrastinación conductual**

En la procrastinación conductual se evade realizar y empezar una tarea por temor a fracasar en dicha acción y está muy estrechamente relacionada con la autoestima del individuo. Éste fracaso no es parte del disgusto que puede llegar a sentir una persona por no realizar la actividad que debe hacer, sino más bien se emplaza en el orden de lo afectivo donde la impresión de vergüenza esta es el núcleo del problema dilatorio y es “esa emoción violenta que nos induce a considerarnos no sólo incompetentes, sino totalmente incapaces e indignos” (André, 2007, p. 350). La idea de incompetencia y el cuestionamiento de la propia valía están inmersos dentro de este tipo de postergación.

Ante esto Natividad (2014) indica que la procrastinación conductual:

Suele considerarse una forma de retrasar o evitar la realización de una tarea adversa o desagradable [de ahí la denominación, en ocasiones, de procrastinación de evitación] a través de un mecanismo de afrontamiento desadaptativo orientado a proteger una autoestima vulnerable. (p. 50)

Los procrastinadores evitativos tienen la particularidad de disminuir el esfuerzo en el desempeño de una tarea y evaden escenarios donde deben comprometerse y exhibir mayor responsabilidad de las actividades designadas, lo cierto es que “quienes tienen problemas con la procrastinación lo atribuyen a una actitud de flojera, indisciplina o problemas de la personalidad...En muchos casos se atribuye a falta de atributos apropiados para el desempeño” (Alba & Hernández, 2013, pp. 3-4), dicho de otro modo el ente se considera a sí mismo como falto de destrezas y habilidades para la consecución de una tarea.

Evitar realizar una actividad que pone en evidencia las propias capacidades de una persona permite a ésta disminuir la probabilidad de no cumplir con las expectativas que se espera de él o ella, es una manera de proteger la frágil autoestima de una inminente amenaza sin llegar a deliberar sobre si el sujeto es competente o no en su hacer frente a dicha situación, de modo que la conducta dilatoria no resulta disfuncional o perturbadora, más bien se concibe como un estímulo de un círculo vicioso que sirve de trampolín de la creencia irracional.

Al respecto de los contextos donde se presenta la postergación o dilación tenemos:

#### **2.5.5. Los entornos de la postergación: procrastinación de la vida diaria**

La procrastinación de la vida diaria que es un tipo de procrastinación general “consiste en un estilo de vida que aplaza continuamente las tareas y decisiones que deben tomarse. Sería una forma de procrastinación crónica, más importante y grave” (Moreno, 2007, p. 428). En sí refiere a un modelo desadaptativo en la vida de una persona cuyo aplazamiento se expande a diversas circunstancias y ambientes que provoca falta de bienestar e incomodidad personal.

La procrastinación vista desde la perspectiva de Argumedo, Díaz, Calderón, Díaz y Ferrari (2005) sugieren que “en el ámbito personal, es necesario hacer un deslinde entre costumbres sociales y un patrón recurrente que causa una mala adaptación del individuo a su medio” (p. 117). Al describir el término procrastinación de la vida diaria se establece una relación con un hábito que la persona no puede dejar de repetir. Al respecto de lo anteriormente expuesto Knaus (1998) sugiere que:

Este proceso de 'pensamiento resbaladizo' incluye ideas reactivas como 'No quiero,' 'Es demasiado difícil,' 'No sé por donde empezar,' "No lo haré." '¡Oh no! Esto es demasiado (demasiado duro, demasiado desagradable, demasiado molesto). Lo haré más tarde,' 'Lo haré cuando esté descansado y mejor preparado.'. (p.16)

Estas verbalizaciones y cavilaciones constituyen una manera de probar a la persona que la mejor opción es dejar para otro momento el cumplimiento de la labor que debe hacer, misma que puede involucrar al ambiente familiar, social, académico, laboral o personal, obstaculizando el normal desempeño en dichas áreas y la optimización de recursos y el tiempo destinado a la tarea.

#### **2.5.6. Los entornos de la postergación: procrastinación académica**

Dentro del contexto universitario, en los estudiantes se origina un tipo particular de prorrogación y es la procrastinación académica, misma que Moreno (2007) la define como "el aplazamiento de las tareas obligatorias que deben hacerse dejándolas para el último minuto. La descripción es válida tanto para los escolares más jóvenes, como para los universitarios y adultos: se rehúye al comienzo de la tarea" (p. 428), de hecho el individuo ha pensado el realizar la tarea sin embargo no halla el escenario y tiempo ideal para iniciarla. Por lo tanto, la procrastinación académica "genera dificultades en el estudio, la carrera profesional y la vida personal. En la sociedad industrial moderna el tiempo y la puntualidad se consideran valores importantes y quienes procrastinan suelen pagar un alto costo por hacerlo" (Furlan, Ferrero & Gallart, 2014, p. 33)

La dilación de las labores académicas está configurada por varios aspectos que ponen en evidencia la forma en que el estudiante direcciona sus propios propósitos y objetivos con relación al cumplimiento o no de sus obligaciones, de hecho la intención

de iniciar con las mismas está presente, al mismo tiempo que aplazarlas le permite evadir sus responsabilidades y tomar dicho tiempo en situaciones que le produzcan placer. De todas formas el estudiante excusa su conducta con coartadas que disminuyen el impacto emocional por la inobservancia de su rol estudiantil.

## **2.6. Causas de la procrastinación**

La procrastinación académica desde el punto de vista de la motivación se relaciona con la falla de la autorregulación del individuo, es decir se coliga a un bajo control de sí mismo y de la propia regulación. Natividad (2014) considera que las causas de postergar son: a) el miedo a fracasar, b) la aversión a la tarea y c) la gestión del tiempo (Natividad, 2014). Por otro lado Chan (2011) deduce que la procrastinación se produce de forma externa por un enlace entre el desinterés y la perfección.

Cada una de las causas de la procrastinación señaladas por Natividad se describen a continuación:

### **2.6.1. El miedo al fracaso**

En el contexto académico es común percibir el temor de los estudiantes a que los objetivos trazados no se cumplan, sumado a la angustia al respecto de ser evaluado, la falta de confianza en sí mismo y los altos niveles de perfeccionismo, todo esto detona en desilusiones que también aplican a la procrastinación en general. Dicho de otro modo “la gente que tiene miedo al fracaso evita realizar tareas en las que no hay garantía de éxito” (Knaus, 1997, p. 19). Si una situación no le da a una persona la

seguridad de que triunfará, es postergada hasta que el ente encuentre el momento perfecto para realizarla y todas las condiciones del contexto le favorezcan.

El miedo es un factor que detiene o desplaza al individuo, y tiene varias etapas, en un primer momento impide el movimiento de modo que se percibe cierto confort al no iniciar la tarea, constituye un mecanismo de protección. El segundo, confronta al sujeto, con la intención de resolver sus conflictos y finalizar la tarea. Al convertirse en una conducta habitual “tienen consecuencias que determinan aspectos, no solo de rendimiento, sino también de percepción de autoeficacia, estrés y bienestar, entre otros” (González & Sánchez, 2013, p. 118), es decir según el resultado que se obtiene de la conducta diladora frente al miedo al fracaso se determina lo eficaz o inútil de la limitación al actuar.

Al impedir que el sujeto fracase, este obtiene en recompensa, la seguridad de no poner a prueba su valor personal. En definitiva el procrastinador demora las actividades que le resultan desagradables, sin valor compensatorio o aquello visto como complicado y que estima no poseer las destrezas para llegar a conquistarlo y que requieren de más esfuerzo a nivel cognitivo y conductual. De hecho el miedo al fracaso termina como una oportunidad y como mecanismo de resguardo personal.

### **2.6.2. La aversión a la tarea**

El término aversión señala rechazo, es considerado como una “respuesta psicológica o emocional que indica desagrado por un estímulo. Suele ser acompañada por el alejamiento o la evitación del estímulo” (Núñez & Ortiz, 2010, p. 56), vinculado a la

procrastinación académica, la aversión hace referencia a la valoración negativa de cualquier acción o diligencia escolar.

La demora en el inicio y por ende en la culminación de la tarea se suscita porque la persona no está motivada para hacerlo o existe aborrecimiento de la tarea solicitada. Muchas personas retrasan la ejecución de una actividad para evitar iniciarla, ya que es percibida como desagradable y displacentera, así como la amenaza de que termine en fracaso (Natividad, 2014). La aversión a la tarea da como resultado subyugar una conducta, por sí misma se dispone como un estímulo que rehúye a ciertas tareas.

El ser humano siempre obvia lo que no le complace y esto incluye a los estudios universitarios, no obstante jamás queda exento de las consecuencias de aplazar o evitar responsabilidades de las que está obligado a concluir, pues el acopio de tareas pendientes disminuyen la calidad de trabajo que se efectúa sumado al estrés personal y la reducción del tiempo de espera para la entrega del mismo.

### **2.6.3. La gestión del tiempo**

El aplazamiento para muchos autores está vinculado al tiempo que la persona dedica a la evitación de la actividad “es por esta razón que la procrastinación, en síntesis, viene a ser un problema de autocontrol y de organización del tiempo” (Chan, 2011, p. 54). El trabajar bajo presión es uno de los justificativos más frecuentes en la población estudiantil universitaria que aplaza continuamente, éstos consideran que solo de aquella manera el éxito está confirmado.

Las tareas de los procrastinadores académicos se acumulan continuamente por la inadecuada percepción del tiempo, con la idea errónea de que hay mayor rendimiento y eficacia en el menor tiempo posible, es decir que son más productivos con poco tiempo, pero la calidad del trabajo es una constante que no está clara en ellos. En conclusión:

Existe la creencia de que el trabajo propio es prioritario y que se tiene que hacer a la vez. Esta creencia de todo o nada tiene como consecuencia la aparición de sensación de impotencia, angustia, urgencia y finalmente desemboca en un estado de inmovilización. (Knaus, 1997, p. 20)

Realizar varias actividades a la vez ocasiona que ninguna de ellas este bien concebida, he ahí que la organización del tiempo para cada tarea universitaria resulta favorable e impide la paralización de las actividades y la percepción de ineptitud por empezar a estudiar o laborar más tardíamente de lo recomendable. A propósito de esto el procrastinador académico percibe que a *posteriori* tendrá más tiempo, dado que no requiere más del determinado. Estos sujetos son proclives a distracciones y si no gestionan el tiempo de forma adecuada terminan envueltos en actividades de tipo social, distractoras o superfluas que le promueven distracción y placer.

#### **2.6.4. El perfeccionismo**

El perfeccionismo es definido como la “tendencia a exigir de uno mismo o de los demás el ejercicio de las capacidades al máximo posible, o hasta por encima de las capacidades respectivas” (Galimberti, 2002, pp. 807- 808), tomado como un rasgo de personalidad influye en la procrastinación y viceversa. La perfección es el principal motivo por el que las personas y los estudiantes postergan, todo ello como resultado

de los estándares extremadamente ilusorios e inaccesibles que el sujeto se ha impuesto, he ahí el motivo por el que aplazan las tareas de las que son responsables.

Las personas que postergan tienden a ser perfeccionistas, se plantean e imponen objetivos poco ejecutables y reales, en consecuencia no pueden adaptarse a la acción, en el caso de la procrastinación académica el no obtener una calificación alta hace que se funde en el alumno la idea de que no es valioso (Knaus, 1997), continuamente el sujeto demora estudiar y utiliza excusas fraudulentas como la falta de tiempo e intentos fallidos para hacerlo adecuadamente, con ello el ente mantiene una postura relativamente eximida.

El perfeccionismo se establece como un inhibidor de la conducta proactiva, acto seguido termina incapacitando al estudiante para poder empezar o terminar cualquier diligencia con el fin de extender el tiempo de espera y dedicar dicho espacio a otros menesteres de rápida recompensa.

## **2.7. Efectos de la procrastinación académica**

Entre los efectos más destacados que provoca la procrastinación académica tenemos al estrés académico y el rendimiento académico, mismos que se detallan a continuación:

### **2.7.1. El estrés académico**

La falta de tolerancia a la frustración en los estudiantes universitarios está acompañada de la necesidad constante de recompensas inminentes, intransigencia al estrés

emocional y a los planes fallidos, sin duda alguna el “procrastinador académico pospone las tareas casi siempre y casi siempre experimenta ansiedad relacionada con su actitud. Se puede aseverar que busca la propia ansiedad que le produce el cumplir con la tarea en el último minuto” (Alba & Hernández, 2013, p. 4) y, esto le origina estrés académico, al mismo tiempo que lo motiva e impulsa a la acción.

Para el individuo que procrastina la importancia de la conducta dilatoria radica en “la experiencia de la postergación que tiene como consecuencia en algunos casos no terminarla. Así generalmente se suele terminar, aunque tarde o bajo condiciones de elevado estrés” (Furlan *et al.*, 2012, p. 142). Ante todo, lo que desea el individuo es completar sus responsabilidades en un periodo muy corto, en una tarea frenética por ganarle al tiempo y al sentimiento de fracaso por no llegar a la meta, sumado a la propia crítica y de los otros.

### **2.7.2. El rendimiento académico**

La procrastinación es perjudicial para el rendimiento académico ya que promulga y retroalimenta el dilelo (circulo vicioso), de demorar las actividades a realizar, mismo que se traduce en la desidia de consumir las diligencias, lo cierto es que “los estudiantes procrastinadores inician más tarde las tareas y el estudio. Se encuentran frecuentemente distraídos en otras tareas que le parecen son más importantes. La jerarquía de la tarea no es establecida de manera congruente con los tiempos establecidos” (Alba & Hernández, 2013, p. 4).

La consecuencia de procrastinar en el contexto académico conlleva a un bajo desempeño del mismo ya que el plazo que se establece en la entrega de una tarea a otra queda relegado al posponer y es que evitar hacer una actividad “trata de una estrategia emocionalmente costosa y de autosabotaje” (Difabio, 2011, p. 943), estas apreciaciones llevan al estudiante al fracaso y la deserción universitaria

Por otra parte Sánchez (2010) indica que:

Una persona con procrastinación académica sería aquella que no exhibe o no ha desarrollado estrategias adaptativas para realizar tareas, lo cual le lleva a exhibir la conducta-problema. En cambio, el estudiante que involucra el uso de estrategias cognitivas para resolver o realizar las tareas no presenta conductas de procrastinación. (p. 92)

El rendimiento académico vinculado al hábito de postergar las tareas implica un bajo nivel de atención, autorregulación y elementos cognitivos frente a los factores distractores. Podemos decir que, la AE está emparentada con el control del aprendizaje y la conducta, por una parte la AE busca dirigir los afectos y para los estudiantes es primordial mantener un nivel estable de las emociones, de igual forma, conducir las estrategias de estudio guiando la propia conducta dilatoria. La deserción estudiantil empieza a tomar forma en el rendimiento escolar de los educandos y es que la utilización de estrategias cognitivas asegura que la tarea tenga un desenlace apropiado y efectivo.

## **2.8. La autorregulación emocional**

Para la cultura occidental la regulación de las emociones toma importancia dado que, es un proceso que puede ser automático o controlado, y sin duda afecta en una o más espacios de desarrollo de la persona.

### 2.8.1. Etimología del término autorregulación emocional

El término autorregulación se compone de dos vocablos, la primera viene del griego *autos* cuyo significado es por sí mismo y el segundo elemento es el sufijo *ción* que hace referencia a acciones y consecuencias. Por otra parte el verbo regular viene del latín *regula* o *regulare* y éste último se construye de la terminación *are* que hace alusión al acto de medir, ajustar o reglar (Anders, 2016).

El término emoción proviene del latín *et movere* cuyo significado es migrar o transferir algo de un sitio a otro. Desde hace 2.000 años, empezando por los griegos hasta el siglo XVIII se utilizaba el término pasión para describir a las emociones y proviene del latín *pati* que hace referencia a sufrir, considerando que un individuo está padeciendo con los cambios o lo que es lo mismo el empezar con ellos, también se deriva de la vocablo griego *pathos* que viene de *pati* cuya traducción es que la emoción agarra a las personas, las descomponen y es poco controlable (Ferrer, 2008).

Desde esta perspectiva, la autorregulación emocional refiere a la acción y el efecto de controlar o ajustar la propia conducta en relación a las emociones que la provocan, se habla de un autocontrol. Ante esto Núñez y Ortiz (2010) indican que la autorregulación es el “control del propio comportamiento mediante el uso del automonitoreo...la autoevaluación...y el autorreforzamiento” (p. 55), cabe señalar que la autorregulación emocional surge análogamente a la conciencia cognitiva, debido a que las personas intervienen en las emociones que experimentan e incluso, cuándo y de qué manera las tienen y manifiestan.

### 2.8.2. Antecedentes históricos del término autorregulación emocional

A través de la historia el pensamiento y la conducta humana siempre han estado dirigidas y autorreguladas hacia un propósito, un objetivo o plan, en pocas palabras son aspectos propositivos y sin éstos existirían errores continuos en el accionar del sujeto.

El término latino *temperantia* cuyo significado es templanza o equilibrio emocional, describía a la *temperantia* romana, misma que “ejemplificada en sus generales, consiste en el trato clemente y justo de sus aliados, en la contención de la ambición de poder y el respeto, por tanto, de su libertad y bienestar” (Rodríguez, 1997, p. 69). Desde el punto de vista de los estoicos el término alude a una virtud y no a un recurso obligatorio y permanente en la vida diaria, en sí era considerada una manera de autocontrol.

En la antigua Grecia el autocontrol era denominado *Sofrosyne*, que hacía referencia al propio cuidado, a la sensatez o la cordura. Platón hablaba de un estado de Sofrosine a través de un agradable discurso “se consideraba una mesurada y lúcida compostura con respecto a todo aquello que forma el alma humana: creencias, saberes, sentimientos, e impulsos” (García, 2003, p.1), en conclusión describe a la apropiada disposición al control de los impulsos y avideces.

Ante lo expuesto, Rodríguez (1997) indica que *temperantia* “se aplica, en el terreno del animus, a la contención de las pasiones, de acuerdo con su definición y empleo en los tratados de Cicerón” (p. 68), al igual que de Tito Livio (59 A.C.- 17 D.C.) quien

fue un célebre historiador romano y que atribuye el sentido moral, filosófico y doctrinal a dicho término con el fin de resaltar el estoicismo de Escipión Emiliano (político, militar, intelectual, discípulo y camarada de Panecio) con la limitación del ímpetu y moderación de los impulsos que no son adecuados, como por ejemplo el control de la risa.

Desde el cristianismo, la templanza es la forma de vigilancia y fortaleza que encuentra la persona para no sucumbir ante sus propios deseos y poder tener control de sus inclinaciones en situaciones con alto grado de complejidad, rechazo o sufrimiento. A lo largo de la historia la autorregulación a nivel general y la emocional ha tenido diversos nombres pero con igual significado, mismo que en la actualidad aún tiene vigencia y ha sido objeto de diversas investigaciones.

### **2.8.3. Aproximaciones conceptuales al término autorregulación emocional**

La autorregulación emocional es entendida como el control de una conducta habitual inadaptativa y de las propias emociones. En la actualidad es una temática de estudio reciente, 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 & 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 talentos están altamente conexos a la propia regulación.

El autocontrol es una forma específica de autorregulación, Bandura (199) 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 y en referencia a dicho término Feist y 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.

## **2.9. Definición de la autorregulación emocional**

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 & Moreno, 2010), por consiguiente el autocontrol domina, vigila e interviene la experiencia emocional.

James, J. Gross en 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. Este autor propone un modelo procesual de la regulación de las emociones, en el hay cinco maneras de regulación que se explican en la Tabla 2.2.

**Tabla 2.2. Modelo procesual de la regulación de las emociones**

<b>Situación</b>	Aquí la situación puede ser adaptada y a <i>posteriori</i> modificar el impacto de la misma.
<b>Modificación de la situación</b>	Describe al cambio de los aspectos que están incidiendo en el apareamiento de ciertas emociones y cada situación es diferente.
<b>Implementación de la atención</b>	Es utilizado para elegir un factor de una situación, es decir enfocarse en una emoción.
<b>Cambio cognitivo</b>	De los innumerables significados que se le ha dado a una situación se modifican los mismos para mejorar la respuesta emocional.
<b>Modulación de la respuesta</b>	Refiere a influir directamente de forma a fisiológica, experimental o conductual en la respuesta frente a una emoción generada.

**Fuente:** Gross (1998, pp. 426- 428)

Las emociones influyen en todas las áreas de desarrollo del ser humano y para Gross la regulación enfocada en una respuesta tiende a tres maneras de responder en la persona y son: la conductual, la experiencial y el dominio fisiológico. De cualquier modo la regulación de éstas promueve una conducta adaptativa y disminuye experiencias insatisfactorias al respecto de los impulsos y la respuesta a un estímulo aversivo que impide alcanzar una meta u objetivo planteado.

## **2.10. Modelos explicativos de la autorregulación emocional**

Existen varios modelos para explicar la autorregulación emocional, entre ellos está el modelo psicológico motivacional y el modelo neurobiológico de la autorregulación emocional que se describen a continuación:

### **2.10.1. El modelo psicológico motivacional: teoría de las metas de logro (TML)**

La TML o Teoría de las metas de logro es una teoría motivacional y de esta factor dependerá la consecución de un propósito. Siguiendo este argumento Morris y Maisto, (2011) indican que “es este deseo de logro por sí mismos lo que llevó a los psicólogos a sugerir que existe un motivo de logro” (p. 321), por consiguiente es la TML la que asiente destacar en el sujeto una necesidad de resaltar entre los demás y superar vicisitudes. En la conducta de las metas de logro están insertas ciertas orientaciones como: la aspiración de trabajar arduamente con un desempeño óptimo (orientación al trabajo); también la preferencia por las tareas con alto nivel de complejidad, mismas que representen un reto con el fin de subir el nivel de desempeño (dominio); además

de la fascinación por cotejar las propias destrezas con las de otras personas (competitividad).

Con la utilización de la escala Job Classification OTF o también denominada Escala de Orientación al Trabajo y la Familia diseñada para estudiar la motivación de logro, varios investigadores realizaron comparaciones de los promedios académicos de algunos estudiantes. Morris y Maisto (2011) aseguran que dichos investigadores observaron que quienes lograron bajas calificaciones en trabajo, dominio y competitividad tenían promedios escolares bajos. Por el contrario quienes lograron puntuaciones altas en trabajo, dominio y competitividad no tenían promedios escolares más altos, en resumen los estudiantes con buenas calificaciones tenían puntuaciones altas en trabajo y dominio pero puntuaron bajo en competitividad. De cierta manera la competitividad obstaculiza la obtención de un logro ya que la impaciencia por triunfar distrae a las personas en iniciar la realización de las tareas que le permitirán llegar a la meta trazada.

En si la motivación es una “variable de naturaleza teórica, y que fundamenta toda conducta intencional...un adecuado manejo de los resortes motivacionales de la persona es lo que garantiza, o al menos hace más probable, el éxito de una intervención (Cosacov, 2007, p. 229). En la TML la meta que motive al sujeto debe ser vista para éste último como meritoria, útil y atrayente, lo más importante es que el sujeto tenga la convicción de que las habilidades que posee le permiten realizar, iniciar y terminar su plan.

Moverse implica acción, y la motivación propone alcanzar una meta, esta moviliza al sujeto de manera que centra su atención en ella y lo mantiene en el proceso de alcanzarla, en sí la motivación es el producto de una serie de elecciones adaptativas y funcionales.

### **2.10.2. El modelo neurobiológico de la autorregulación emocional**

Para explicar la autorregulación emocional desde una perspectiva neurobiológica la teoría de los marcadores somáticos (MS) de Antonio Damasio establece una línea guía para la misma. Damasio (1994) asegura que:

Cada vez que se te ocurre la posibilidad de una mala decisión, aunque sea fugazmente, tienes un sentimiento visceral displacentero. Como el sentimiento es sobre el cuerpo, doy al fenómeno el apelativo técnico de estado *somático*...y como 'marca' una imagen, lo he llamado *marcador*. (p. 199)

La emoción tiene gran injerencia sobre la manera en que las personas razonan-reflexionan y toman decisiones, los MS coadyuvan a deliberar estos dictámenes y ser una timbre que alerta que presenta opciones benévolas o perjudiciales. Es necesario conceptualizar a un marcador somático como:

Un cambio corporal que refleja un estado emocional, ya sea positivo o negativo, que puede influir en las decisiones tomadas en un momento determinado. La anticipación de las posibles consecuencias de una elección genera respuestas somáticas de origen emocional que guían el proceso de toma de decisiones. (Martínez, Sánchez, Bechara & Román, 2006, p. 411)

Dicho de otro modo, un MS exige a una persona centrar su foco atencional en la consecuencia negativa de un comportamiento determinado, y actúa como una alerta automática, o lo que es lo mismo advierte al sujeto del peligro y las consecuencias de

la decisión que va a tomar permitiéndole elegir de forma distinta o incita si el MS es positivo. Las anticipaciones derivadas de una deliberación, son respuestas que parten de un estímulo afectivo originado por una decisión anterior (aprendizaje), el marcador somático permite que la toma de decisiones sea fluida y sin trabas. Una decisión fallida provoca una impresión visceral en el cuerpo del sujeto y, siendo corpórea repercute en otras zonas del cuerpo por ello la denominación de marcador somático.

En la toma de decisiones se llevan a cabo varios procesos cognitivos como categorizar y clasificar, mismas que se resumen en las llamadas funciones ejecutivas ubicadas en el lóbulo frontal, mediante ellas el ente descubre varias alternativas y elige una favorable para enfrentar una situación. Ante esto Ferrer (2008) asegura que la base neuronal de los marcadores “son los mecanismos homeostáticos que buscan el equilibrio, aspiran al placer y a evitar el dolor” (p. 92), esto quiere decir que la autorregulación es el sustrato esencial de las emociones e interviene en la toma de decisiones y en la elección racional de una opción correcta para la acción

Las emociones dejan huellas en el aprendizaje de circunstancias pasadas, siendo un aprendizaje cimentado en los afectos permiten a un individuo alertarlo frente a un evento o situación desconocida o habitual (Arteaga & Quebradas, 2010). El cuerpo reacciona ante una emoción que está emparentada a un aprendizaje comportamental con consecuencias positivas o negativas (Martínez, Sánchez, Bechara & Román, 2006), todo ello debido a que el sistema límbico contiene estructuras cerebrales como: el hipocampo, el hipotálamo, el tálamo y la amígdala cerebral. Entre las funciones que destacan a dichas estructuras tenemos a: la memoria, la homeostasis, el dolor y el proceso de lo social, así como de lo emocional

Como resultado de todas estas funciones el individuo relaciona su conducta con una emoción básica y luego con una autoconsciente, lo que prescribirá a *posteriori* una respuesta adaptativa o desadaptativa. Un marcador somático proviene de mecanismos neuronales que se gestaron en la educación y adaptación social, es decir son el resultado del nexo entre cultura y cerebro por ello se vinculan con la autorregulación emocional.

## **2.11. El proceso de la autorregulación en los seres humanos**

En la conducta humana la plasticidad y la adaptabilidad son particularidades de la misma, solo se puede identificar la acción con el conocimiento de la conducta que se está llevando a cabo. Ante esto Moreno (2007) aduce que “este tipo de representación cognitiva permite la autorregulación y la adaptación continua al flujo cambiante de los hechos y muestra que la autorregulación no existe sin algún tipo de anticipación y de simulación mental” (p. 417), como consecuencia de ello la autorregulación emocional tiene la habilidad cognitiva de no obedecer a un contexto actual, pero si construir posibles ambientes.

Tomando en cuenta estos aspectos de la autorregulación, existen cuatro fases para que un individuo pueda llegar a la consecución de una determinada tarea o labor. A continuación se describen cada una de ellas:

### **2.11.1. Fases para llegar a la acción de una actividad**

Para que un individuo pueda llegar a terminar con éxito una determinada tarea sigue varios pasos. Gollwitzer en 1996 (como se citó en Moreno, 2007) propone cuatro fases

para llegar a la acción de una actividad y son: a) la toma de decisiones; b) la planificación; c) la ejecución y, d) la retroalimentación. Todas ellas estrechamente relacionadas con la autorregulación.

#### **a) La toma de decisiones**

La toma de decisiones pertenece a una fase decisional conjuntamente con la planificación, para que un sujeto actúe tiene que existir una intención de conducta en el mismo ya que sin ella no hay posibilidad de la acción. Para poder decidir una persona necesita conocer el panorama de la situación en la que se encuentra, es decir:

Evaluar de forma realista las probables consecuencias de cada solución generada, con el fin de determinar la mejor estrategia para la situación particular. La decisión final no tiene que reflejar simplemente el deseo del paciente de evitar la activación emocional o las situaciones relacionadas con la incertidumbre. (Caballo, p. 232)

Por lo tanto si el individuo no puede tomar una decisión, la acción se estanca en un simple deseo de actuar, es la decisión la que impulsa el cumplimiento real de una actividad y la satisfacción de cumplir con una meta. De cualquier modo la cognición humana tiene la peculiaridad de pasar por la evocación y el avance, del pasado al futuro y de éste último al ahora, de modo que decidir constituye un efecto importante y es el planteamiento de metas adjunto a los planes para cumplir dichos fines.

Frente a esto Sobalvarro (2009) indica que “las dos formas cognitivas para orientarse en las decisiones son la intuición y la reflexión, y como proceso cognitivo complejo, necesita migrar de una a otra” (p. 4). Poder decidir ha sido motivo de estudio desde un enfoque racional, dicho de otro modo el cognitivo, mismo que asiente entender que la

toma de decisiones coadyuva cuando el sujeto no tiene una idea clara o la seguridad en una situación por ello ha sido muy utilizado dentro de área de la economía.

La toma de decisiones consiente a las personas valorar de manera racional la situación en la que están inmersos, la meta a conseguir y las posibles alternativas para resolver la problemática, es una forma común que tiene el ser humano para poder hacer una valoración adecuada de lo que le beneficiará y las posibles consecuencias de no decidir correctamente.

#### **b) La planificación**

Los planes o la planificación están dentro de una etapa decisional y sugieren al sujeto realizar una representación mental de las acciones que se va a ejecutar subsecuentemente. Está relacionada con la manera en cómo, cuándo y dónde se van a diseñar las estrategias del proceso en pro de una meta (Moreno, 2007; Gollwitzer, 1996) e incluso promueve tomar medidas apropiadas para mantener la acción.

Por otro lado, los modelos conductuales del comportamiento y al respecto de la planificación, hacen referencia a las secuencias y procedimientos que están unidos unos a otros como las fichas de dominó al caer, es Miller, Gallanter y Pribram en 1983 quienes dan a la planificación un talante cognitivo afirmando que a través de ella el individuo está constantemente valorando la situación, misma que hará al sujeto empezar, conservar y terminar una tarea.

A su vez indica una forma de organizar, un método para las acciones y los medios en la consecución de objetivos, en ella se elaboran, delinean, revisan, desarrollan y

perfeccionan las posibles tácticas que mejoren la dirección hacia dichas metas, ya que un objetivo sin un plan a seguir, tan solo constituye una contemplación de la misma.

### **c) La ejecución**

La ejecución constituye una fase volitiva, después de haber decidido y planificado como llegar al objetivo, se lleva a cabo la acción misma y a todo esto “la voluntad es lo que una persona desea, quiere o se propone; la volición es el acto de uso de la voluntad” (Pintrich & Schunk, 2006, p. 23). Los orígenes de la voluntad son de tipo filosófico y literario por lo que muchos autores prefieren mantener equiparada la delgada línea entre lo científico y una postura ideológica.

La volición o la voluntad según Consuegra (2010) es definida como la “facultad psíquica que tiene el individuo para elegir entre realizar o no un determinado acto. Depende directamente del deseo y la intención de realizar un acto en concreto” (p. 299). Tener el brío de poder mantener la ejecución de una intención depende de muchos factores, entre ellos que el sujeto se perciba a sí mismo con las suficientes competencias para dirigir la conducta hacia la meta.

La toma de decisiones y la planificación son elementos que llevan a la persona hacia la ejecución y es que sin volición no hay acción, las primeras habilitan al individuo para poder conducir su comportamiento y saber cómo y cuándo poder ponerlo en marcha, todo ello en dependencia de si el ambiente es favorable o no. Para esto siguen parámetros preestablecidos mismos que pueden verse afectados en el inicio, la

continuidad y la finalización de la meta, es decir que si todos los elementos son claros y asequibles hay mayor posibilidad de triunfo.

#### **d) La retroalimentación**

Una vez iniciado el proceso de acción, el individuo debe mantener el mismo nivel de voluntad para poder terminarla, a esto se denomina retroalimentación o *feedback*, ella evalúa las estrategias que ha seguido el sujeto sumado a las posibles eventualidades que podrían impedir la consecución del plan. Para Núñez y Ortiz (2010) la retroalimentación refiere a una “información acerca de un proceso o interacción proporcionada por el sistema o agente determinante que se usa para hacer ajustes que eliminen los problemas o que optimicen el funcionamiento” (p. 450), y es a partir de éste que se puede modificar lo que obstruye o continuar con la acción.

Miller, Gallanter y Pribram (1983) aseguran que todo comportamiento humano está continuamente siendo sometido a evaluación en relación a las metas preestablecidas, ya que el sujeto está recibiendo constante información de su propia conducta y ella debe ser analizada para que la misma sea adaptativa y eficaz. Sin éstos dos aspectos no se podrían entender la conducta de una persona o resultaría absurda y sin dirección, la información acogida admite acomodar la conducta hasta poder lograr la meta. Es imperativo señalar que para estos autores el planteamiento expuesto se aplica para todas las actividades en las que está inmerso el ente e incluye lo emocional.

El *feedback* hace que el sujeto valore y evalúe permanentemente las tácticas que está utilizando en el ejercicio del hacer, y como efecto de ella puede advertir continuamente

la aparición de una conducta desadaptativa que disminuya los niveles de desempeño a favor de una meta.

## 2.12. Elementos que obstaculizan la conducta autorreguladora en los seres humanos

En un individuo están presentes aspectos que detienen la acción de una tarea, entre los que Moreno (2007) destaca se encuentran: la incapacidad de rectificar; el fatalismo; la fuerza de voluntad: la dilación continúa y, el perfeccionismo. Estos aspectos se describen en la Tabla 2.3.

**Tabla 2.3. Conducta Autorreguladora**

<b>La incapacidad de rectificar</b>	Refiere a la incapacidad de la persona para reconocer el alejando de una meta y cambiar las estrategias que impiden el trayecto de la línea de acción debido a contingencias propias de la vida de cada individuo, en todo caso la flexibilidad facilita las permutas y la adaptación de la conducta.
<b>El fatalismo</b>	Está vinculada a la falta de objetivos y planeación de la acción porque el sujeto considera inadmisibile la ejecución y consecución de los mismos, con el argumento de que todo está fuera del control del propio ente, puesto que el resultado ya está dado y como consecuencia la conducta permanece inactiva.
<b>La fuerza de voluntad</b>	Conservar el brío en la ejecución dirige el comportamiento del ser humano hacia la meta, pero esta se ve impedida por otras actividades o situaciones de la vida cotidiana. Es solo la fuerza de voluntad la que conserva la acción, aumenta el nivel de energía y cambia el ambiente así como reforma la conducta de cada sujeto.
<b>La dilación continúa</b>	También se denomina procrastinación y hace referencia al aplazamiento perenne de las actividades que una persona debe realizar, esta conexas a un fallo en la autorregulación, en ella el individuo conserva la idea irracional de que al demorar el inicio de una actividad, tiempo después podrá hacerla con mayor eficacia.
<b>El perfeccionismo</b>	Se relaciona estrechamente con la finalización de una tarea o poder lograr un plan como consecuencia del establecimiento de estándares y metas difíciles de alcanzar propuestas por el sujeto mismo, en él hay un pensamiento dicotómico que se extiende por experiencias negativas. Éste genera y actúa con el estrés.

**Fuente:** Moreno (2007, pp. 426- 428)

Los elementos anteriormente descritos frenan a una persona en su acción y están relacionados con la capacidad que tienen los estudiantes para poder controlar sus emociones en el momento de iniciar, continuar y finalizar las tareas académicas.

El educando percibe que la conducta dilatoria es perjudicial para sus responsabilidades universitarias y se funda en él la idea irracional de poder terminar la misma en un plazo corto de tiempo. Sumado a que las expectativas a cumplir acerca de ello son extremas y poco alcanzables, lo que obliga al estudiante universitario a postergar y ésto constituye para él o ella un método de protección ante la valoración de las capacidades frente al cumplimiento de la tarea.

La volición es la capacidad que admite a un sujeto insistir en ejecutar una actividad, pero al no obtener una recompensa rápida frente a la misma, el estudiante desiste de ella y opta por desarrollar tareas que sean placenteras, gratificantes y pidan del sujeto el menor esfuerzo y tiempo posible.

En la procrastinación académica el sujeto realiza diferentes actividades pero no la que sabe tiene que ejecutar debido a que no encuentra las condiciones convenientes para ello. La autorregulación de las emociones permite a una persona corregir la acción debido a la consciencia de los afectos y efectos que tuvo dicho acción, sea esta positiva o negativa en el contexto educativo.

Dicho de otro modo dejar para otro momento las tareas provoca sentimiento de culpa en el individuo, acompañado de excusas que justifican la prorrogación, con frases como: 'el trabajo bajo presión hace al sujeto más productivo' y esto se configura como

un estimulador frente al tiempo se ejecución de la tarea, ello provoca en los estudiantes universitarios estrés y disminución en el rendimiento académico. En dependencia de estos factores el estudiante toma la decisión de continuar o desistir de la conducta dilatoria desadaptativa en pro de la construcción, consecución o evitación de la meta.

## **CAPITULO III**

### **3. METODOLOGÍA**

#### **3.1. Tipo y Diseño de la investigación**

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

La investigación es cuantitativa, ya que las variables analizadas están sujetas a ser medidas. Este enfoque “usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p. 4). Las mediciones cuantitativas dan una información precisa de la magnitud de las variables y con eso poder realizar un análisis correlacional y de diferencias entre grupos que permiten realizar operaciones matemáticas, ya que los números se fijan con las propiedades numéricas. En este estudio, dicho enfoque se utiliza para poder establecer hipótesis y determinar las variables, con el fin de diseñar un plan y poder comprobarlas. A continuación las variables se someten a medición y se examinan a través de métodos estadísticos, y finalmente se llegan a conclusiones vinculadas a la hipótesis.

Referido al alcance exploratorio de la investigación Nohammad (2005) manifiesta que la intención de ésta es encontrar toda la suficiente información del problema y enunciar hipótesis convenientes, de tal forma que inicie con explicaciones universales de la situación, con la finalidad de tener una comprensión más extensa al respecto de la problemática a investigar. Análogamente, el alcance descriptivo tiene centrado su objetivo en describir el comportamiento de la forma más precisa y completa, es decir con la mayor amplitud posible (Shaughnessy, Zechmeister & Zechmeister, 2007). Aplicado al presente estudio este alcance, admitió tomar toda la información correspondiente a la PA y AE, para indagar una realidad que se desconoce, formular la hipótesis y detallar íntegramente cada una de las variables.

El método específico es correlacional. Referido a este Hernández, *et al.* (2010) expresan que este método “asocia variables mediante un patrón predecible para un grupo o población” (p. 81), es decir, este tipo de estudio tiene la finalidad de conocer el grado de relación que guarda la variable procrastinación académica; con la variable autorregulación emocional.

El método general es el hipotético deductivo aplicado a las ciencias sociales y a la psicología. Según Shaughnessy *et al.* (2007) este método se convierte en un medio por el cual el investigador se formula preguntas y sigue una lógica en los métodos que emplea para obtener una respuesta a dichas preguntas utilizando en ello un enfoque empírico.

El diseño es no experimental. Ante esto, Gómez (2006) asegura que el diseño no experimental “se realiza sin manipular deliberadamente variables. Lo que hacemos es

observar fenómenos tal y como se dan en un contexto natural, para después analizarlos...no es posible asignar aleatoriamente a los participantes o tratamientos” (p. 102). Por último la recopilación de los datos ocurre en un único momento, por ello es de corte transversal, en esta “se recopilan los datos de una sola vez en un momento determinado” (Heinemann, 2003, p. 176), lo que facilita la obtención de los datos y su posterior interpretación.

### **3.2. Técnicas**

Las técnicas empleadas fueron la observación científica a través de la ficha *Ad Hoc* sociodemográfica; y la entrevista psicológica estructurada mediante de uso de los test psicométricos, lo que permitió realizar la comprobación de las hipótesis para que en concordancia con los resultados, se establecieran las conclusiones y recomendaciones.

La observación científica admite explorar de forma directa el fenómeno de estudio, este tipo de técnica “es más bien intencional, tiene dirección y sentido. Se observa siempre con un propósito, dado por la teoría 'desde la que' se observa” (Sánchez, 2014, p. 88), en definitiva con esta técnica se acopien los datos solicitados al participante y actúa de manera sistemática. Cabe indicar que una de las destrezas del investigador es observar y el registro de dichas observaciones se realiza en la Ficha *Ad Hoc* sociodemográfica misma que recoge todos los datos generales de los y las participantes.

En referencia a la entrevista psicológica estructurada, esta es una de las técnicas más utilizadas en investigaciones del área psicológica y tiene la característica de que:

En ella se les preguntará a las personas que responden al test por las diferentes estrategias empleadas para responder a cada uno de los ítems. El conocimiento de dichas estrategias puede conducir incluso al enriquecimiento de la definición del constructo estudiado. (Meneses *et al.*, 2013, p.153)

De todas formas en la entrevista el investigador recoge toda la información general y específica de los y las participantes del estudio. Después de todo son los Test Psicométricos el medio para obtener la información palpable y disponible del sujeto, ya que dichos test “parten de estrategias de elaboración de pruebas a partir de ítems estructurados [existe número y extensión de las respuestas], subjetivos [permiten dar respuestas propias] y no disfrazados [el sujeto conoce los objetivos del test]” (Munilla, 2012, p. 35), lo indica que este tipo de entrevista permite seguir una secuencia preestablecida por el investigador, donde el participante está dispuesto a colaborar.

### **3.3. Instrumentos**

Los instrumentos utilizados fueron un cuestionario estructurado la Ficha *Ad Hoc* sociodemográfica, y tres reactivos de medición (test psicométricos) que se describen a continuación:

#### **3.3.1. Ficha *Ad Hoc* sociodemográfica**

En la ficha sociodemográfica se recopiló datos como: información general, escolaridad, economía y trabajo, percepción de la salud física y mental, además de las actividades que practica en su tiempo libre el estudiante universitario de psicología de la PUCESA.

### **3.3.2. Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko adaptada por Álvarez (2010).**

La escala de procrastinación académica (EPA) realizada por Deborah Ann Busko en 1998 fue adaptada por Óscar Álvarez en el año 2010 para el estudio y análisis de las propiedades psicométricas de dicha escala en estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. De la misma manera Dominguez *et al.* (2014) realizan un estudio de validación y análisis de las propiedades psicométricas de la EPA en una muestra de estudiantes de una universidad privada.

Álvarez (2010) indica que la escala inicialmente cuenta con 16 ítems cerrados, traducidos al español, lo que admite evaluar la propensión hacia la procrastinación académica. Pero Dominguez y sus colaboradores al efectuar el análisis de homogeneidad del test descubrieron que no todos los ítems despuntaron el límite mínimo que era .20 por lo que 4 ítems fueron suprimidos. La aplicación de la escala puede ser individual o grupal con un tiempo estimado de entre 8 a 12 minutos.

Cabe señalar que los ítems de la EPA se puntúan en una escala Likert de 5 puntos, así:

1.- Nunca (no me ocurre nunca); 2.- Casi Nunca (me ocurre pocas veces o casi nunca); 3.- A veces (me ocurre alguna vez); 4.- Casi Siempre (me ocurre mucho); 5.- Siempre (me ocurre siempre). El instrumento se corrige en una escala invertida y se debe tomar en cuenta que el Factor 1 del test que es la autorregulación académica indicará que si hay mayor puntaje, es menor la procrastinación y los ítems correspondientes a este factor son: 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12. Por otro lado el Factor 2 que es la postergación

de las actividades indican que si el estudiante tiene una puntuación alta, hay mayor propensión a la dilación y los ítems pertenecientes a este factor son: 1, 6 y 7.

Por otra parte, al realizar el análisis factorial confirmatorio éste revela que “la EPA presenta una estructura bifactorial. La confiabilidad se estimó mediante el alfa de Cronbach obteniéndose .816 para la escala total; .821 para el factor Autorregulación académica y .752 para el factor Postergación de actividades” (Dominguez, Villegas y Centeno, 2014, p. 293). En resumen la EPA posee propiedades psicométricas idóneas para investigaciones de la validación y par ser utilizado como un instrumento en la evaluación de la procrastinación académica.

### **3.3.3. Escala de Procrastinación académica (ATPS) adaptación Argentina de la Escala de Procrastinación de Tuckman (Tuckman, 1990)**

Esta es una medida tipo autoinforme unidimensional (15 ítems,  $\alpha$  .87) acerca de la propensión a dilapidar el tiempo o dejar para otro momento las cosas que ya debían estar realizadas o completadas. Al respecto de la ATPS Furlan y sus colaboradores (2012) reportan que:

La adaptación argentina de la TPS constituye una medida válida y fiable de la Procrastinación Académica en estudiantes universitarios, para ser empleada con fines de investigación. La ATPS no es idéntica a la versión abreviada sugerida por Tuckman (1990), por lo que puede emplearse adecuadamente a nivel local. (p. 146).

A juicio de Tuckman la procrastinación académica está relacionado con la desaparición de la autorregulación, es decir los estudiantes evitan o dejan para otro momento la acción de la tarea, misma que pueden controlar. En el área al no encontrar un instrumento psicométrico para evaluar la procrastinación Furlan y sus

colaboradores (2012) adaptaron la Tuckman Procrastination Scale (TPS) para aplicarla en estudiantes universitarios argentinos.

Se tradujeron los 35 ítems y la consigna de la TPS de manera directa, es decir del inglés al español. Furlan, Piemontesi, Heredia y Sánchez (2015) explican que la escala de 15 ítems que se derivó de todo el proceso de estructura interna del test, se aplicó a una muestra de  $N= 246$  para ejecutar el análisis factorial confirmatorio (AFC) cuyos resultados fueron apropiados para la ATPS como modelo unidimensional además de tener una consistencia interna alta ( $\alpha = 0,87$ ).

Los ítems de la escala son de codificación directa e inversa, hay cinco opciones para responder con una escala tipo Likert, así: 1.-Nunca me ocurre; 2.- A veces me ocurre; 3.-Ocasionalmente me ocurre; 4.- Casi siempre me ocurre; 5.- Siempre me ocurre. Debido a todos éstos antecedentes la ATPS es considerada una escala adecuada para valorar e identificar a los estudiantes del área universitaria en los que la procrastinación académica es un problema significativo.

#### **3.3.4. Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ, Gross & John, 2003)**

##### **Traducción y adaptación rioplatense para la Argentina Revisado (CRE-AR, Andrés; Urquijo, 2011)**

James, J. Gross en el año 2002 realiza estudios experimentales e identifica dos maneras particulares de regular las emociones y son: la reevaluación cognitiva (RC) y la supresión emocional (SE). La RC está relacionada con el cambio, refiere a la forma en cómo se interpreta y el significado que le da el sujeto a la situación o problemática por

la que está atravesando. Por el contrario en la SE, se impiden las respuestas que permitan sentir la emoción (Moreno, 2007).

El ERQ permite valorar cuan en desacuerdo o acuerdo están las personas con las estrategias en relación a cambiar o suprimir la experiencia emocional. El ERQ cuenta con 10 ítems y de ellos 6 valoran la RC y 4 la SE. Hay 7 opciones de respuesta dispuestas en una escala Likert: 1.- Totalmente en desacuerdo; 2.- En desacuerdo; 3.- Parcialmente en desacuerdo; 4.- Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 5.- Parcialmente de acuerdo; 6.- De acuerdo; 7.- Totalmente de acuerdo. En referencia a las puntuaciones y la manera de corregir el test se explican en la Tabla 3.1.

<b>Tabla 3.1. Corrección del Cuestionario de Regulación Emocional ERQ</b>	
<b>Dimensión de Reevaluación Cognitiva</b>	Sumar los ítems: 1, 3, 5, 7, 8, 10.  Puntuaciones Altas: entre 31 y 4. Puntuaciones medias: entre 24 y 30. Puntuaciones bajas: entre 6 y 23.
<b>Dimensión de Supresión Emocional</b>	Sumar los ítems: 2, 4, 6, 9.  Puntuaciones Altas: entre 17 y 28. Puntuaciones medias: entre 12 y 16. Puntuaciones bajas: entre 4 y 11.
<b>Capacidad de regular las emociones</b>	El estudiante tendrá un alto nivel de bienestar subjetivo y relaciones de tipo social agradables si las puntuaciones están:  -En la media o por arriba de ésta en la reevaluación cognitiva y en supresión emocional están por debajo de la media. -Por debajo de la media en reevaluación cognitiva y deben estar orientadas al aumento de la utilización de ellas. En supresión emocional deben estar por encima de la media y direccionarse a disminuir la utilización de éstas.

**Fuente:** Bergallo y Roldán (2014, p. 43- 44)

En la versión original en inglés (Gross y John, 2003) la consistencia interna ( $\alpha$ ) de los factores fluctúa entre .75 y .80 para la RC, mientras que para la SE es .68 y .76. En los factores componentes de ERQ se presentan de manera independiente con intercorrelaciones ( $r$ ) entre .06 y -.06. La validez de convergencia y divergencia del mismo es considerada aceptable.

Es necesario señalar que para la aplicación del ERQ a los participantes, se corrigió la sección de las instrucciones ya que al ser una adaptación rioplatense para la Argentina mostraba tildes en palabras como: controlás, manejás hacés sentís, expresás, mostrás, indicá, intentá. En sí, el contexto de las instrucciones del ERQ no se vio alterado por dicho cambio.

### **3.4. Participantes**

En el periodo que se realizó la investigación, en la Escuela de Psicología de la PUCESA (periodo marzo- julio 2016) se trabajó con la totalidad de la población, es decir un total de 290 estudiantes de psicología, legalmente matriculados que cursaban desde el primero hasta el décimo semestre, distribuidos entre las carreras de psicología clínica y psicología organizacional; con edades comprendidas entre los 17 y 30 años.

Para la recolección de datos no se diferenció el estado civil de los participantes, antecedentes psicológicos, edad, que se dedicaran exclusivamente a estudiar o combinar sus estudios con el trabajo, así como tampoco el estrato socioeconómico o étnico. Cabe señalar que de la población participante hubo solo una persona con

discapacidad visual, y otra que decidió no ser parte del presente estudio por estar en desacuerdo con la información proporcionada.

### **3.5. Procedimiento**

La investigación en curso tuvo inicio con una indagación de tipo bibliográfica, donde se recopiló toda la información correspondiente al tema, para luego someterla a un exhaustivo análisis. Seguidamente se seleccionó los instrumentos psicométricos de evaluación de las variables de estudio. Se trabajó con toda la población de estudiantes universitarios de psicología clínica y organizacional en el semestre marzo- julio del 2016 en horario matutino y vespertino de la PUCESA.

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 en el siguiente orden: Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko adaptada por Álvarez (2010); Escala de Procrastinación académica (ATPS) adaptación Argentina de la Escala de Procrastinación de Tuckman (Tuckman, 1990) y finalmente el Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ, Gross & John, 2003) Traducción y adaptación rioplatense para la Argentina Revisado (CRE-AR, Andrés; Urquijo, 2011).

De igual modo, los datos obtenidos se computaron, tabularon e interpretaron a través del Sistema de Análisis Estadístico SPSS versión 21, que es un software estadístico con atributos de análisis de datos e ilustraciones gráficas.

De esta manera, se ha generado conocimientos al respecto de la procrastinación académica y la autorregulación emocional con el fin de que se amplíe el desarrollo de nuevos estudios para plantear posteriores propuestas de prevención e intervención a los estudiantes universitarios de psicología de la PUCESA.

## **CAPITULO IV**

### **4. RESULTADOS**

#### **4.1. Análisis sociodemográfico de los participantes**

Éste apartado inicial comprende el análisis de las características sociodemográficas que presentan los participantes del estudio y que se dividen en tres secciones principales. La primera comprende el análisis de las variables individuales de los participantes; la segunda contiene las variables de carácter social y demográfico y la tercera sección incluye a las variables ligadas a las actividades académicas de los participantes.

El estudio comprendió un trabajo de evaluación psicológica en 290 observaciones. Para fines didácticos y de mejor comprensión, estos fueron categorizados en dos grupos: a) El grupo de observaciones cuyos participantes pertenecen a la Carrera de Psicología Clínica de la PUCE sede Ambato n= 172 observaciones y; b) los que pertenecen al grupo de la Carrera de Psicología Organizacional n= 118 observaciones.

#### **4.2. Análisis de las variables individuales**

En el primer segmento comprende el análisis de los resultados de las diversas distribuciones obtenidas en función de las variables como: sexo, autodefinición étnica, estado civil, situación económica y edad. Estos resultados se presentan de acuerdo a

los grupos previamente establecidos. Las variables cualitativas se muestran con la frecuencia ( $f$ ) y la representación porcentual (%), las variables cuantitativas por medio de la media ( $M$ ) y la desviación estándar ( $Ds$ ). La prueba de contraste para determinar diferencias entre los grupos, en el primer caso comprenden la Prueba *Chi cuadrado de Pearson* ( $X^2$ ) y en segundo caso la Prueba *t de Student* ( $t$ ) (ver tabla 4.1).

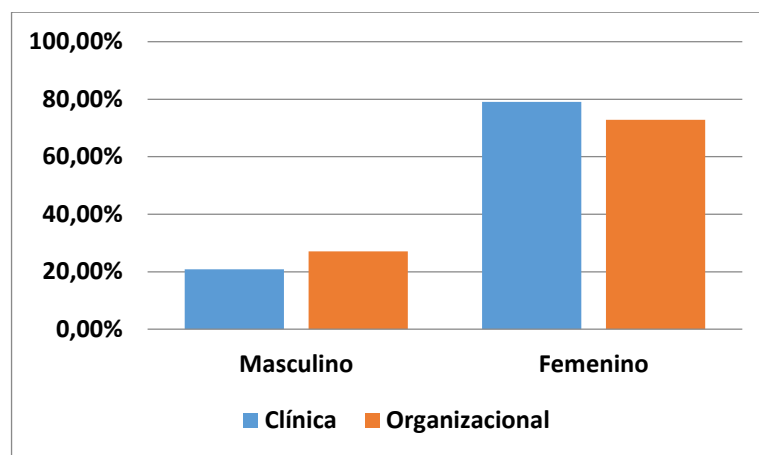
**Tabla 4.1. Distribución de los grupos en función de las variables individuales**

<i>Variables</i>	<i>Clínica; n=172</i>		<i>Organizacional; n= 118</i>		<i>Contraste X<sup>2</sup></i>
	<i>Frec.</i>	<i>%</i>	<i>Frec.</i>	<i>%</i>	
<b><i>Sexo</i></b>					
Masculino	36	20,9%	32	27,1%	1.493
Femenino	136	79,1%	86	72,9%	
<b><i>Autodefinición étnica</i></b>					
Mestizo/a	164	95,3%	114	96,6%	3.043
Indígena	2	1,2%	2	1,7%	
Afroecuatoriano/a	2	1,2%	2	1,7%	
Blanco/a	4	2,3%	0	0,0%	
<b><i>Estado civil</i></b>					
Soltero/a	164	95,3%	104	88,1%	6.261
Unión Libre	3	1,7%	3	2,5%	
Casado/a	5	2,9%	10	8,5%	
Divorciado/a	0	0,0%	1	0,8%	
<b><i>Situación económica</i></b>					
Muy buena	12	7,1%	5	4,2%	2.577
Buena	119	70,0%	91	77,1%	
Mala	38	22,4%	22	18,6%	
Regular	1	0,6%	0	0,0%	
	<i>M</i>	<i>Ds</i>	<i>M</i>	<i>Ds</i>	<i>t</i> <sub>(288)</sub>
Edad	20,65	1,95	20,47	1,85	.576

**Nota:** 279 observaciones

En la variable sexo se encontró entre los participantes de la Carrera de Psicología Clínica que los hombres corresponden al 20.9% del grupo y el 79.1% es compuesto por mujeres; mientras que entre los pertenecientes a la Carrera de Psicología Organizacional se encuentran el 27.1% mismos que comprenden a los hombres y el 72.9% a las mujeres. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas

entre los grupos  $\chi^2 = 1.493$ ;  $p > .05$  por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.1).

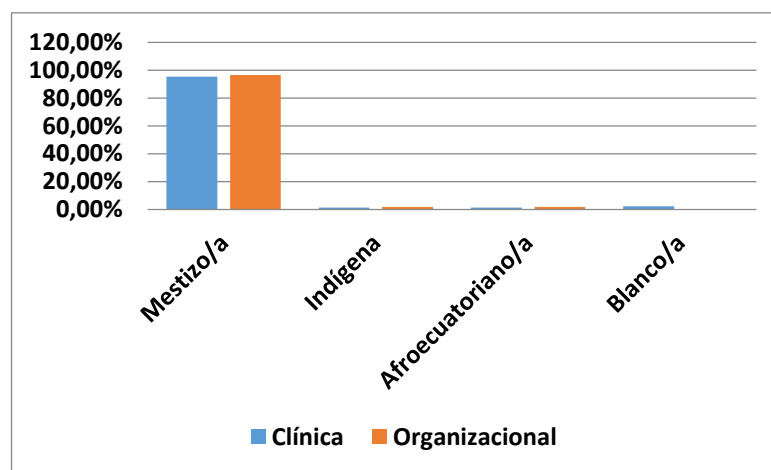


**Gráfico 4.1.** Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función del sexo

La representación gráfica muestra una presencia mayoritaria de estudiantes de sexo femenino que realizan sus estudios tanto en la carrera de Psicología Clínica como Organizacional por encima de los estudiantes de sexo masculino en una proporción de 4 a 1. Esto indica que hay una considerable presencia del género femenino en la carrera de psicología en cualquiera de sus dos áreas que del género masculino, por lo tanto la inclinación sobre la carrera de psicología es femenina.

En la variable autodefinición étnica se encontró entre los participantes de la Carrera de Psicología Clínica que se autodefinen como mestizos el 95.3% del grupo; el 1.2% como indígenas; el 1.2% como afroecuatorianos/as y el 2.3% como blancos/as. Por otro lado entre los pertenecientes a la Carrera de Psicología Organizacional se autodefinen como mestizos el 96.6% del grupo; el 1.7% como indígenas; el 1.7% como afroecuatorianos/as y el 0.0% como blancos/as. No se encontraron diferencias

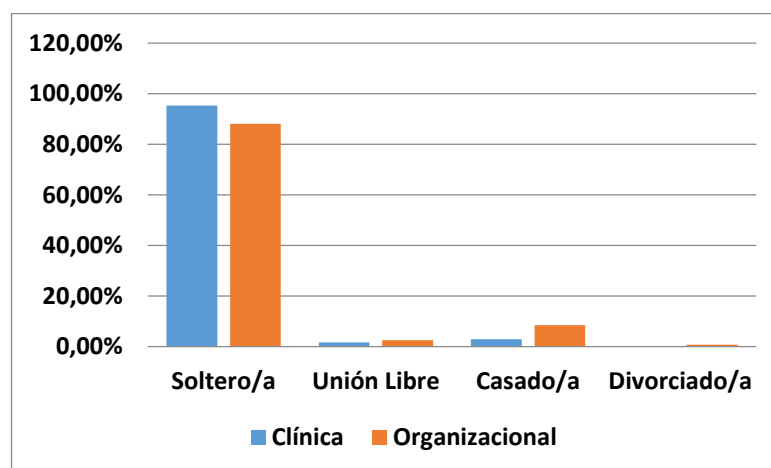
estadísticamente significativas entre los grupos  $X^2= 3.043$ ;  $p>.05$  por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.2).



**Gráfico 4.2.** Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de la autodefinición étnica

La representación gráfica indica que tanto los estudiantes de Psicología Clínica como Organizacional se autodefinen étnicamente como mestizos, lo que muestra baja tendencia de nacionalidades y grupos étnicos como afroecuatorianos, blancos e indígenas a inclinarse por la carrera de Psicología Clínica y Organizacional.

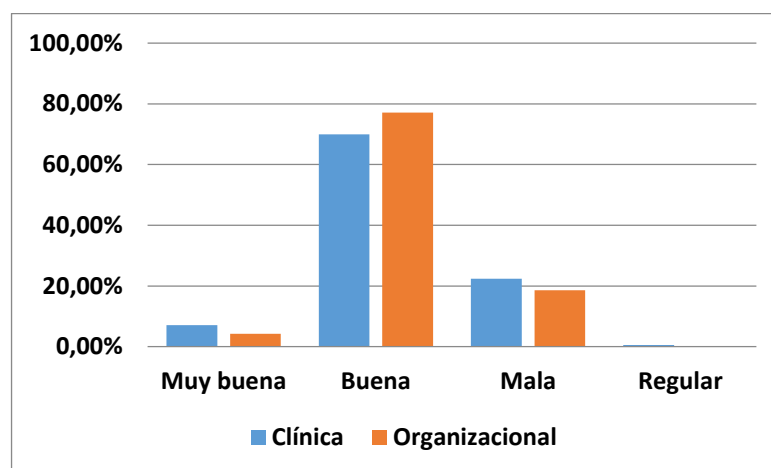
En la variable estado civil se encontró entre los participantes de la Carrera de Psicología Clínica que el 95.3% es soltero/a; el 1.7% corresponde a una unión libre; el 2.9% es casado/a y el 0.0% es divorciado/a. Por otra parte entre los pertenecientes a la Carrera de Psicología Organizacional el 88.1% es soltero/a; el 2.5% corresponde a una unión libre; el 8.5% es casado/a y el 0.8% es divorciado/a. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos  $X^2= 6.261$ ;  $p>.05$  por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.3).



**Gráfico 4.3.** Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función del estado civil

La representación gráfica muestra que la mayoría de estudiantes tanto de Psicología Clínica como Organizacional tienen estado civil de soltero/a, siendo Psicología Clínica quien tiene la mayor proporción, ya que hay un pequeño porcentaje de estudiantes de Psicología Organizacional que están casados/as. Esto quiere decir que hay mayor cantidad de estudiantes solteros/as dentro de la carrera de Psicología de las dos ramas correspondientes.

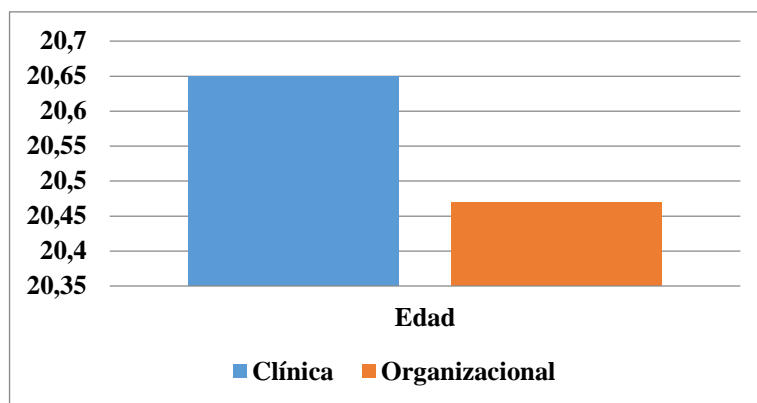
En la variable situación económica se encontró entre los participantes de la Carrera de Psicología Clínica que el 7.1% tiene una situación económica muy buena; el 70.0% una buena; el 22.4% mala y el 0.6% regular. Por otro lado entre los pertenecientes a la Carrera de Psicología Organizacional el 4.2% tiene una situación económica muy buena; el 77.1% una buena; el 18.6% mala y el 0.0% regular. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos  $X^2 = 2.577$ ;  $p > .05$  por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.4).



**Gráfico 4.4.** Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de la situación económica

La representación gráfica indica que mayoritariamente los estudiantes de Psicología Organizacional consideran a su situación económica como buena, seguidos de Psicología Clínica. Pero cabe señalar un porcentaje minoritario de estudiantes de Psicología Clínica que señalan tienen una situación económica mala, al igual que Organizacional. Dicho de otro modo, la situación económica de los estudiantes de psicología de las dos áreas es buena.

En la variable edad se encontró entre los participantes de la Carrera de Psicología Clínica que la edad promedio correspondió a  $M= 20.65$ ;  $Ds= 1.95$ . Mientras que entre los pertenecientes a la Carrera de Psicología Organizacional la edad promedio correspondió a  $M= 20.47$ ;  $Ds= 1.85$ ; no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos  $t= .576$ ;  $p>.05$  por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.5).



**Gráfico 4.5.** Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de la edad

La representación gráfica muestra que la edad promedio de los participantes es de 20-21 años en Psicología Clínica, mientras que en Psicología Organizacional es de 20 años de edad. Esto quiere decir que la población se encuentra en la edad adulta temprana, caracterizada por tener todas las funciones del sujeto plenamente prósperas y el desarrollo de competencia para el aprendizaje académico avanzado.

#### 4.2.1. Análisis de las variables demográficas

En la Tabla 4.2 se exponen la distribución de los participantes en función de las variables demográficas como son: lugares de procedencia, ciudades de residencia, sectorización del domicilio y la movilidad diaria para estudios.

En la variable lugares de procedencia, se toma como primera opción a la ciudad de Ambato, seguida de otras ciudades de la Zona 3 (Provincias de Pastaza, Cotopaxi, Tungurahua y Chimborazo); Ciudades de la Zona 1 (Provincias de esmeraldas, Carchi, Imbabura y Sucumbíos); Ciudades de la Zona 2 (Provincias de Napo, Orellana y Pichincha, excepto el cantón Quito); Ciudades de la Zona 4 (Provincias de Manabí,

Santo domingo de los Tsáchilas); Zona 5 (Provincias de Los Ríos, Santa Elena, Bolívar, Galápagos y Guayas, excepto los cantones de Guayaquil, Durán y Samborondón); Ciudades de la Zona 6 (Provincias de Azuay, Cañar y Morona Santiago); Ciudades de la Zona 7 (Provincias de El Oro, Loja y Zamora Chinchipe); Ciudades de la Zona 9 (Distrito Metropolitano de Quito); Ciudades Fuera del país y por último Ciudades de Galápagos.

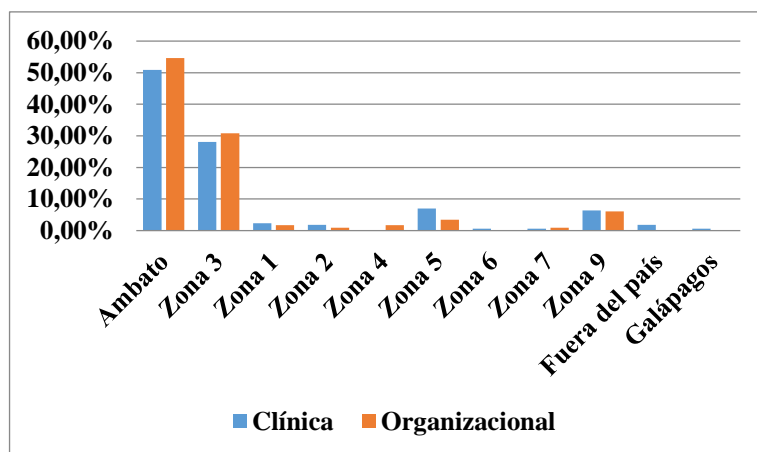
**Tabla 4.2. Distribución de los grupos en función de las variables demográficas**

<i>Variables</i>	<i>Clínica; n=172</i>		<i>Organizacional; n= 118</i>		<i>Contraste X<sup>2</sup></i>
	<i>Frec.</i>	<i>%</i>	<i>Frec.</i>	<i>%</i>	
<b><i>Lugares de procedencia</i></b>					
Ambato	87	50,9%	64	54,7%	
Otras ciudades Zona 3	48	28,1%	36	30,8%	
Ciudades de la Zona 1	4	2,3%	2	1,7%	
Ciudades de la Zona 2	3	1,8%	1	0,9%	
Ciudades de la Zona 4	0	0,0%	2	1,7%	
Ciudades de la Zona 5	12	7,0%	4	3,4%	8.963
Ciudades de la Zona 6	1	0,6%	0	0,0%	
Ciudades de la Zona 7	1	0,6%	1	0,9%	
Ciudades de la Zona 9	11	6,4%	7	6,0%	
Ciudades Fuera del país	3	1,8%	0	0,0%	
Ciudades de Galápagos	1	0,6%	0	0,0%	
<b><i>Ciudades de residencia</i></b>					
Ambato	136	80,0%	97	82,9%	
Pilahuín	0	0,0%	1	0,9%	
Salasaca	1	0,6%	0	0,0%	
Píllaro	1	0,6%	0	0,0%	
Cevallos	1	0,6%	0	0,0%	
Quero	1	0,6%	0	0,0%	
Pelileo	4	2,4%	1	0,9%	8.963
Patate	1	0,6%	1	0,9%	
Baños	5	2,9%	3	2,6%	
Salcedo	4	2,4%	2	1,7%	
Pujilí	1	0,6%	2	1,7%	
Riobamba	0	0,0%	2	1,7%	
Latacunga	15	8,8%	8	6,8%	
<b><i>Sectorización del domicilio</i></b>					
Urbano	148	89,2%	104	88,1%	.072
Rural	18	10,8%	14	11,9%	
<b><i>Movilidad diaria para estudios</i></b>					
No	136	80,0%	97	82,9%	.383
Si	34	20,0%	20	17,1%	

**Nota:** 279 observaciones

En la variable lugares de procedencia se encontró entre los participantes de la Carrera de Psicología Clínica que el 50.9% procede de la ciudad de Ambato; el 28.1 % de otras ciudades de la Zona 3; el 2.3% proceden de Ciudades de la Zona 1; el 1.8% proceden de Ciudades de la Zona 2; el 0.0% proceden de Ciudades de la Zona 4; el 7.0% proceden de Ciudades de la Zona 5; el 0.6% proceden de Ciudades de la Zona 6; el 0.6% proceden de Ciudades de la Zona 7; el 6.4% proceden de Ciudades de la Zona 9; el 1.8% proceden de Ciudades Fuera del país y; el 0.6% proceden de Ciudades de Galápagos.

Por otra parte, en la Carrera de Psicología Organizacional en la variable lugares de procedencia se encontró que el 54.7% procede de la ciudad de Ambato; el 30.8 % de otras ciudades de la Zona 3; el 1.7% proceden de Ciudades de la Zona 1; el 0.9% proceden de Ciudades de la Zona 2; el 1.7% proceden de Ciudades de la Zona 4; el 3.4% proceden de Ciudades de la Zona 5; el 0.0% proceden de Ciudades de la Zona 6; el 0.9% proceden de Ciudades de la Zona 7; el 6.0% proceden de Ciudades de la Zona 9; el 0.0% proceden de Ciudades Fuera del país y; el 0.0% proceden de Ciudades de Galápagos. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos  $X^2 = 8.963$ ;  $p > .05$  por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.6).



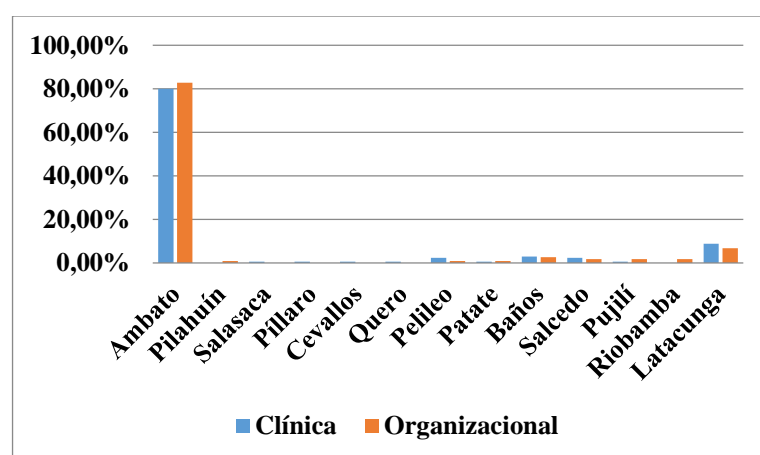
**Gráfico 4.6.** Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de los lugares de procedencia

La representación gráfica indica la mayor parte de participantes de Psicología Organizacional y Clínica proceden de la ciudad de Ambato, así como de otras ciudades de la Zona 3. También hay un cierto porcentaje de estudiantes de Psicología Clínica que proceden de Ciudades de la Zona 5 y, otros participantes de las dos carreras, que provienen de la Ciudades de la Zona 9.

En la variable ciudades de residencia se encontró entre los participantes de la Carrera de Psicología Clínica que el 80.0% residen en la ciudad de Ambato; el 0.0% reside en Pilahuín; el 0.6% en Salasaca; el 0.6% en Píllaro; el 0.6% en Cevallos; el 0.6% en Quero; el 2.4% reside en Pelileo; el 0.6% en Patate; el 2.9% reside en Baños; el 2.4% en Salcedo; el 0.6% reside en Pujilí; el 0.0% en Riobamba y el 8.8% reside en Latacunga.

Por otro lado, en la Carrera de Psicología Organizacional en la variable ciudades de residencia se encontró entre los participantes que el 82.9% reside en Ambato; el 0.9% reside en Pilahuín; el 0.0% en Salasaca; el 0.0% en Píllaro; el 0.0% en Cevallos; el

0.0% en Quero; el 0.9% reside en Pelileo; el 0.9% en Patate; el 2.6% reside en Baños; el 1.7% en Salcedo; el 1.7% reside en Pujilí; el 1.7% en Riobamba y el 6.8% reside en Latacunga. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos  $X^2 = 8.963$ ;  $p > .05$  por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.7).

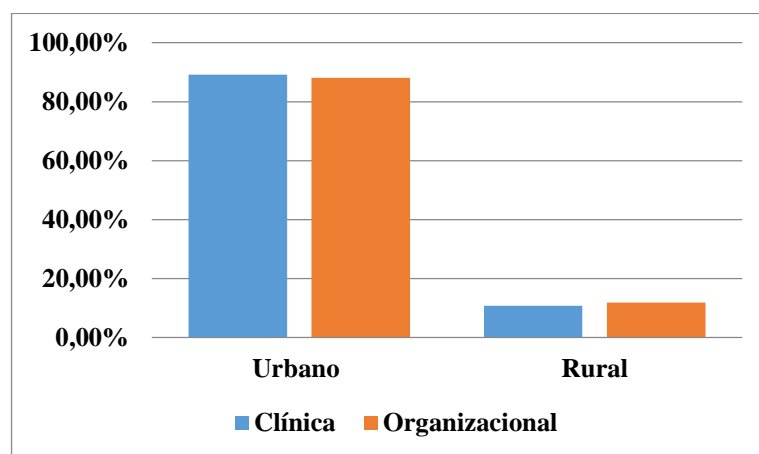


**Gráfico 4.7.** Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de las ciudades de residencia

La representación gráfica muestra que los participantes de las dos carreras tanto de Psicología Clínica como Organizacional residen en la ciudad de Ambato y un pequeño porcentaje de participantes de las dos carreras residen en la ciudad de Latacunga. Esto implica que los estudiantes prefieren estudiar y residir en la misma ciudad de origen y un pequeño sector prefiere viajar por cuestión de estudios.

En cuanto a la variable sectorización del domicilio se encontró entre los participantes de la Carrera de Psicología Clínica que el 89.2% está ubicada en el sector urbano; mientras que el 10.8% en el sector rural. En el caso de los participantes de la Carrera de Psicología Organizacional en la variable sectorización del domicilio, se encontró

que el 88.1% está ubicada en el sector urbano; mientras que el 11.9% en el sector rural. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos  $X^2 = .072$ ;  $p > .05$  por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.8).

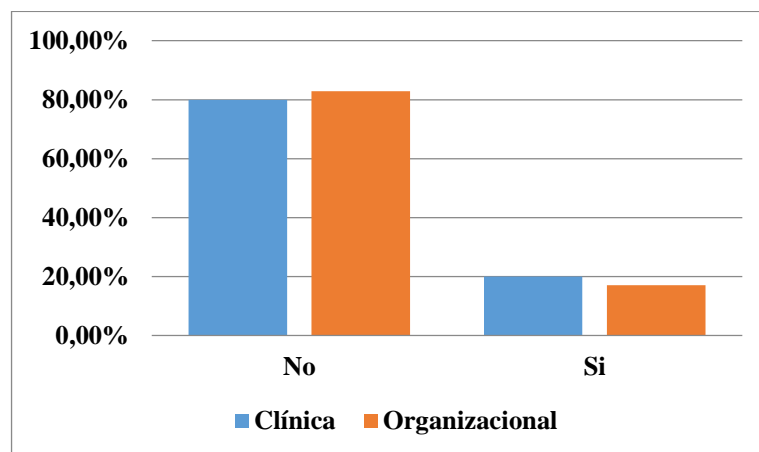


**Gráfico 4.8.** Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de la sectorización del domicilio

La representación gráfica indica que la sectorización del domicilio de los estudiantes de Psicología Clínica y Organizacional se encuentra en el área urbana. Esto quiere decir que los domicilios de los participantes están ubicados en zonas habitadas, mismas que ofrecen muchos recursos que admiten la supervivencia de los individuos de manera que puedan tener mejor calidad de vida y búsqueda de estudios superiores relacionados con la psicología..

En relación a la variable movilidad diaria para los estudios en el caso de los participantes de la Carrera de Psicología Clínica se encontró que el 80.0% no dispone de movilidad diaria para estudios; mientras que el 20.0% si dispone de movilidad diaria para estudios. De igual modo, en el caso de los participantes de la Carrera de Psicología

Organizacional se encontró que el 82.9% no dispone de movilidad diaria para estudios; mientras que el 17.1% si dispone de movilidad diaria para estudios. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos  $X^2 = .383$ ;  $p > .05$  por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.9).



**Gráfico 4.9.** Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de la movilidad diaria para estudios

La representación gráfica muestra que los participantes de las carreras de Psicología Clínica y Organizacional no disponen de movilidad diaria para sus estudios universitarios. Dicho de otro modo, los participantes no tienen gastos considerables por concepto de desplazamiento o traslado habitual entre dos lugares y uno de éstos es el lugar donde vive.

#### 4.2.2. Análisis de las variables académicas

En la tabla 4.3 se muestra la distribución de las variables académicas como: procedencia del bachillerato; antecedentes de migración universitaria, nivel de estudios en el que se encuentran los participantes; subsidio económico para estudios;

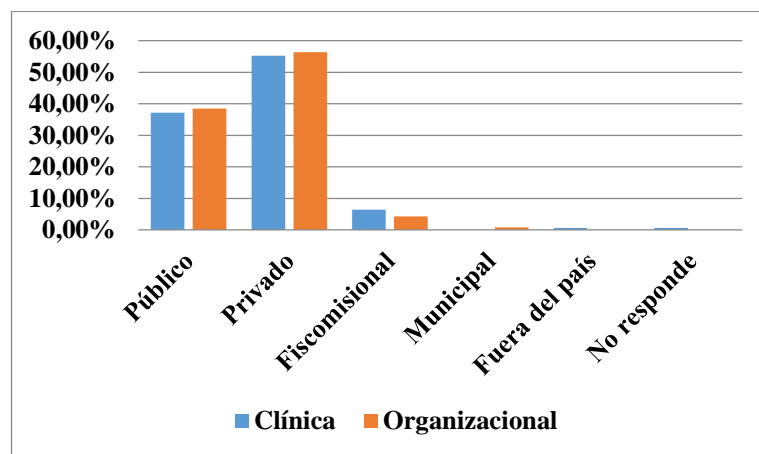
tener o no condicionamiento académico: repetición de nivel y; repetición de asignatura.

**Tabla 4.3. Distribución de los grupos en función de las variables académicas**

<i>Variables</i>	<i>Clínica; n=172</i>		<i>Organizacional; n= 118</i>		<i>Contraste X<sup>2</sup></i>
	<i>Frec.</i>	<i>%</i>	<i>Frec.</i>	<i>%</i>	
<b><i>Procedencia del bachillerato</i></b>					
Público	64	37,2%	45	38,5%	3.443
Privado	95	55,2%	66	56,4%	
Fiscomisional	11	6,4%	5	4,3%	
Municipal	0	0,0%	1	0,9%	
Fuera del país	1	0,6%	0	0,0%	
No responde	1	0,6%	0	0,0%	
<b><i>Antecedentes de migración universitaria</i></b>					
Si	38	22,1%	29	24,6%	.243
No	134	77,9%	89	75,4%	
<b><i>Nivel de estudios</i></b>					
Primero	22	12,8%	16	13,6%	6.369
Segundo	27	15,7%	25	21,2%	
Tercero	19	11,0%	9	7,6%	
Cuarto	19	11,0%	14	11,9%	
Quinto	17	9,9%	15	12,7%	
Sexto	20	11,6%	14	11,9%	
Séptimo	16	9,3%	10	8,5%	
Octavo	19	11,0%	7	5,9%	
Noveno	3	1,7%	4	3,4%	
Décimo	10	5,8%	4	3,4%	
<b><i>Subsidio académico</i></b>					
Sin subsidio	80	46,8%	52	46,4%	6.763
Beca Académica	9	5,3%	5	4,5%	
Beca Afro-indígena	0	0,0%	2	1,8%	
Beca Cultural	7	4,1%	2	1,8%	
Beca Deportiva	2	1,2%	2	1,8%	
Beca Discapacidad	2	1,2%	0	0,0%	
Pensión diferenciada	56	32,7%	42	37,5%	
Beca SENESCYT	15	8,8%	7	6,2%	
<b><i>Condicionamiento académico</i></b>					
Ninguno	137	79,7%	93	78,8%	1.328
Primero	25	14,5%	21	17,8%	
Segundo	10	5,8%	4	3,4%	
<b><i>Repite nivel</i></b>					
Si	3	1,7%	9	7,6%	6.106*
No	169	98,3%	109	92,4%	
<b><i>Repite alguna asignatura</i></b>					
Si	12	7,0%	19	16,1%	6.104*
No	160	93,0%	99	83,9%	

**Nota:** 279 observaciones

En cuanto a la variable procedencia del bachillerato se encontró entre los participantes de la Carrera de Psicología Clínica que el 37.2% proviene de una institución pública; el 55.2% de una privada; el 6.4% proviene de una institución Fiscomisional; el 0.0% proviene de un establecimiento municipal; el 0.6% vine de una institución fuera del país y el 0.0% no responde el ítem. Análogamente, en el caso de los participantes de la Carrera de Psicología Organizacional en la variable procedencia del bachillerato se encontró que el 38.5% proviene de una institución pública; el 56.4% de una privada; el 4.3% proviene de una institución Fiscomisional; el 0.9% proviene de un establecimiento municipal; el 0.0% vine de una institución fuera del país y el 0.0% no responde el ítem. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos  $X^2 = 3.443$ ;  $p > .05$  por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.10).

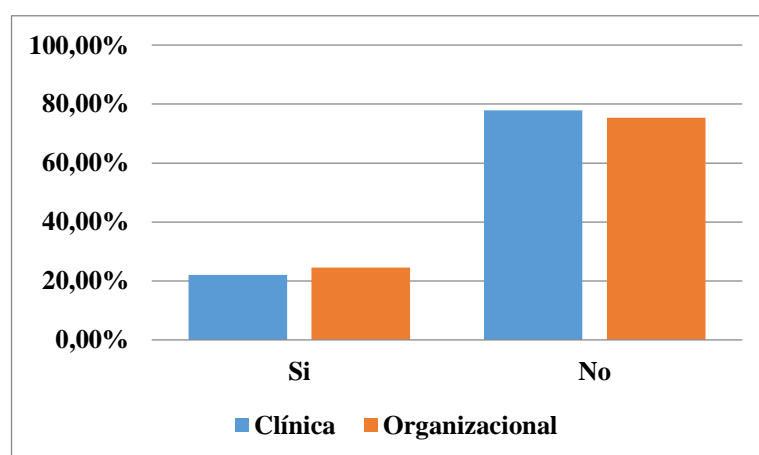


**Gráfico 4.10.** Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de la procedencia del bachillerato

La representación gráfica indica que la mayor parte de participantes tanto de Psicología Clínica como de Organizacional proceden de una Unidad Educativa Privada. Cabe señalar que, hay un considerable porcentaje de estudiantes, de las dos carreras que

proceden de Unidades Educativas Públicas. Lo que implica la preferencia de los estudiantes de entidades educativas privadas hacia la PUCESA y la carrera de psicología.

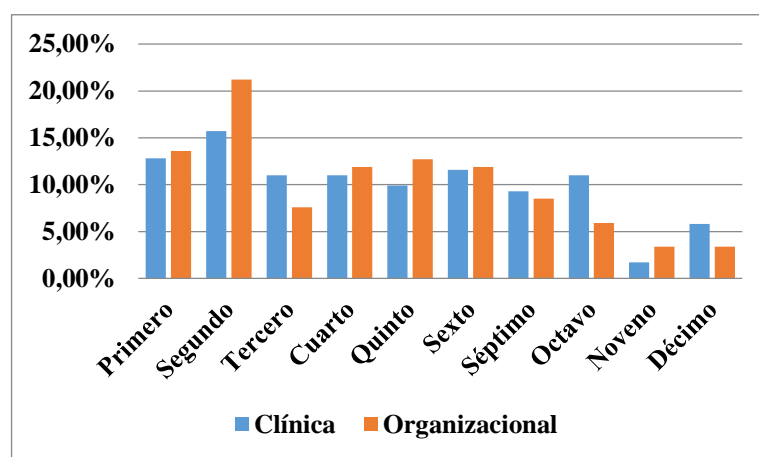
Por otro lado, en la variable antecedentes de migración universitaria, se encontró entre los participantes de la Carrera de Psicología Clínica que el 22.1% de los estudiantes ha migrado, frente al 77.9% que no ha tenido que emigrar. Asimismo, en la variable antecedentes de migración universitaria se encontró en los participantes de la Carrera de Psicología Organizacional que el 24.6% de los estudiantes ha migrado, frente a un 75.4% que no ha tenido que emigrar. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos  $X^2 = .243$ ;  $p > .05$  por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.11).



**Gráfico 4.11.** Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de los antecedentes de migración universitaria

La representación gráfica muestra que los participantes de Psicología Clínica y Organizacional no ha tenido que migrar por sus estudios universitarios y esto concuerda con los datos obtenidos al respecto del lugar de procedencia y domicilio de los estudiantes mismo que es Ambato.

En el caso de la variable nivel de estudios, en los participantes de la Carrera de Psicología Clínica se encontró que el 12.8% se encuentran en primer semestre; el 15.7% en segundo; el 11.0% en tercer semestre; el 11.0% en cuarto; el 9.9% en quinto; el 11.6% en sexto semestre; el 9.3% en séptimo; el 11.0% en octavo; el 1.7% en noveno y el 5.8% en décimo semestre. Igualmente, en el caso de los participantes de la Carrera de Psicología Organizacional en la variable nivel de estudios se encontró que el 13.6% se encuentran en primer semestre; el 21.2% en segundo; el 7.6% en tercer semestre; el 11.9% en cuarto; el 12.7% en quinto; el 11.9% en sexto semestre; el 8.5% en séptimo; el 5.9% en octavo; el 3.4% en noveno y el 3.4% en décimo semestre. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos  $X^2 = 6.369$ ;  $p > .05$  por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.12).



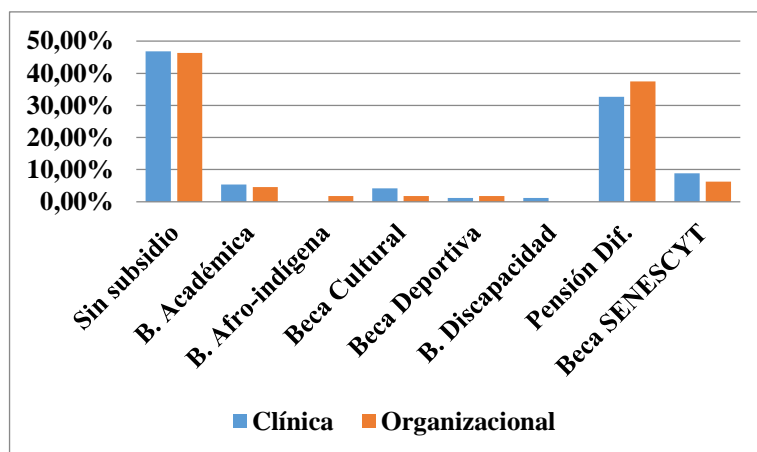
**Gráfico 4.12.** Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función del nivel de estudios

La representación gráfica indica que la mayor población de participantes de Psicología Clínica y Organizacional se encuentra en segundo semestre, siendo Organizacional quien tiene la mayor cantidad de estudiantes. Cabe señalar que un porcentaje

considerable de participantes de Psicología Clínica y Organizacional se encuentran en primer semestre en el periodo académico marzo- julio 2016.

Por otro lado, en la variable subsidio académico, en los participantes de la Carrera de Psicología Clínica se encontró que el 46.8% no cuenta con subsidio académico en sus estudios; en contraste con el 5.3% de estudiantes que tiene beca por excelencia académica; el 0.0% tiene beca por pertenecer a una comunidad indígena o afroecuatoriana; el 4.1% cuenta con una beca cultura; el 1.2% tiene una beca deportiva; el 1.2% cuenta con una beca por discapacidad; el 32.7% toma como opción de subsidio académico la pensión diferenciada y el 8.8% tiene una beca otorgada por el SENESCYT.

De igual manera, en el caso de los participantes de la Carrera de Psicología Organizacional en la variable subsidio académico se encontró que el 46.4% no cuenta con subsidio académico en sus estudios; en contraste con el 4.5% de estudiantes que tiene beca por excelencia académica; el 1.8% tiene beca por pertenecer a una comunidad indígena o afroecuatoriana; el 1.8% cuenta con una beca cultura; el 1.8% tiene una beca deportiva; el 0.0% cuenta con una beca por discapacidad; el 37.5% toma como opción de subsidio académico la pensión diferenciada y el 6.2% tiene una beca otorgada por el SENESCYT. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos  $X^2 = 6.763$ ;  $p > .05$  por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.13).

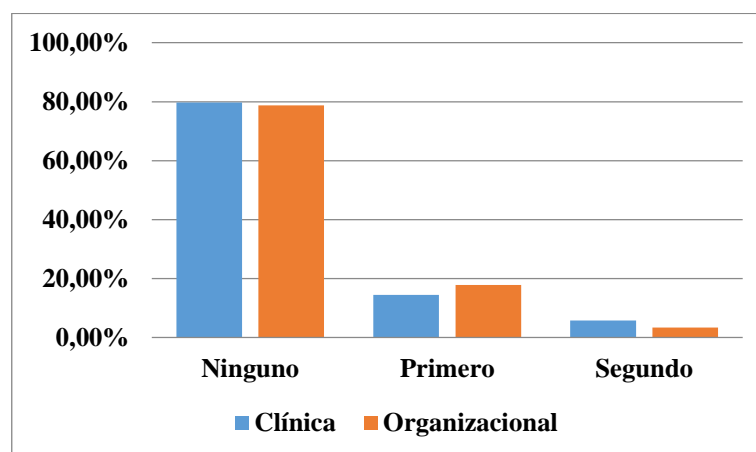


**Gráfico 4.13.** Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función del subsidio académico

La representación gráfica muestra que los estudiantes tanto de Psicología Clínica como de Organizacional no poseen subsidio económico para sus estudios. Seguidamente, un considerable porcentaje de participantes de las dos carreras, en especial de Organizacional, poseen subsidio académico tipo pensión diferenciada. Mientras que en un menor porcentaje los participantes de Psicología Clínica tienen beca del SENESCYT y beca por excelencia académica otorgada por la universidad en comparación con Psicología Organizacional que también poseen los dos tipos de subsidios. Esto implica que la situación económica de los participantes les permite no aplicar para subsidios económicos en sus estudios dentro de la PUCESA.

En cuanto a la variable condicionamiento académico se encontró entre los participantes de la Carrera de Psicología Clínica que el 79.7% no tiene condicionamiento académico; mientras que el 14.5% tiene el primer condicionamiento académico y el 5.8% tiene el segundo condicionamiento académico. Análogamente, en el caso de los participantes de la Carrera de Psicología Organizacional en la variable condicionamiento académico se encontró que el 78.8% no tiene condicionamiento

académico; mientras que el 17.8% tiene el primer condicionamiento académico y el 3.4% tiene el segundo condicionamiento académico. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos  $X^2= 1.328$ ;  $p>.05$  por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.14).

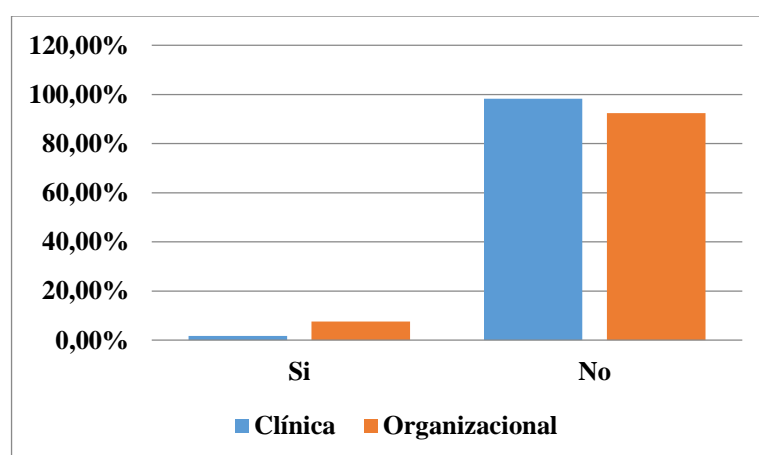


**Gráfico 4.14.** Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función del condicionamiento académico

La representación gráfica indica que tanto los participantes de Psicología Clínica como de Organizacional, en su mayoría no poseen condicionamiento académico, frente a un porcentaje relativamente minoritario que posee el primer condicionamiento académico. Esto quiere decir que los estudiantes no tienen condicionamiento o sanción en la matrícula de la carrera de psicología, dentro de la PUCESA por motivos de bajo rendimiento académico, cumplen con el criterio de punto de corte mínimo para cursar sin ningún tipo de dificultad.

Por otro lado, en la variable repetición del nivel, se encontró entre los participantes de la Carrera de Psicología Clínica que el 1.7% de los estudiantes repite el nivel o semestre, frente a un 98.3% que no repite el nivel. Asimismo, en la variable repetición

del nivel se encontró en los participantes de la Carrera de Psicología Organizacional que el 7.6% de los estudiantes repite el nivel o semestre, frente a un 92.4% que no repite el nivel. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos  $X^2 = 6.106$ ;  $p > .05$  por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.15).

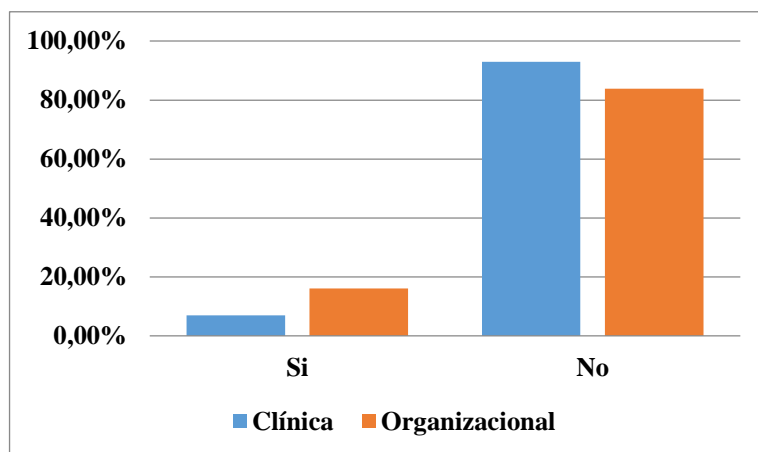


**Gráfico 4.15.** Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de la repetición del nivel

La representación gráfica muestra que la mayor parte de la población estudiantil de Psicología Clínica y Organizacional no está repitiendo el semestre académico en el periodo marzo- julio del 2016. Esto implica que los participantes mantienen un adecuado rendimiento académico.

En cuanto a la variable repetición de alguna asignatura, se encontró entre los participantes de la Carrera de Psicología Clínica que el 7.0% sí repite alguna asignatura, frente a un 93.0% que no repite alguna asignatura. Análogamente, en el caso de los participantes de la Carrera de Psicología Organizacional en la variable repetición de alguna asignatura se encontró que el 16.1% sí repite alguna asignatura,

frente a un 83.9% que no repite alguna asignatura. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos  $X^2= 6.104$ ;  $p>.05$  por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.16).



**Gráfico 4.16.** Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de la repetición de alguna asignatura

La representación gráfica indica que la población de estudiantes de Psicología Clínica y Organizacional, no repite una asignatura en el semestre marzo- julio del 2016. Dicho de otro modo, no repiten una materia por concepto de pérdida de la misma en un semestre anterior.

#### **4.2.3. Análisis de las variables académicas, laborales y económicas**

La Tabla 4.4 muestra las variables académicas, laborales y económicas de los participantes. En la variable académica se toma en cuenta el nivel de satisfacción del estudiante con respecto a la universidad, la carrera y el rendimiento académico. Del mismo modo, las variables laborales y económicas, hacen alusión a la situación

académico- laboral de los estudiantes y si la economía de éstos, les permite continuar con los estudios universitarios.

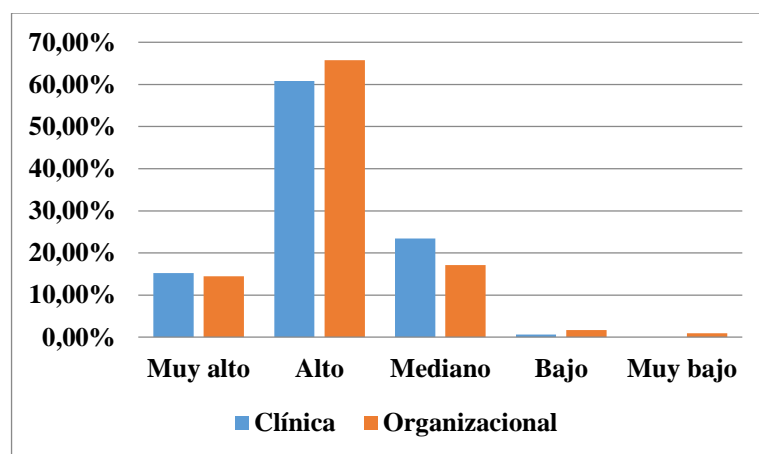
**Tabla 4.4. Distribución de los grupos en función de las variables académicas, laborales y económicas**

<i>Variables</i>	<i>Clínica; n=172</i>		<i>Organizacional; n= 118</i>		<i>Contraste X<sup>2</sup></i>
	<i>Frec.</i>	<i>%</i>	<i>Frec.</i>	<i>%</i>	
<b><i>Satisfacción con la universidad</i></b>					
Muy alto	26	15,2%	17	14,5%	3.924
Alto	104	60,8%	77	65,8%	
Mediano	40	23,4%	20	17,1%	
Bajo	1	0,6%	2	1,7%	
Muy bajo	0	0,0%	1	0,9%	
<b><i>Satisfacción con la carrera</i></b>					
Muy alto	57	33,1%	34	28,8%	1.999
Alto	90	52,3%	65	55,1%	
Mediano	25	14,5%	18	15,3%	
Bajo	0	0,0%	1	0,8%	
<b><i>Rendimiento académico</i></b>					
Sobresaliente	11	6,5%	6	5,1%	2.660
Muy bueno	63	37,3%	52	44,1%	
Bueno	90	53,3%	59	50,0%	
Malo	5	3,0%	1	0,8%	
<b><i>Situación académico-laboral</i></b>					
Solo estudia	152	88,9%	97	82,9%	2.124
Estudia y trabaja	19	11,1%	20	17,1%	
<b><i>La situación económica permite continuar los estudios</i></b>					
No responde	6	3,5%	8	6,8%	1.942
Si	147	85,5%	95	80,5%	
No	19	11,0%	15	12,7%	
	<i>M</i>	<i>Ds</i>	<i>M</i>	<i>Ds</i>	<i>t<sub>(36)</sub></i>
Días de trabajo por semana	3,42	1,68	3,32	1,77	.188
Horas de trabajo diarias	5,06	2,48	8,83	4,95	-2.894**

**Nota:** 279 observaciones

En la variable nivel de satisfacción con la universidad, se encontró entre los participantes de la Carrera de Psicología Clínica que el 15.2% tiene un nivel muy alto de satisfacción con la universidad; el 60.8% un nivel alto; el 23.4% un nivel mediano; el 0.6% un nivel bajo y el 0.0% un nivel muy bajo de satisfacción con la universidad. De igual modo, en la variable nivel de satisfacción con la universidad, se encontró en los participantes de la Carrera de Psicología Organizacional que el 14.5% tiene un

nivel muy alto de satisfacción con la universidad; el 65.8% un nivel alto; el 17.1% un nivel mediano; el 1.7% un nivel bajo y el 0.9% un nivel muy bajo de satisfacción con la universidad. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos  $X^2 = 3.924$ ;  $p > .05$  por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.17).

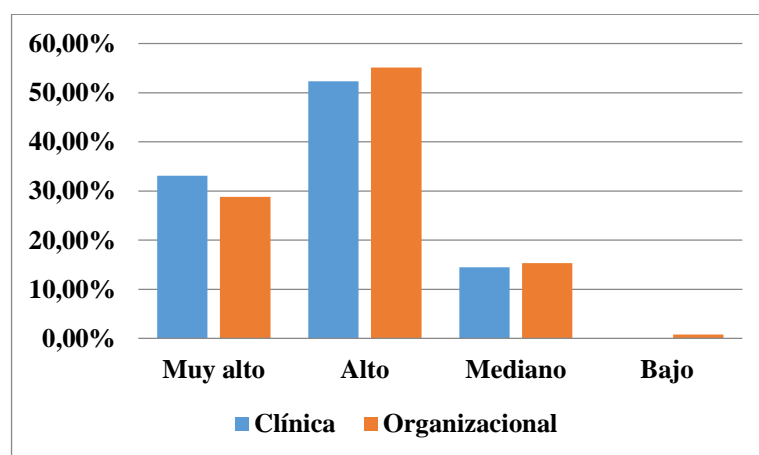


**Gráfico 4.17.** Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función del nivel de satisfacción con la universidad

La representación gráfica muestra que la mayor parte de la población estudiantil participante tanto de la carrera de Psicología Clínica como de Organizacional, siendo este último ligeramente representativo, tiene un nivel alto de satisfacción con la universidad. Mientras que, en un porcentaje menor, los estudiantes de Psicología Clínica en relación a los de Organizacional tiene un nivel de satisfacción mediano con la universidad. Seguidamente de un porcentaje relativamente pequeño de participantes de las dos carreras, que tiene un nivel de satisfacción muy alto con la universidad.

En relación a la variable nivel de satisfacción con la carrera, se encontró entre los participantes de la Carrera de Psicología Clínica que el 33.1% tiene un nivel muy alto de satisfacción con la carrera; el 52.3% un nivel alto; el 14.5% un nivel mediano y el

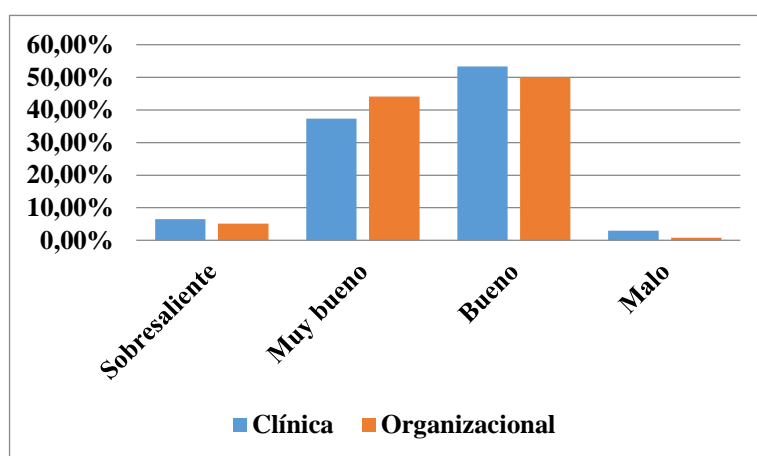
0.0% un nivel bajo de satisfacción con la carrera. De la misma manera, en la variable nivel de satisfacción con la carrera, se encontró en los participantes de la Carrera de Psicología Organizacional que el 28.8% tiene un nivel muy alto de satisfacción con la carrera; el 55.1% un nivel alto; el 15.3% un nivel mediano y el 0.8% un nivel bajo de satisfacción con la carrera. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos  $X^2= 1.999$ ;  $p>.05$  por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.18).



**Gráfico 4.18.** Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función del nivel de satisfacción con la carrera

La representación gráfica indica que la mayor parte de la población estudiantil participante tanto de la carrera de Psicología Clínica como de Organizacional, siendo este último ligeramente representativo, tiene un nivel alto de satisfacción con la carrera de Psicología. Acto seguido, hay un porcentaje menor, pero significativo, de estudiantes de Psicología Clínica en relación a los de Organizacional que tiene un nivel de satisfacción muy alto con la carrera de Psicología. Seguidamente de un porcentaje relativamente pequeño de participantes de las dos carreras, que tiene un nivel de satisfacción mediano con la carrera.

En cuanto a la variable rendimiento académico, se encontró entre los participantes de la Carrera de Psicología Clínica que el 6.5% de estudiantes considera a su rendimiento académico como sobresaliente; para el 37.3% su rendimiento académico es muy bueno; el 53.3% de estudiantes cree que es bueno y el 3.0% considera a su rendimiento académico como malo. Por otra parte, en la variable rendimiento académico, se encontró en los participantes de la Carrera de Psicología Organizacional que el 5.1% de estudiantes considera a su rendimiento académico como sobresaliente; para el 44.1% su rendimiento académico es muy bueno; el 50.0% de estudiantes cree que es bueno y el 0.8% considera a su rendimiento académico como malo. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos  $X^2 = 2.660$ ;  $p > .05$  por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.19).

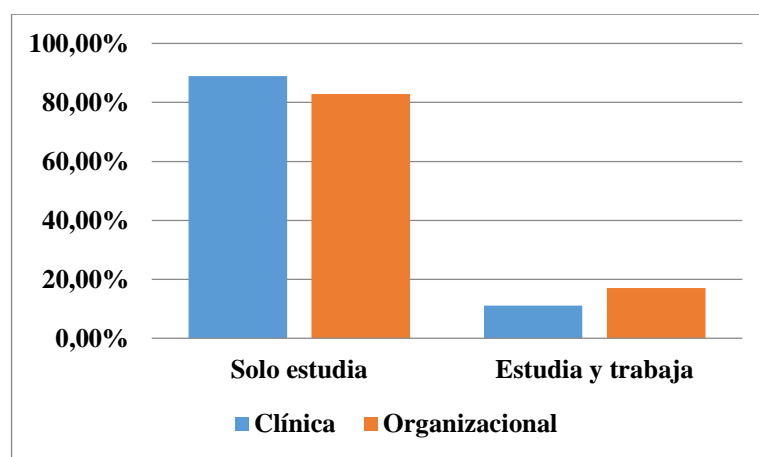


**Gráfico 4.19.** Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función del rendimiento académico

La representación gráfica muestra que los participantes de Psicología Clínica consideran que tienen un rendimiento académico bueno, así también lo hacen los estudiantes de Psicología Organizacional, ninguna de las dos carreras difiere en porciones que sean considerables. Paralelamente, los estudiantes de Psicología

Organizacional consideran que tienen un rendimiento académico muy bueno, en relación a los participantes de Psicología Clínica, pero ambos no difieren en proporciones considerables.

En la variable situación académica y laboral, se encontró entre los participantes de la Carrera de Psicología Clínica que el 88.9% de los participantes solo estudia y el 11.1% estudia y trabaja. De igual modo, en la variable situación académica y laboral, se encontró en los participantes de la Carrera de Psicología Organizacional que el 82.9% de los participantes solo estudia y el 17.1% estudia y trabaja. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos  $X^2 = 2.124$ ;  $p > .05$  por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.20).



**Gráfico 4.20.** Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de la situación académica y laboral

La representación gráfica indica que tanto los participantes de Psicología Clínica como de Organizacional se dedican a estudiar y no cambian el estudio con el trabajo. Mientras que, en un porcentaje menor los participantes combinan el estudio y el trabajo tanto en Psicología Clínica como en Organizacional. Dicho de otro modo, los

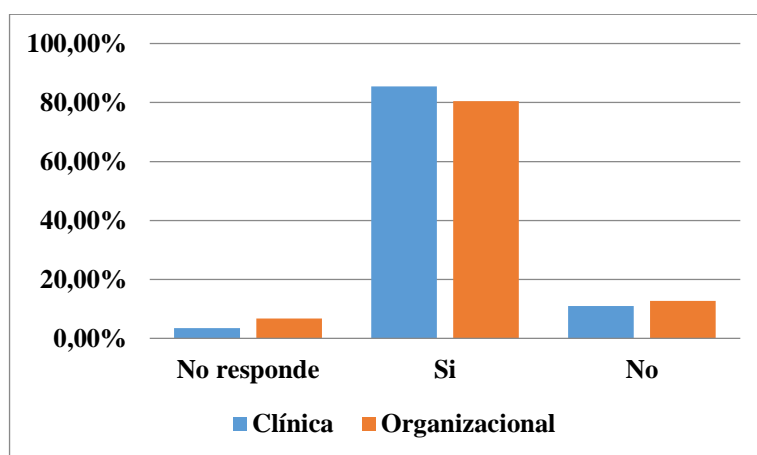
participantes no efectúan otras actividades laborales, aparte de las académicas, pero un pequeño grupo de estudiantes de psicología organizacional son quienes han optado por trabajar y estudiar.

En relación a la variable días de trabajo por semana, entre los participantes de la Carrera de Psicología Clínica, los días promedio corresponden a  $M= 3.42$  días de trabajo;  $Ds= 1.68$ . Paralelamente, para los participantes pertenecientes a la Carrera de Psicología Organizacional los días promedio de trabajo por semana corresponden a  $M= 3.32$ ;  $Ds= 1.77$ . No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos  $t= .188$ ;  $p>.05$  por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos en referencia al número de días de trabajo.

Por otro lado, en cuanto a las horas de trabajo diarias, las horas promedio corresponden a  $M= 5.06$  horas;  $Ds= 2.48$ ; en los estudiantes de la carrera de Psicología Clínica. Seguidamente y entre los estudiantes organizacionales es  $M= 8.83$  horas;  $Ds= 4.95$ . Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos  $t= -2.894$ ;  $p<.001.05$  por lo que se concluye que existe diferencias entre las horas de trabajo en ambos grupos, en el que los estudiantes de la carrera de Psicología Organizacional trabajan más que los estudiantes de clínica.

En cuanto a la variable Situación económica permite continuar los estudios, se encontró entre los participantes de la Carrera de Psicología Clínica que el 3.5% no responde al ítem; para el 85.5% de los participantes su situación económica si le permite continuar con sus estudios y para el 11.0% su situación económica no le permite continuar con sus estudios. De la misma manera, en la variable la situación

económica permite continuar los estudios, se encontró en los participantes de la Carrera de Psicología Organizacional que el 6.8% no responde al ítem; para el 80.5% de los participantes su situación económica si le permite continuar con sus estudios y para el 12.7% su situación económica no le permite continuar con sus estudios. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos  $X^2= 1.942$ ;  $p>.05$  por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.21).



**Gráfico 4.21.** Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de la situación económica que permite continuar los estudios

La representación gráfica muestra que la situación económica que poseen los estudiantes de Psicología Clínica, con un porcentaje ligeramente alto, así como los de Organizacional, les permite continuar con sus estudios. Por otro lado, en un porcentaje menor los participantes de las dos carreras en especial Psicología Organizacional manifiestan que, la situación económica que poseen no les permite continuar con la carrera. Esto implica que la situación económica de los participantes admite que estudien dentro de la PUCESA la carrera de psicología en sus dos ramas, mientras que

un pequeño grupo de psicología organizacional tiene una situación económica que se infiere, no les permitiría estudiar por razón de pérdida en la misma.

#### 4.2.4. Análisis de las variables salud física y mental

En la Tabla 4.5 se muestran las variables salud física y mental de los participantes, siendo éstas: percepción de salud mental del participante; tratamientos psiquiátricos; farmacoterapia; tratamiento psicológico; antecedentes psicológicos individuales y; antecedentes psicológicos familiares.

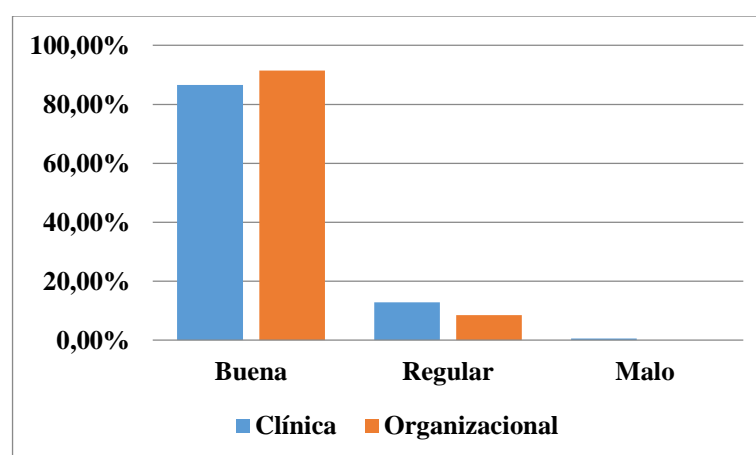
**Tabla 4.5. Distribución de los grupos en función de las variables salud física y mental**

<i>Variables</i>	<i>Clínica; n=172</i>		<i>Organizacional; n= 118</i>		<i>Contraste X<sup>2</sup></i>
	<i>Frec.</i>	<i>%</i>	<i>Frec.</i>	<i>%</i>	
<i>Percepción de salud mental</i>					
Buena	149	86,6%	107	91,5%	1.996
Regular	22	12,8%	10	8,5%	
Malo	1	0,6%	0	0,0%	
<i>Tratamiento psiquiátrico</i>					
Si	3	1,7%	2	1,7%	0
No	169	98,3%	115	98,3%	
<i>Reciben farmacoterapia</i>					
Si	3	1,7%	1	0,9%	.394
No	169	98,3%	115	99,1%	
<i>Tratamiento psicológico</i>					
Si	7	4,1%	2	1,7%	1.342
No	162	95,9%	115	98,3%	
<i>Antecedentes psicológicos individuales</i>					
Si	13	7,6%	8	6,8%	.067
No	157	92,4%	109	93,2%	
<i>Antecedentes psicológicos familiares</i>					
Si	22	12,9%	12	10,3%	.454
No	149	87,1%	105	89,7%	

**Nota:** 279 observaciones

En la variable percepción de salud mental, se encontró entre los participantes de la Carrera de Psicología Clínica que el 86.6% percibe a su salud mental como buena; el 12.8% la percibe como regular y el 0.6% percibe a su salud mental como mala. Por

otra parte, entre los pertenecientes a la Carrera de Psicología Organizacional el 91.5% percibe a su salud mental como buena; 8.5.8% la percibe como regular y el 0.0% percibe a su salud mental como mala. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos  $X^2= 1.996$ ;  $p>.05$  por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.22).

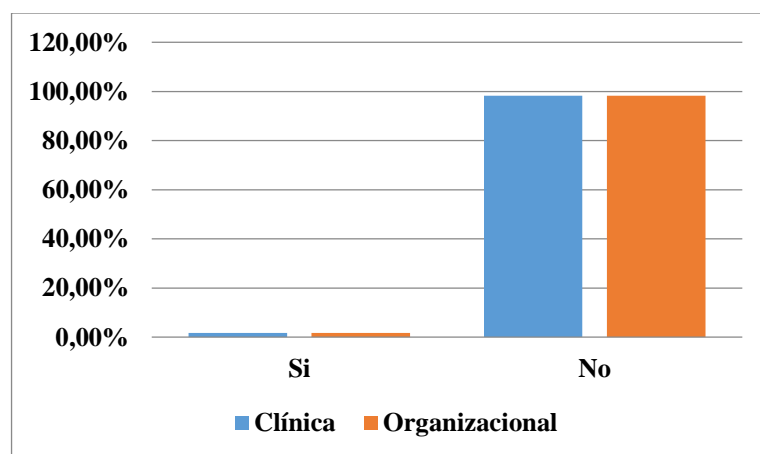


**Gráfico 4.22.** Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de la percepción de salud mental

La representación gráfica indica que la percepción de los participantes en cuanto a la propia salud mental, es buena, tanto en Psicología Clínica como en Organizacional, siendo en esta última más evidente debido al porcentaje. Entretanto, una proporción menor de estudiantes de Psicología Clínica manifiesta una percepción de salud mental regular, al igual que Psicología Organizacional, con una ligera baja de porcentaje. Dicho de otro modo la idea de la propia salud mental en los estudiantes de psicología de las dos áreas es buena, lo que es adecuado por el tipo de profesión elegida.

En la variable tratamiento psiquiátrico, se encontró entre los participantes de la Carrera de Psicología Clínica que el 1.7% recibe o recibió tratamiento psiquiátrico y el 98.3%

no recibe o recibió tratamiento psiquiátrico. Por otra parte, entre los pertenecientes a la Carrera de Psicología Organizacional el 1.7% recibe o recibió tratamiento psiquiátrico y el 98.3% no recibe o recibió tratamiento psiquiátrico. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos  $X^2 = 0; p > .05$  por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.23).

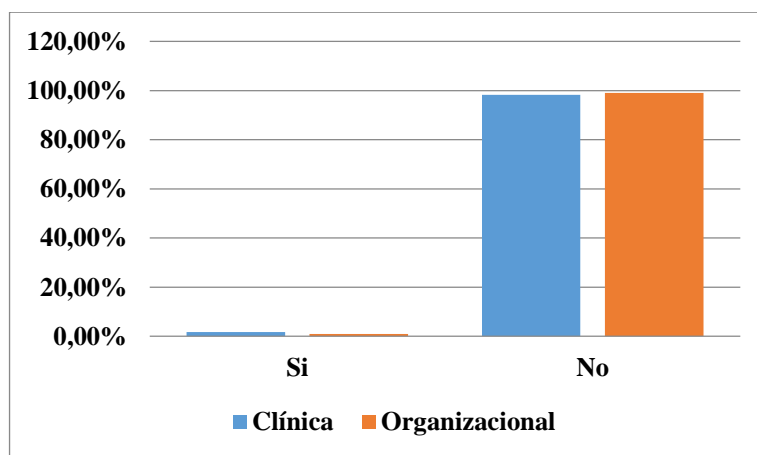


**Gráfico 4.23.** Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de recibir tratamiento psiquiátrico

La representación gráfica evidencia que los estudiantes de Psicología Clínica como de Psicología Organizacional, no reciben o recibieron tratamiento psiquiátrico. Lo que se indica una adecuada salud mental en relación a la carrera elegida de las dos ramas correspondientes.

En la variable tomar farmacoterapia, se encontró entre los participantes de la Carrera de Psicología Clínica que el 1.7% toma o tomó farmacoterapia y el 98.3% no toma o tomó farmacoterapia. Por otra parte, entre los pertenecientes a la Carrera de Psicología Organizacional el 0.9% toma o tomó farmacoterapia y el 99.1% no toma o tomó farmacoterapia. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los

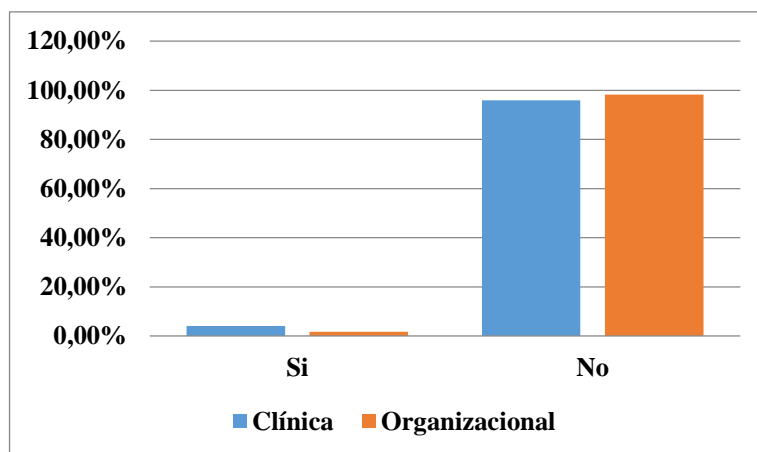
grupos  $X^2 = .394$ ;  $p > .05$  por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.24).



**Gráfico 4.24.** Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de recibir farmacoterapia

La representación gráfica demuestra que los estudiantes de Psicología Clínica como de Psicología Organizacional, no reciben o recibieron farmacoterapia. Esto implica que los participantes no han sido medicados por razón de algún padecimiento de tipo psicológico o psiquiátrico.

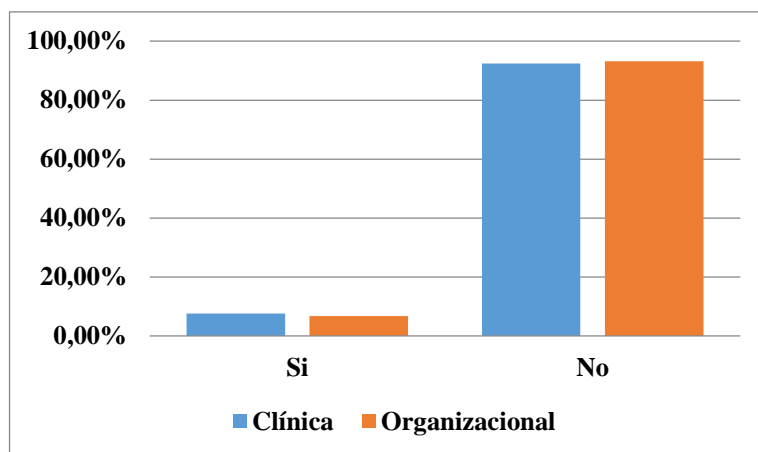
En la variable recibir tratamiento psicológico, se encontró entre los participantes de la Carrera de Psicología Clínica que el 4.1% recibe o recibió tratamiento psicológico y el 95.9% no recibe o recibió tratamiento psicológico. Por otra parte, entre los pertenecientes a la Carrera de Psicología Organizacional el 1.7% recibe o recibió tratamiento psicológico y el 98.3% no recibe o recibió tratamiento psicológico. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos  $X^2 = 1.342$ ;  $p > .05$  por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.25).



**Gráfico 4.25.** Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de recibir tratamiento psicológico

La representación gráfica pone en evidencia que los estudiantes de Psicología Clínica como de Psicología Organizacional, no reciben o recibieron tratamiento psicológico. Mientras que un porcentaje mínimo de participantes de la carrera de Psicología Clínica si reciben o recibieron tratamiento psicológico. En este apartado se tomó en cuenta que el recibir tratamiento psicológico era por concepto de padecer algún trastorno psicológico, aspecto que es necesario en el área clínica. Estos resultados indican que los participantes poseen una adecuada salud mental.

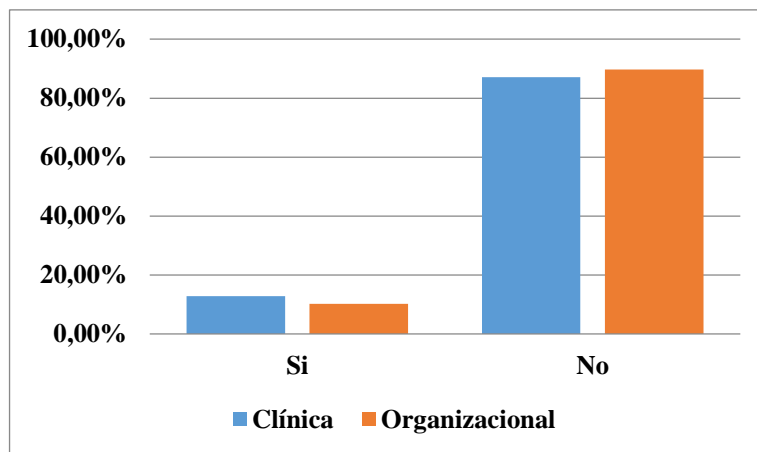
En la variable poseer antecedentes psicológicos individuales, se encontró entre los participantes de la Carrera de Psicología Clínica que el 7.6% tiene antecedentes psicológicos individuales y el 92.4% no tiene antecedentes psicológicos individuales. Por otra parte, entre los pertenecientes a la Carrera de Psicología Organizacional el 6.8% tiene antecedentes psicológicos individuales y el 93.2% no tiene antecedentes psicológicos individuales. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos  $X^2 = .067$ ;  $p > .05$  por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.26).



**Gráfico 4.26.** Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de los antecedentes psicológicos individuales

La representación gráfica indica que los participantes tanto de Psicología Clínica como de Organizacional no tienen antecedentes psicológicos individuales. Mientras que un mínimo porcentaje tienen antecedentes psicológicos individuales. En esta variable se considera indagar sobre si los participantes fueron diagnosticados con algún padecimiento psicológico en el pasado, de modo que se pueda sondear el estado de salud mental de los estudiantes.

En la variable poseer antecedentes psicológicos familiares, se encontró entre los participantes de la Carrera de Psicología Clínica que el 12.9% tiene antecedentes psicológicos familiares y el 92.4% no tiene antecedentes psicológicos familiares. Por otra parte, entre los pertenecientes a la Carrera de Psicología Organizacional el 10.3% tiene antecedentes psicológicos familiares y el 89.7% no tiene antecedentes psicológicos familiares. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos  $X^2 = .454$ ;  $p > .05$  por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.27).



**Gráfico 4.27.** Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de los antecedentes psicológicos familiares

La representación gráfica muestra que los participantes tanto de Psicología Clínica como de Organizacional no tienen antecedentes psicológicos familiares. Mientras que un menor porcentaje tienen antecedentes psicológicos familiares. En esta variable se indaga sobre precedentes psicológicos familiares, es decir diagnósticos psicológicos parentales con el fin de conocer la sucesión o transmisión de dichos padecimientos psicológicos.

#### **4.3. Análisis de la medición de la Procrastinación académica**

La procrastinación académica comprende la “acción o hábito de postergar actividades o situaciones que deben atenderse, sustituyéndose por otras situaciones más irrelevantes y agradables” (Del Pino, 2012, p.77). Todo ello sumado a la ansiedad que se gesta por el incumplimiento de la tarea, justificando la posposición con explicaciones fútiles.

La medición de este constructo para el caso de la presente evaluación comprendió la Escala de la Procrastinación Académica (EPA) de Busko adaptada por Álvarez (2010)

y; la adaptación Argentina de la Escala de Procrastinación de Tuckman (ATPS) adaptación Argentina de la Escala de Procrastinación de Tuckman (Tuckman, 1990).

A continuación se procede al análisis de los resultados obtenidos en cada uno de los instrumentos de evaluación de la procrastinación académica (PA).

#### 4.3.1. Análisis descriptivo del EPA

El EPA es la herramienta encargada de la medición de la PA, se compone de 15 ítems y las mismas según la adaptación de Furlan, Heredia, Piemontesi y Tuckman (2015) forman dos factores: a) Autorregulación académica con nueve ítems y cuyo punto de corte es 23 puntos y b) Postergación de actividades con tres ítems y su punto de corte es de ocho puntos.

Las puntuaciones a continuación corresponden al puntaje mínimo (*mín.*), el puntaje máximo (*máx.*), la media aritmética (*M*) y la Desviación Estándar (*Ds*).

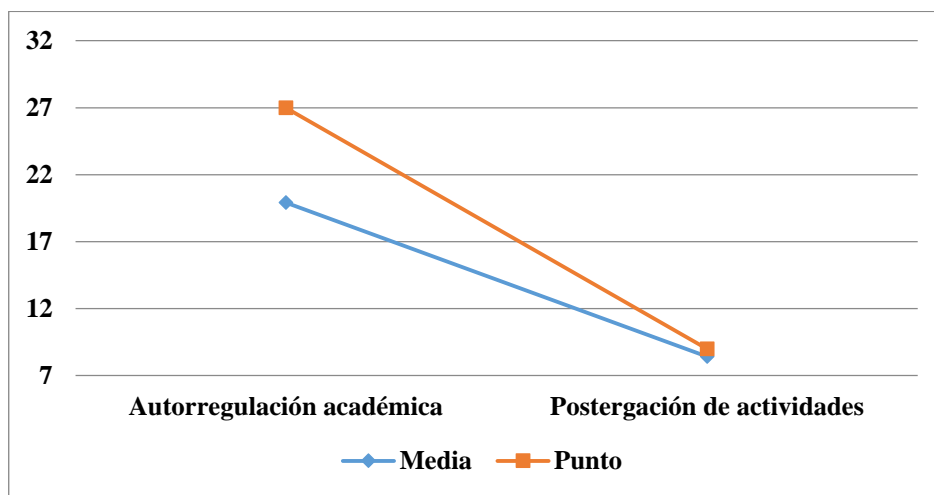
**Tabla 4.6. Análisis descriptivo de la Escala de Procrastinación Académica**

<i>Factores</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. típ.</i>
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 factor Autorregulación académica se encontró el número mínimo *Mín.* = 9 puntos y como máximo *Máx.* = 39 puntos. La Media total alcanzada correspondió a *M* = 19.92 puntos; *Ds* = 5.02. En el factor Postergación de actividades se encontró el número

mínimo  $Mín. = 3$  puntos y como máximo  $Máx. = 15$  puntos. La Media total alcanzada correspondió a  $M = 8.41$  puntos;  $Ds = 2.6$ . En el análisis global del EPA se encontró el número mínimo  $Mín. = 12$  puntos y como máximo  $Máx. = 54$  puntos. La Media total alcanzada correspondió a  $M = 28.33$  puntos;  $Ds = 6.56$  (ver gráfico 4.28).



**Gráfico 4.28.** Representación gráfica del análisis descriptivo de la Escala de Procrastinación Académica

Los datos indican que entre los componentes de la PA existe mayor presencia de postergación de actividades, debido a que se encuentra mucho más cerca del punto de corte, que de la autorregulación académica. Es decir, según los datos encontrados los estudiantes manifiestan conductas de postergación de actividades que de dificultades en la autorregulación académica.

#### 4.3.2. Distribución por categorías diagnósticas del EPA

En el análisis de categorías diagnósticas, de acuerdo al patrón de respuesta se puede considerar cuatro categorías diagnósticas de PA:

- No significativa: Puntuaciones iguales o menores a 24 puntos.

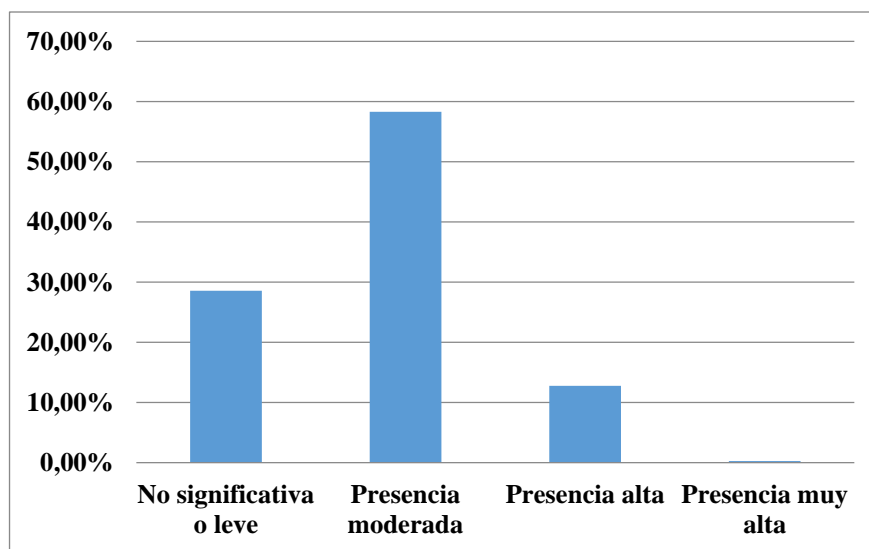
- Presencia moderada: Puntuaciones entre 25 y 36 puntos.
- Presencia alta: Puntuaciones entre 37 y 48 puntos.
- Presencia muy alta: Puntuaciones iguales o superiores a 49 puntos.

**Tabla 4.7. Distribución de los participantes en función de las categorías diagnósticas del EPA**

<i>Categorías</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
No significativa o leve	83	28,6%
Presencia moderada	169	58,3%
Presencia alta	37	12,8%
Presencia muy alta	1	,3%

**Nota:** 290 observaciones

En la categoría de presencia no significativa o leve se encontraron un 28,6% de los casos participantes; un 58,3% muestran procrastinación moderada; un 12,8% presentan una presencia alta de PA y un ,3% una presencia muy alta de PA (ver gráfico 4.29).



**Gráfico 4.29.** Representación gráfica de la distribución de los participantes en función de las categorías diagnósticas del EPA

Los datos encontrados muestran que un 13% de los participantes encuestados presentan puntuaciones de PA recurrente entre sus actividades académicas, mientras que un 58,3% ejerce la práctica de la PA en menor presencia, aunque la realiza.

#### 4.3.3. Análisis comparado por sexo de los componentes del EPA

**Tabla 4.8. Análisis comparado por sexo de los componentes del EPA**

<i>Factores</i>	<i>Masculino; n= 68</i>		<i>Femenino; n= 222</i>		<i>Levene</i>	<i>t<sub>(288)</sub></i>
	<i>Media</i>	<i>Desviación</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación</i>		
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:** \*  $p < .05$

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 4.8).

#### 4.4. Análisis descriptivo del ATPS

La ATPS es una herramienta unidimensional que permite medir la propensión a dilapidar el tiempo, prorrogar, o dejar para otro momento las cosas que ya debían estar realizadas o completadas. Se compone de 15 ítems, mismos que son de codificación directa e inversa, con cinco opciones para responder en una escala tipo Likert. Las puntuaciones a continuación corresponden al puntaje mínimo (*mín.*), el puntaje máximo (*máx.*), la media aritmética (*M*) y la Desviación Estándar (*Ds*).

**Tabla 4.9. Estadísticos descriptivos ATPS**

<i>Factores</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. típ.</i>
Global ATPS	19,00	67,00	37,79	8,31

**Nota:** 290 observaciones.

En el análisis global de la ATPS se encontró el número mínimo *Mín.= 19 puntos* y como máximo *Máx.= 67 puntos*. La Media total alcanzada correspondió a *M= 37,79 puntos*; *Ds= 8,31*. Los datos muestran que existe presencia de Postergación de Actividades, es decir, los estudiantes manifiestan una tendencia moderada hacia conductas de postergación de actividades (ver tabla 4.9).

#### 4.4.1. Análisis de categorías diagnósticas del ATPS

En el análisis de categorías diagnósticas se puede considerar cuatro categorías diagnósticas de PA de acuerdo al patrón de respuesta, así:

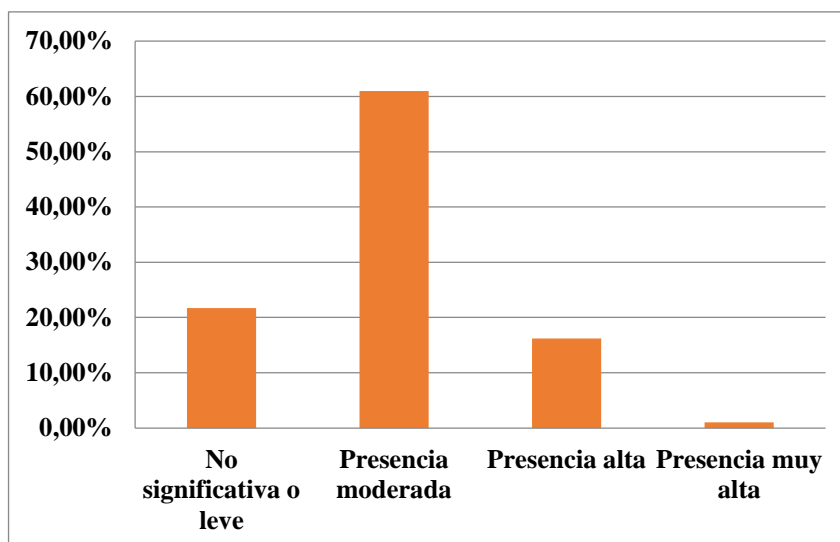
- No significativa: Puntuaciones iguales o menores a 30 puntos.
- Presencia moderada: Puntuaciones entre 31 y 48 puntos.
- Presencia alta: Puntuaciones entre 49 y 60 puntos.
- Presencia muy alta: Puntuaciones iguales o superiores a 61 puntos.

**Tabla 4.10.** *Distribución de los participantes en función de las categorías diagnósticas del ATPS*

<i>Categorías</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
No significativa o leve	63	21,7%
Presencia moderada	177	61,0%
Presencia alta	47	16,2%
Presencia muy alta	3	1,0%

**Nota:** 290 observaciones

En la categoría de presencia no significativa o leve se encontraron un 21,7% de los casos participantes; un 61% muestran procrastinación moderada; un 16,2% presentan una presencia alta de PA y un 1% una presencia muy alta (ver gráfico 4.30).



**Gráfico 4.30.** Representación gráfica de la distribución de los participantes en función de las categorías diagnósticas del ATPS

Los datos encontrados muestran que un 16,2% de los encuestados presentan puntuaciones de PA recurrente entre sus actividades académicas, mientras que un 61,0% ejerce la práctica de la PA en menor presencia, aunque la realiza.

#### 4.5. Análisis de la medición de la Autorregulación emocional

La autorregulación emocional “implica un conjunto de mecanismos de control de las emociones para adaptarse al contexto” (Luna *et al.*, 2016, p. 36), refiere a todas las estrategias que utiliza el individuo para enfrentarse a la experiencia emocional.

La medición de este constructo para el caso de la presente evaluación comprendió el Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ) (Gross & John, 2003) Traducción y adaptación rioplatense para la Argentina Revisado. A continuación se procede al análisis de los resultados obtenidos en cada uno de los instrumentos de evaluación de la procrastinación académica (PA).

#### 4.5.1. Análisis descriptivo del ERQ

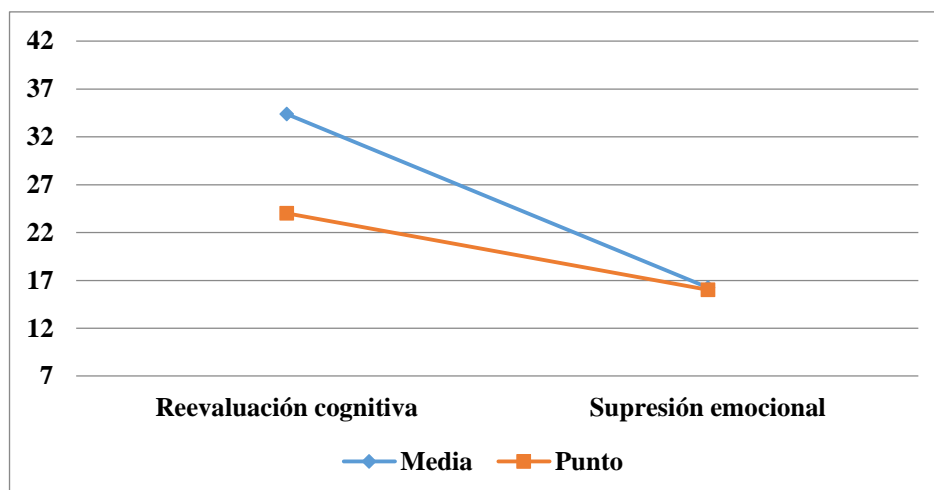
El Cuestionario de Regulación Emocional ERQ permite valorar cuan en desacuerdo o acuerdo están las personas con las estrategias relacionadas a cambiar o suprimir la experiencia emocional. El cuestionario tiene 10 ítems; 6 de éstos valoran la reevaluación cognitiva y 4 la supresión o represión expresiva de las emociones. El cuestionario cuenta con 7 opciones de respuesta en una escala tipo Likert.

**Tabla 4.11. Estadísticos descriptivos ERQ**

<i>Factores</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. típ.</i>
Reevaluación cognitiva	8,00	42,00	34,4	5,99
Supresión emocional	4,00	28,00	16,26	5,79
Global ERQ	23,00	70,00	50,67	8,66

**Nota:** 290 observaciones.

En el factor Reevaluación cognitiva se encontró el número mínimo  $Mín. = 8$  puntos y como máximo  $Máx = 42$  puntos. La Media total alcanzada correspondió a  $M = 34.4$  puntos;  $Ds = 5,99$ . En el factor Supresión emocional se encontró el número mínimo  $Mín. = 4$  puntos y como máximo  $Máx = 28$  puntos. La Media total alcanzada correspondió a  $M = 16.26$  puntos;  $Ds = 5.79$ . En el análisis global de ERQ se encontró el número mínimo  $Mín. = 23$  puntos y como máximo  $Máx = 70$  puntos. La Media total alcanzada correspondió a  $M = 50.67$  puntos;  $Ds = 8.66$  (ver gráfico 4.31).



**Gráfico 4.31.** Representación gráfica del análisis descriptivo del Cuestionario de Regulación Emocional ERQ

Los datos muestran entre los factores de la RE, que existe mayor presencia de Supresión emocional SE, al encontrarse mucho más cerca del punto de corte que de la Reevaluación cognitiva RC. Es decir, según los datos encontrados los estudiantes manifiestan más presencia de inhibición de la expresión emocional para contener una réplica emocional, que de modificar la interpretación o significado que se le da a una determinada problemática por la que atraviesa una persona.

#### 4.5.2. Análisis comparado por sexo de los componentes del ERQ

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 4.12).

**Tabla 4.12. Análisis comparado por sexo de los componentes del ERQ**

<i>Factores</i>	<i>Masculino; n= 68</i>		<i>Femenino; n= 222</i>		<i>Levene</i>	<i>t<sub>(288)</sub></i>
	<i>Media</i>	<i>Desviación</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación</i>		
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:** \*  $p < .05$ .; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ .

#### **4.6. Análisis de correlación entre la Procrastinación académica y la Autorregulación emocional**

En esta sección se busca conocer si las variables bajo análisis presentan algún grado de relación entre ellas. El análisis correlacional de los componentes internos del EQR muestran que el RC y el SE no se correlacionan entre sí  $r = -.081$ ;  $p > .05$ . La 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  $r = -.292$ ;  $p < .01$ .

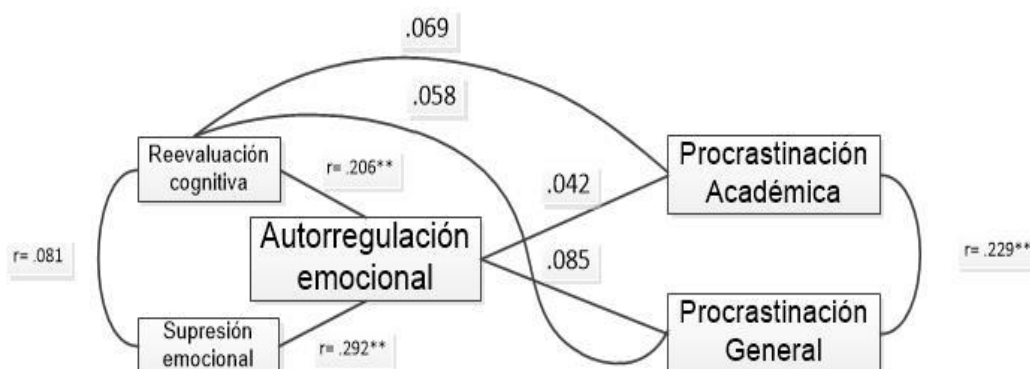
A su vez se aprecia una correlación de tipo baja positiva  $r = .229$ ;  $p < .01$  entre el constructo Procrastinación Académica y el constructo Procrastinación General medidos por el EPA y el ATPS respectivamente (ver tabla 4.13).

**Tabla 4.13.** Análisis de correlación entre las puntuaciones del ERQ con las Escalas EPA y ATPS

	<i>ERQ</i>	<i>RC</i>	<i>SE</i>	<i>EPA</i>	<i>AA</i>	<i>PA</i>	<i>ATPS</i>
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 4.32).



**Gráfico 4.32.** Modelo explicativo de la Autorregulación Emocional relacionada con la Procrastinación Académica y General

## **4.7. Validación de resultados**

En esta sección se efectúa el análisis de la finalidad de los instrumentos o reactivos psicológicos utilizados para la investigación en curso.

### **4.7.1. Análisis de Fiabilidad del EPA**

El análisis de fiabilidad busca conocer las propiedades que presenta la Escala de Procrastinación Académica (EPA) en referencia a la fiabilidad que puede ofrecer las puntuaciones alcanzadas en el estudio. En este trabajo la fiabilidad se la realiza a través de dos análisis independientes. El primero consiste en el análisis de consistencia interna con el coeficiente de fiabilidad de Cronbach ( $\alpha$ ) y el segundo consiste en la fiabilidad a través de la prueba test-retest con el índice de fiabilidad ( $t$ ).

#### **A. Estimación de la confiabilidad a través del Análisis de Consistencia Interna del EPA**

En este análisis se busca conocer si los ítems agrupados en los dos factores del EPA (Autorregulación académica y Postergación de actividades) guardan correspondencias entre sí. Para ello se realizó el análisis de fiabilidad a través del Coeficiente de fiabilidad de Cronbach ( $\alpha$ ) de los factores del EPA junto con la puntuación global del test (ver tabla 4.14).

**Tabla 4.14. Estadísticos de fiabilidad EPA**

<i>Factores</i>	<i>Ítems</i>	<i>Alfa</i>
Autorregulación académica	9	.8
Postergación de actividades	3	.774
Global EPA	12	.826

**Nota:** 290 observaciones.

En el factor de Autorregulación académica con nueve ítems la consistencia interna fue de  $\alpha = .8$  equivalente a consistencia alta. En el factor Postergación de actividades con 3 ítems la consistencia interna fue de  $\alpha = .774$  equivalente a consistencia alta. Lo que muestra que el test es altamente confiable.

#### **B. Estimación de la confiabilidad a través de la prueba Test-Retest del EPA**

Para determinar las propiedades psicométricas del EPA se muestra de manera consolidada la fiabilidad del instrumento, como método de análisis de este criterio comprende el uso de la técnica Test-Retest del que se desea extraer el Índice de fiabilidad de la prueba. Para ello se aplicó la prueba en un primer momento con  $n = 49$  participantes. Luego de un tiempo de dos semanas se volvió a aplicar nuevamente la prueba para conocer si se han dado cambios en las puntuaciones en los diferentes momentos de aplicación, suponiendo que factores externos no hayan modificado el curso natural de desarrollo de la variable en estudio.

Los resultados obtenidos se muestran con las puntuaciones medias alcanzadas ( $M$ ), la desviación estándar ( $Ds$ ) de los momentos analizados (test y retest). El cálculo de índice de fiabilidad se lo hizo a través de la prueba t para muestras relacionadas ( $t$ ) en

el que se espera que no existan diferencias estadísticamente significativas entre las aplicaciones tomadas. También se realizó el cálculo de correlación entre las puntuaciones ( $r$ ) para conocer el grado de relación que arrojan los resultados con relación al tiempo (ver tabla 4.15)

**Tabla 4.15. Estadísticos descriptivos EPA**

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

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

En el factor Autorregulación académica se encontró como resultados entre la fase Test y Retest puntuaciones de  $M_{(test)} = 19.17$ ;  $Ds = 5.02$  y  $M_{(retest)} = 19.65$ ;  $Ds = 5.2$ . La correlación existente correspondió a moderada positiva  $r = .484$ ;  $p < .01$ . El Índice de fiabilidad mostró que entre las diferentes tomas no se encontraron diferencias significativas  $t_{(47)} = -.816$ ;  $p > .05$  por lo que se asume que existe fiabilidad del test.

Por otra parte en el factor Postergación de actividades se encontró como resultados entre la fase Test y Retest puntuaciones de  $M_{(test)} = 8.4$ ;  $Ds = 3.04$  y  $M_{(retest)} = 8.23$ ;  $Ds = 2.96$ . La correlación existente correspondió a moderada positiva  $r = .794$ ;  $p < .01$ . El Índice de fiabilidad mostró que entre las diferentes tomas no se encontraron diferencias significativas  $t_{(47)} = .599$ ;  $p > .05$  por lo que se asume que existe fiabilidad del test.

Del mismo modo en el análisis global del EPA se encontró como resultados entre la fase Test y Retest puntuaciones de  $M_{(test)} = 27.56$ ;  $Ds = 7.05$  y  $M_{(retest)} = 27.88$ ;  $Ds = 7.78$ . La correlación existente correspondió a moderada positiva  $r = .778$ ;  $p < .01$ . El

Índice de fiabilidad mostró que entre las diferentes tomas no se encontraron diferencias significativas  $t_{(47)} = -.435$ ;  $p > .05$  por lo que se asume que existe fiabilidad del test.

#### **4.7.2. Análisis de composición estructural del EPA**

En la evaluación de adecuación muestral de los ítems, la prueba KMO mostró un resultado de  $KMO = .841$ . Esto permite interpretar la presencia de una alta adecuación de los ítems para formar factores. También, de la prueba de esfericidad de Bartlett se obtuvo una puntuación de  $X^2_{(45)} = 1004.98$ ;  $p < .05$ . Como resultó significativa entonces se aceptó la factibilidad para la realización de un AFE. Sobre las communalidades de los ítems, estos fluctuaron entre  $.763$  y  $.164$ . Es probable que se requiera la eliminación de ítems para mejorar la factorización. El AFE del EPA se realizó a través del método ECP y con el método de rotación Varimax.

Además mostró que la varianza puede ser explicada con dos factores en un 48,2%. A nivel de la explicación de la varianza de cada uno de los factores, el factor uno (AA) explica el 26,66%; las cargas factoriales de los ítems fluctuaron entre  $.703$  y  $.44$ . Mientras que en el factor dos (PAC), se explica el 21,53% de la varianza, las cargas de los ítems fluctuaron entre  $.873$  y  $.397$  (tabla 4.16).

**Tabla 4.16. Análisis factorial exploratorio del EPA con el método Varimax**

Ítems	Componente	
	1	2
Ítem 12	,703	
Ítem 08	,680	
Ítem 11	,673	
Ítem 05	,652	
Ítem 10	,623	
Ítem 03	,585	
Ítem 09	,501	
Ítem 04	,440	
Ítem 06		,873
Ítem 07		,858
Ítem 01		,671
Ítem 02		,397
Varianza explicada	26,66%	21,53%

**Nota:** Método de extracción: ACP

En el modelo original de factorización del EPA de dos factores correlacionados se encontraron valores de  $X^2_{(53)} = 153,36$ ;  $p < .001$  como índice de ajuste absoluto, mientras que en la bondad de ajuste se encontró el  $NNFI = 0.87$ ; el  $CFI = 0.9$  y el  $RMSEA = 0.081$  con IC al 90% [.07 - ,1]. En el modelo alternativo extraído del AFE los resultados del análisis fueron de  $X^2_{(53)} = 157,98$ ;  $p < .001$  como índice de ajuste absoluto. En la bondad de ajuste se obtuvo  $NNFI = 0.83$ ; el  $CFI = 0.88$  y el  $RMSEA = 0.083$  con IC al 90% [.07 - ,1]. Se desarrolló también un modelo unidimensional a modo de comparativo y hallaron datos de  $X^2_{(54)} = 285.97$ ;  $p < .001$ , mientras que en las pruebas de bondad de ajuste se halló: el  $NNFI = 0.7$ ;  $CFI = .76$  y el  $RMSEA = 0.122$  con IC al 90% [.11 - ,14] (ver tabla 4.17).

**Tabla 4.17. Modelos factoriales confirmatorios del EPA**

<i>Modelo</i>	<i>X<sup>2</sup></i>	<i>Df</i>	<i>NNFI</i>	<i>CFI</i>	<i>RMSEA</i>
Dos factores (original)	153,36	53	.87	.9	.081 [.07 - .1]
Dos factores (alternativo)	157.98	53	.83	.88	.083 [.07 - .1]
Unifactorial (alternativo)	285,97	54	.7	.76	.122 [.11 - .14]

**Nota:** 290 observaciones

El modelo en el que se encontró el mejor ajuste correspondió al modelo original de dos factores correlacionados. Se encontró significancia ( $p < .05$ ) a través de la prueba  $X^2$  en calidad de índice de ajuste absoluto. Además en las puntuaciones de la bondad de ajuste tanto en el NNFI y el CFI fueron cercanos a .9 por lo que se estima un ajuste moderado. En el caso del RMSEA se encontró un moderado ajuste en el modelo de  $RMSEA = .081$ . El AFC del modelo alternativo de dos factores extraído del AFE y el modelo unifactorial fueron mucho menos robustos que el modelo original aunque no se alcanzaron valores deseables de estimación por lo que estos resultados deben ser tomados con cautela.

### 4.7.3. Análisis de Fiabilidad del ATPS

El análisis de fiabilidad busca conocer las propiedades que presenta la adaptación Argentina de la Escala de Procrastinación de Tuckman (ATPS) en referencia a la fiabilidad que puede ofrecer las puntuaciones alcanzadas en el estudio. En este trabajo la fiabilidad se la realiza a través de dos análisis independientes. El primero consiste en el análisis de consistencia interna con el coeficiente de fiabilidad de Cronbach ( $\alpha$ ) y el segundo consiste en la fiabilidad a través de la prueba test-retest con el índice de fiabilidad ( $t$ ).

### A. Análisis de Consistencia Interna de la ATPS

En este análisis se busca conocer si los ítems agrupados en el factor unidimensional de la propensión a dilapidar el tiempo, guardan correspondencias entre sí. Para ello se realizó el análisis de fiabilidad a través del Coeficiente de fiabilidad de Cronbach ( $\alpha$ ) de los factores del EPA junto con la puntuación global del test (ver tabla 4.18).

**Tabla 4.18. Estadísticos de fiabilidad ATPS**

<i>Factores</i>	<i>Ítems</i>	<i>Alfa</i>
ATPS	15 ítems	.803

**Nota:** 290 observaciones.

Con quince ítems la consistencia interna de la ATPS fue de  $\alpha = .803$  equivalente a consistencia alta.

### B. Análisis de validez de convergencia entre el ATPS y el EPA

La convergencia entre el ATPS y el EPA refieren al grado en que una variable coincide o concurre en un punto.

**Tabla 4.19. Validez de convergencia ATPS y EPA**

	<i>Autorregulación</i>	<i>Postergación</i>	<i>Global EPA</i>
Global ATPS	,461**	,618**	,594**

**Nota:** \*\*  $p < .01$

En el análisis global de la ATPS la validez de convergencia con el EPA muestra una correlación moderada positiva del factor Autorregulación  $r = .594$ ;  $p < .001$ ; lo que

indica que el ATPS y la EPA en cuanto al factor Autorregulación están relacionadas de forma efectiva (ver tabla 4.19).

### C. Estimación de la confiabilidad a través de la prueba Test-Retest del ATPS

Para determinar las propiedades psicométricas de la ATPS se muestra de manera consolidada la fiabilidad del instrumento, como método de análisis de este criterio comprende la utilización de la técnica Test-Retest del que se desea extraer el Índice de fiabilidad de la prueba. Para esto se aplicó la prueba en un primer momento con  $n= 49$  participantes. Luego de un tiempo de dos semanas se volvió a aplicar la prueba para conocer si se han dado cambios en las puntuaciones en los diferentes momentos de aplicación, deduciendo que factores externos no hayan modificado el curso natural de desarrollo de la variable en estudio.

**Tabla 4.20. Estadísticos descriptivos ATPS**

<i>Factores</i>	<i>Test</i>		<i>Re-test</i>		<i>r</i>	<i>t</i> <sub>(47)</sub>
	<i>Media</i>	<i>Desv.</i>	<i>Media</i>	<i>Desv.</i>		
Global ATPS	36,33	8.4	34,98	8,14	,663***	1,380

**Nota:** \*  $p < .001$

En el análisis global de la ATPS y el factor unidimensional de la propensión a dilapidar el tiempo se encontró como resultados entre la fase Test y Retest puntuaciones de  $M_{(test)}= 36.33$ ;  $Ds= 8.4$  y  $M_{(retest)}= 34.98$ ;  $Ds= 8.14$ . La correlación existente correspondió a moderada positiva  $r= .663$ ;  $p < .01$ . El Índice de fiabilidad mostró que entre las diferentes tomas no se encontraron diferencias significativas  $t_{(47)}= 1.380$ ;  $p > .05$  por lo que se asume que existe fiabilidad del test (ver tabla 4.20).

#### 4.7.4. Análisis de Fiabilidad del ERQ

El análisis de fiabilidad busca conocer las propiedades que presenta el Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ) en referencia a la fiabilidad que puede ofrecer las puntuaciones alcanzadas en el estudio. En este trabajo la fiabilidad se la realiza a través de dos análisis independientes. El primero consiste en el análisis de consistencia interna con el coeficiente de fiabilidad de Cronbach ( $\alpha$ ) y el segundo consiste en la fiabilidad a través de la prueba test-retest con el índice de fiabilidad ( $t$ ).

#### D. Consistencia interna

En el análisis de consistencia interna con el coeficiente de fiabilidad de Cronbach ( $\alpha$ ), se obtuvieron los siguientes datos (ver tabla 4.21).

**Tabla 4.21. Estadísticos de fiabilidad ERQ**

<i>Factores</i>	<i>Alfa</i>	<i>Ítems</i>	<i>r</i>
Reevaluación cognitiva	.821	6 ítems	-,081
Supresión emocional	.767	4 ítems	

**Nota:** 290 observaciones.

En el factor de Reevaluación cognitiva con 6 ítems la consistencia interna fue de  $\alpha = .821$  equivalente a consistencia alta. En el factor Supresión emocional con 4 ítems la consistencia interna fue de  $\alpha = .767$  equivalente a consistencia alta. El RC y el SE no se correlacionan entre sí  $r = -,081$ . Lo que determina que el test es confiable y que presenta una estructura factorial de dos componentes independientes.

### E. Estimación de la confiabilidad a través de la prueba Test-Retest del ERQ

Para determinar si entre las propiedades psicométricas del ERQ se muestra de manera consolidada la fiabilidad del instrumento, como método de análisis de este criterio comprende el uso de la técnica Test-Retest del que se desea extraer el Índice de fiabilidad de la prueba. Para ello se aplicó la prueba en un primer momento con  $n= 49$  participantes. Luego de un tiempo de dos semanas se volvió a aplicar nuevamente la prueba para conocer si se han dado cambios en las puntuaciones en los diferentes momentos de aplicación, presumiendo que factores externos no hayan modificado el curso natural de desarrollo de la variable en estudio.

Los resultados obtenidos se muestran con las puntuaciones medias alcanzadas ( $M$ ), la desviación estándar ( $Ds$ ) de los momentos analizados (test y retest). El cálculo de índice de fiabilidad se lo hizo a través de la prueba  $t$  para muestras relacionadas ( $t$ ) en el que se espera que no existan diferencias estadísticamente significativas entre las aplicaciones tomadas. También se realizó el cálculo de correlación entre las puntuaciones ( $r$ ) para conocer el grado de relación que arrojan los resultados con relación al tiempo (ver tabla 4.22)

**Tabla 4.22. Estadísticos descriptivos ERQ**

<i>Factores</i>	<i>Test</i>		<i>Re-test</i>		<i>r</i>	<i>t</i> <sub>(47)</sub>
	<i>Media</i>	<i>Desv.</i>	<i>Media</i>	<i>Desv.</i>		
Reevaluación cognitiva	33,52	6,79	34,9	6,02	,647***	-1,756
Supresión emocional	16,71	5,6	16,29	5,45	,504***	,525

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

En el factor Reevaluación cognitiva se encontró como resultados entre la fase Test y Retest puntuaciones de  $M_{(test)}= 33.52$ ;  $Ds= 6.79$  y  $M_{(retest)}= 34.9$ ;  $Ds= 6.02$ . La correlación existente correspondió a moderada positiva  $r= ,647$ ;  $p<.01$ . El Índice de fiabilidad mostró que entre las diferentes tomas no se encontraron diferencias significativas  $t_{(47)}= -1.756$ ;  $p> .05$  por lo que se asume que existe fiabilidad en el test.

Por otro lado, en el factor supresión emocional se encontró como resultados entre la fase Test y Retest puntuaciones de  $M_{(test)}= 16.71$ ;  $Ds= 5.6$  y  $M_{(retest)}= 16.29$ ;  $Ds= 5.45$ . La correlación existente correspondió a moderada positiva  $r= ,504$ ;  $p<.01$ . El Índice de fiabilidad mostró que entre las diferentes tomas no se encontraron diferencias significativas  $t_{(47)}= .525$ ;  $p> .05$  por lo que se asume que existe fiabilidad en el test.

#### **F. Análisis factorial del ERQ**

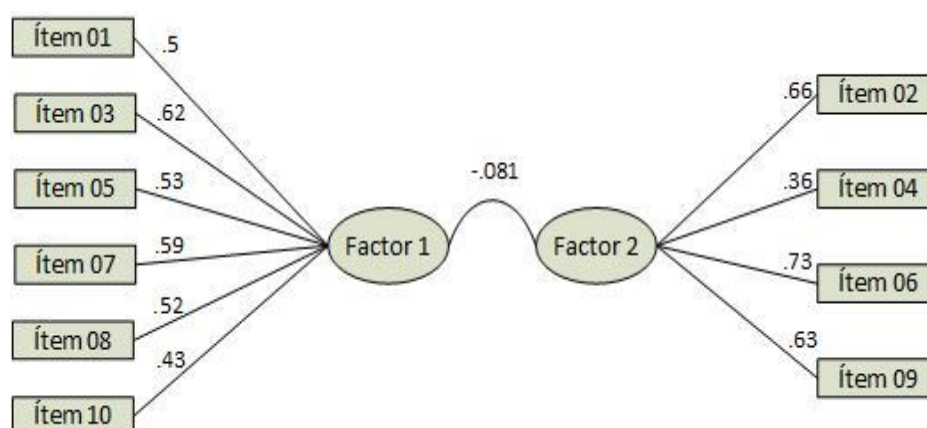
En el modelo original de factorización del ERQ de dos factores no correlacionados se encontraron valores de  $X^2_{(34)}= 78,984$ ;  $p< .001$  como índice de ajuste absoluto, mientras que en la bondad de ajuste encontrada fue de  $NNFI = 0.933$ ; el  $CFI = 0.949$  y el  $RMSEA= 0.068$  con IC al 90% [ $0,048 - ,087$ ]. Se desarrolló un modelo unidimensional a modo de comparativo y se encontraron valores de  $X^2_{(35)}= 398.806$ ;  $p< .001$ , mientras que en las pruebas de bondad de ajuste se halló: el  $NNFI = 0.471$ ;  $CFI= .588$  y el  $RMSEA= 0.189$  (ver tabla 4.23).

**Tabla 4.23. Modelos factoriales confirmatorios del ERQ**

Modelo	$X^2$	Df	NNFI	CFI	RMSEA
Dos factores no correlacionados	78,984	34	.933	.949	.068 [.048 - .087]
Modelo unifactorial	398.806	35	.471	.588	.189

**Nota:** 290 observaciones

El modelo en el que se encontró el mejor fue el modelo original de dos factores no correlacionados, la significancia de la prueba  $X^2$  fue inferior a  $p < .05$  como índice de ajuste absoluto y en las puntuaciones de la bondad de ajuste tanto en el NNFI y el CFI fueron superiores a .90 por lo que se estima un ajuste elevado. En el caso del RMSEA se encontró un aceptable ajuste en el modelo de  $RMSEA = .068$ . El AFC del modelo unifactorial fue mucho menos robusto que el modelo de dos factores no correlacionados. Esto nos indica que en la estructura factorial del ERQ el factor 1 la reevaluación cognitiva y el factor 2 la supresión emocional  $r = -.081$  es decir son independientes, toman distintas vías pero sirven para evaluar la AE (ver gráfico 4.33).



$X^2(34, N = 290) = 78,984; p < .001; NNFI = .933; CFI = .949; RMSEA = 0.068 [.048; .087]$

**Gráfico 4.33. Modelo estimado del ERQ en el grupo de estudiantes universitarios**

## CAPÍTULO V

### 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

#### 5.1. Conclusiones

Basándose en el proceso de investigación realizado y a partir de los datos obtenidos y el análisis al respecto de los mismos, se concluye:

- La procrastinación académica es una conducta que el estudiante tiende a realizar debido a que la tarea a ejecutar no es considerada como importante, sumado a la creencia irracional sobre el tiempo que necesitará para terminar la misma, considerando que hay mayores niveles de productividad bajo presión, sin discutir la calidad del trabajo. Si dicha conducta disfuncional ha sido reforzada, el sujeto la repetirá y por tanto continuará poniéndola en práctica.
- Cuando un individuo no tiene refuerzo inmediato del ambiente tiende a procrastinar. La dilación de las tareas no significa no hacer nada, sino dedicar tiempo hacia actividades placenteras donde no se ponga en evidencia el propio valor personal al respecto de obtener éxito en las actividades encomendadas. Todo ello se realiza en un periodo de tiempo corto y bajo niveles elevados de estrés, justificando la conducta procrastinadora con excusas fraudulentas.

- En la regulación de las emociones, la motivación y la volición conducen al individuo a la finalización de una tarea. Desde el constructivismo la zona de desarrollo próximo permite que el nivel real de desarrollo alcance el nivel potencial del estudiante pero si no existe esta unión por no considerar al conocimiento significativo, se impide la creación del nuevo aprendizaje y en consecuencia el estudiante se inclina hacia la postergación de las actividades.
  
- La autorregulación interviene en las decisiones que toma una persona y el cuerpo reacciona ante un aprendizaje, puesto que la emoción funciona como una alarma de aviso. En consecuencia, el control de las propias emociones conduce al control de la conducta y coadyuva a la comprensión y el desarrollo de las habilidades y la autoeficacia, lo que lleva al incremento del valor personal y la confianza realista en sí mismos.
  
- Existe mayor presencia de estudiantes de género femenino que masculino dentro de la carrera tanto de Psicología clínica (79.1%) como de Organizacional (72.9%). Del mismo modo, hay mayor tendencia de los participantes a la autodefinición como mestizos e inclinarse por la carrera de psicología de las dos ramas existentes, en comparación a las demás nacionalidades y grupos étnicos (95.3% y 96.6%). Asimismo, la mayoría de estudiantes son de estado civil solteros (95.3% y 88.1%), y consideran a su situación económica como buena (70.0% y 77.1%).

- La edad promedio de los participantes oscila entre los 20 y 21 años de edad, cuyos lugares de procedencia son de la Ciudad de Ambato (50.9% y 54.7%) y de Ciudades de la Zona 3, es más, el lugar de residencia es Ambato con una sectorización urbana (89.2% y 88.1%) y no tienen gastos considerables por concepto de movilidad diaria para los estudios (80.0% y 82.9%).
  
- La procedencia del bachillerato es privada y pública; los estudiantes no han tenido que migrar por motivo de estudios (77.9% y 75.4%). La mayor población de participantes de Psicología Clínica y Organizacional se encuentra en segundo semestre (15.7% y 21.2%), además no poseen subsidio económico (46.8% y 46.4%), seguido de los que tienen pensión diferenciada (32.7% y 37.5%).
  
- Los estudiantes en su mayoría, no tienen condicionamiento académico, no repiten el nivel o semestre y, no repiten asignatura. Además, hay un nivel alto de satisfacción con la universidad (60.8% y 65.8%), con la carrera (52.3% y 55.1%), mostrando un rendimiento académico que fluctúa entre bueno y muy bueno. Los participantes solo estudian y su situación económica si les permite continuar con los estudios. La percepción de los participantes en cuanto a la propia salud mental, es buena (86.6% y 91.5%).
  
- Los estudiantes de Psicología Clínica y de Psicología Organizacional en su mayoría, no reciben o recibieron tratamiento psiquiátrico, no reciben o recibieron farmacoterapia, no reciben o recibieron tratamiento psicológico, no

tienen antecedentes psicológicos individuales y no tienen antecedentes psicológicos familiares.

- Se encontró a través de la Escala de la Procrastinación Académica (EPA) que los estudiantes manifiestan más presencia de conductas de postergación de actividades que de dificultades en la autorregulación académica, es decir, un 58,3% procrastina de forma moderada, siendo una conducta recurrente. Los hombres (8.96 puntos) puntúan mucha más postergación que las mujeres (8.24 puntos).
- La adaptación Argentina de la Escala de Procrastinación de Tuckman (ATPS) muestra que el 61% de estudiantes manifiestan una tendencia moderada hacia conductas de postergación de actividades académicas. Por último, en el Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ) existe mayor presencia de Supresión emocional SE ( $M= 16.26/ 16$  puntos). Lo que señala que, los estudiantes manifiestan presencia de inhibición de la expresión emocional para contener una respuesta emotiva y no de modificar la interpretación que se tiene de una determinada situación por la que se atraviesa.
- En la fase de la prueba Test-Retest de los tres instrumentos psicológicos utilizados para el estudio, no hubo diferencias significativas, lo que indica que los instrumentos son confiables en términos de estabilidad para su utilización en la investigación de las variables de esta índole en estudiantes universitarios.

- Los datos analizados permiten determinar que existe relación entre las variables procrastinación académica y autorregulación emocional, lo que confirma la hipótesis de trabajo. Donde puntuaciones altas de la procrastinación académica, reducen la autorregulación emocional y viceversa. De igual modo, las variables EPA ( $r = -.206$ ) y ATPS ( $r = -.292$ ) se correlacionan de manera negativa en una magnitud baja con la variable ERQ.
  
- En la variable ATPS se encontraron correlaciones bajas positivas con la Satisfacción Académica ( $r = .330$ ). Además en la variable EPA se encontraron correlaciones con el nivel académico de los participantes ( $r = .236$ ) y con la variable Satisfacción Académica ( $r = .259$ ). Además la variable ERQ se correlaciona con la Satisfacción Académica de los estudiantes universitarios que participaron en el estudio ( $r = -.249$ ).
  
- La Procrastinación Académica probablemente se explica en función de la Autorregulación Emocional de los estudiantes y del nivel de Satisfacción Académica de los mismos.

## 5.2. Recomendaciones

Con el fin de coadyuvar a posteriores investigaciones, se proponen las siguientes recomendaciones:

- Incentivar a los bachilleres de nacionales y grupos étnicos minoritarios a inclinarse por la carrera de Psicología Clínica y Organizacional, del mismo

modo aumentar en número de estudiantes de género masculino frente al femenino, ya que dotaría de mayor diversidad y dinamismo a la carrera.

- Mejorar la percepción de salud mental de sí mismo del estudiante universitario motivando a la asistencia de procesos psicológicos personales como requisito previo al ingreso, y durante la carrera universitaria.
- Motivar al estudiante en el contexto de clase, con la utilización de métodos pedagógicos vanguardistas y no ortodoxos, con el fin de permitir la facilitación obra por un segundo (ZDP) y cautivar la atención de los educandos en pro de conectar el conocimiento previo y nuevo, mismo que ayude al alumno a no poner en duda la valía personal por la eficacia de sus acciones y evitar la procrastinación académica en el pequeño grupo de riesgo (3% y 1%).
- Determinar un tiempo corto en las tareas a nivel general, donde se ponga de manifiesto lo esencial. De igual forma reforzar conductas adecuadas y sancionar las inadecuadas, utilizando la reevaluación cognitiva por encima de la supresión emocional.
- Evaluar el nivel de satisfacción académica de los estudiantes, así como también reforzarlo y mejorarlo ya que está estrechamente conexas a las conductas de postergación de actividades; la autorregulación emocional y la autorregulación académica, e incluso con el nivel académico de los participantes del estudio.
- Utilizar los instrumentos psicológicos planteados en esta investigación para la evaluación de las variables Procrastinación Académica y Autorregulación

emocional, ya que son confiables y permiten diagnosticar de manera veraz y concisa dichas variables.

- Ejecutar estudios confirmatorios ampliando la muestra a otras poblaciones, sean estas o no universitarias y de otras especialidades o carreras. Así como también, traducir los test originales al español para adaptarlos al medio Ecuatoriano.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alba, A. y Hernández, J. (junio, 2013). *Procrastinación académica en estudiantes de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia, UNAM*. Recuperado de [http://www-optica.inaoep.mx/tecnologia\\_salud/2013/1/memorias/carteles/MyT2013\\_47\\_E.pdf](http://www-optica.inaoep.mx/tecnologia_salud/2013/1/memorias/carteles/MyT2013_47_E.pdf)
- 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. (enero/diciembre, 2010). Procrastinación 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](https://www.academia.edu/14635550/4_INCLUDING_Carlos_Ayala_Universidad_7_SEE_Available_Carlos-Ayala_Retrieved_03?auto=download)
- Anders, V. (2016). *Dechile.net*. Recuperado de <http://www.dechile.net/>
- Andrade, S. (2014). *El desarrollo de la inteligencia emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños de séptimo año de educación básica de la Unidad Educativa Santana de la Ciudad de Cuenca en el año lectivo 2013-2014* (Tesis). Recuperada de <http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/6663/1/UPS-CT003295.pdf>
- André, C. (2007) *Prácticas de autoestima*. Recuperado de <https://books.google.com.ec/books?id=vueDnrndt6cC&pg=PA350&dq=miedo+al+fracaso+y+autoestima&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjMrYjutNbNAhWQ15AKHRS1CSQQ6AEIGjAA#v=onepage&q=miedo%20al%20fracaso%20y%20autoestima&f=false>
- Angarita, L. (diciembre, 2012). Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación. *Revista Iberoamericana de Psicología: ciencia y tecnología*, 5 (2), 85-94.
- 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.

- Argumedo, D., Díaz, K., Calderón, A., Díaz, J.F. y Ferrari (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.
- Argumedo, D., Díaz, K., Calderón, A. y Díaz, J.F. (2009). Procrastinación: Una aproximación desde los estilos de personalidad. En D. Herrera (Eds.), *Teorías contemporáneas de la motivación. Una perspectiva aplicada* (pp. 193-212). Recuperado de <http://www.digitaliapublishing.com/visor/9801>
- Arteaga, D. y Quebradas, D. (enero/junio, 2010). Funciones ejecutivas y marcadores somáticos: apuestas, razón y emociones. *El Hombre y la Máquina*, 34,115-129.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248–287.
- Bustinza, 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.
- Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Recuperado de <https://books.google.com.ec/books?id=yE9kCgAAQBAJ&pg=PT205&dq=procrastinaci%C3%B3n+historia&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiF7L-JpZLNAhWCdx4KHZn4Ce4Q6AEIGjAA#v=onepage&q=procrastinaci%C3%B3n%20historia&f=false>
- Bergallo, C. y Roldán, L. (2014). *Estrategias de regulación emocional. Diferencias entre Facultades* (Tesis). Recuperada de <http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/194>
- Busko, D. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model* (Tesis de maestría). Recuperada de [http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk2/tape15/PQDD\\_0004/MQ31814.pdf](http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk2/tape15/PQDD_0004/MQ31814.pdf)
- Caballo, V. (2002). *Manual para el tratamiento cognitivo-conductual de los trastornos psicológicos* (Vol. 1: Trastornos por ansiedad, sexuales, afectivos y psicóticos). España: Siglo xxi.
- Cagigal, V. (2009). *La orientación familiar en el ámbito escolar. La creación de centros de atención a familias en los centros educativos a partir de la experiencia del CAF Padre Piquer*. España: Universidad Pontificia Comillas.

- Conangla, M. (2002). *Crisis emocionales: La inteligencia emocional aplicada a situaciones límite* (2ª ed.). Barcelona: Amat.
- Consuegra, N. (2010). *Diccionario de psicología* (2ª ed.). Bogotá: Ecoe.
- Cosacov, E. (2007). *Diccionario de términos técnicos de psicología* (3ª ed.). Córdoba: Brujas
- Chan, L. (2011). Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Temática Psicología*, 7 (1), 53-62.
- Chun, A. y Choi, J. (enero, 2005). Rethinking Procrastination: Positive Effects of “Active” Procrastination Behavior on Attitudes and Performanc. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245–264.
- Damasio, A. (1994). *El error de Descartes. La razón de las emociones*. Santiago de Chile: Andres Bello.
- D'Zurilla, T. (1986). *Problem-solving therapy: a social competence approach to clinical intervention*. New York: Springer.
- Dewitte, S. y Lens, W. (diciembre, 2000). Procrastinators Lack a Broad Action Perspective. *European Journal of Personality*, 14, 121-140.
- Difabio, H. (julio, 2011). Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 935-959.
- Dominguez, S., Villegas, G. y Centeno, S. (marzo, 2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304.
- Dryden, W. y Ellis, A. (1989). *Práctica de la terapia racional emotiva* [versión digital]. Recuperado de [https://tuvntana.files.wordpress.com/2015/06/ellis\\_-\\_1989\\_-\\_prc3a3c2a1ctica\\_de\\_la\\_terapia\\_racional\\_emotiva1.pdf](https://tuvntana.files.wordpress.com/2015/06/ellis_-_1989_-_prc3a3c2a1ctica_de_la_terapia_racional_emotiva1.pdf)
- Ellis, A. y Knaus, W. (1977). *Overcoming procrastination*. Nueva York: Signet Books.
- Espinel, E. (2015). *Influencia del nivel de inteligencia emocional en el tipo de agresión en adolescentes* (Tesis). Recuperada de <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/7624/1/T-UCE-0007-228c.pdf>

- Feist, J. y Feist, G.J. (2007). *Teorías de la personalidad* (6ª ed.). España: McGraw-Hill.
- Ferrari, J., Johnson, J. y McCown, W. (1995). *Procrastination and task avoidance: theory, research, and treatment*. New York: Plenum Press.
- Ferrer, S. (2008). *Las emociones*. Santiago de Chile: Mediterráneo.
- Furlan, L., Piemontesi, S., Heredia, D. y Sánchez, J. (diciembre, 2015). Ansiedad ante los Exámenes en estudiantes universitarios: Correlatos y Tratamiento. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 2(1), 37-53.
- Furlan, L., Heredia, D., Piemontesi, S. y Tuckman, B. (noviembre, 2012). Análisis factorial confirmatorio de la adaptación argentina de la escala de procrastinación de Tuckman (ATPS). *Perspectivas en Psicología*, 9, 142-149.
- Furlan, L., Ferrero, M. y Gallart, G. (diciembre, 2014). Ansiedad ante los exámenes, procrastinación y síntomas mentales en estudiantes universitarios. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 6 (3), 31-39.
- Gallegos, J. (2015). *Diseño de un sistema integrado de TICS orientado a fortalecer el pensamiento creativo* (Tesis de maestría). Recuperada de <http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/7955/Tesis%20Final%20Juan%20Pablo%20Gallegos.pdf?sequence=1>
- Galimberti, U. (2002). *Diccionario de psicología*. España: Siglo xxi.
- García, R. (2003). La curación por la palabra. *Seminario Evangélico Unido de Teología SEUT*, 12(3), 1-3 Recuperado de <http://www.facultadseut.org/media/modules/editor/seut/docs/separata/separ040.pdf>
- García, C. (septiembre, 2009). Comprendiendo la procrastinación con el modelo ABC de Albert Ellis. *Gaceta de la Escuela de Medicina Justo Sierra*, 2 (1), pp. 4-5.
- Gollwitzer, P.M. (1996). The volitional benefits of planning. En P.M. Gollwitzer y J. A. Bargh (Eds.). *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 287-372). New York: Guilford.
- Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Córdoba: Brujas.

- 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. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Gross, J. y John. O. (2003). Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships, and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362.
- Guzmán, D. (2013). *Procrastinación una mirada clínica* (Tesis de maestría). Recuperada de [https://drive.google.com/file/d/0B\\_Rzkq9hb1dfWWxZTWowNmYwbnc/view](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.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- Henríquez, I., Rodríguez, H., Hernández, G., Torrecillas, A. y Machargo, J. (2011). Autorregulación emocional y éxito. *INFAD Revista de Psicología*, 1(2). 81-88.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México: McGRAW-HILL.
- Knaus, W. (1997). Superar el hábito de posponer. *RET Revista de Toxicomanías*, 13, 13-16.
- Knaus, W. (1998). Superar el hábito de posponer. *RET Revista de Toxicomanías*, 17, 13-16.
- Loyola, E., Jara, R., Narváez, A., Romero, A., Padilla, J., Farfán, P. y Flores, A. (2014). Reflexiones en torno al aprendizaje ubicuo, desde la visión CTS. En Flores, A. (Eds.), *Ciencia, tecnología y sociedad (CTS) miradas desde la educación superior en Ecuador* (177-199).
- Luna, F., Marino, J., Garcia, R., Jaldo, R., Leaniz, A., Foa, G. y Acosta, A. (Julio, 2016). Conectividad Cerebral en la Regulación Emocional: La Solución de Problemas Emocionales. *Psicología*, 37, 35-59.
- Martínez, J., Sánchez, J., Bechara, A. y Román, F. (2006). Mecanismos cerebrales de la toma de decisiones. *Revista de Neurología*, 42(7), 411-418.

- 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.
- Medrano, L. y Trógolo, M. (abril, 2014). Validación de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional en la población universitaria de Córdoba, Argentina. *Universitas Psychologica*, 13(4), 1345-1356.
- Meneses, J., Barrios, M., Bonillo, A., Cosculluela, A., Lozano, L., Turbany, J. y Valero, S. (2017). *Psicometría*. Barcelona: UOC.
- 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>
- Miller, G., Gallanter, E. y Pribram, K. (1983). *Planes y estructura de la conducta*. Madrid: Debate.
- Miralles, F. (2014). *La dieta espiritual: Un programa revolucionario para eliminar todo lo que sobrecarga tu vida*. Recuperado de [https://books.google.com.ec/books?id=8jzUeQVerBkC&pg=PT98&dq=tipos+de+procrastinaci%C3%B3n&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwis\\_7HI4NXNAhWGgZAKHdFyC10Q6AEIJTAC#v=onepage&q=tipos%20de%20procrastinaci%C3%B3n&f=false](https://books.google.com.ec/books?id=8jzUeQVerBkC&pg=PT98&dq=tipos+de+procrastinaci%C3%B3n&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwis_7HI4NXNAhWGgZAKHdFyC10Q6AEIJTAC#v=onepage&q=tipos%20de%20procrastinaci%C3%B3n&f=false)
- Moreno, B. (2007). *Psicología de la personalidad: procesos*. España: Thomson.
- Morris, C. y Maisto, A. (2011). *Introducción a la psicología*. México: Pearson Educación.
- Munilla, E. (2012). *Evaluación Psicológica* (4ª ed.). Madrid: Estrella Munilla SL.
- Natividad, L. (2014). *Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/37168/Tesis%20Luis%20A.%20Natividad.pdf?sequence=1>
- Nevid, J. (2011). *Psicología. Concepto y aplicaciones* (3ª ed.). México: Cengage Learning.
- Nohammad, N. (2005). *Metodología de la investigación* (2ª ed.). México: Limusa.

- Núñez, J. y Ortiz, M. (2010). *APA Diccionario conciso de psicología*. México: El manual moderno.
- Ortega, J. (2006). *Bajo rendimiento escolar: Bases emocionales de su origen y vías afectivas para su tratamiento*. Madrid: Incipit.
- Pardo, D., Perilla, L. y Salinas, C. (enero/junio, 2014). Relación entre procrastinación académica y ansiedad-rasgo en estudiantes de psicología. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 14(1), 31-44.
- Park, S., y Sperling, R. (enero, 2012). Academic Procrastination and their Self-Regulation. *Psychology*, 3 (1), 12-23.
- Patterson, G. (1976). The aggressive child: Victim and architect of a coercive system. En J. Mash, L. A. Hamerlynck, y L. C. Handy (Eds.). *Behavior modification and families: Theory and research* (pp. 267-316). Nueva York: Brunner/Mazel.
- Patterson, G. (1982). *Coercive family process*. Eugene: Castalia.
- Pérsico, L. (2012). *Guía de la inteligencia emocional*. Madrid: LIBSA.
- Pino del, E. (2012). *Cómo aprovechar el tiempo al máximo. Tu tiempo es oro*. Recuperado de <http://www.digitaliapublishing.com/visor/37876>
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones* (2ª ed.). Madrid: Pearson Educación.
- Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes*. México: Pearson Educación.
- Quant, D. y Sánchez, A. (abril/ septiembre, 2012). Procrastinación, procrastinación académica: concepto e implicaciones. *Vanguardia psicología*, 3(1), 45-59.
- Rodríguez, P. (1997). Apuntes de lexicografía a propósito de los términos moderatio, modestia y temperantia en Tito Livio. *Cuadernos de Filosofía. Estudios Latinos*, 13, 61-71.
- 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\\_au\\_torregulaci%C3%B3n\\_emocional\\_y\\_prosocialidad\\_en\\_adolescentes](http://www.academia.edu/3723963/Satisfacci%C3%B3n_de_s%C3%AD_mismo_au_torregulaci%C3%B3n_emocional_y_prosocialidad_en_adolescentes)

Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A., Figueiredo, M., Núñez, J., Fuentes, S. y Gaeta, M. (abril/junio, 2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base Scielo. *Universitas Psychologica*, 13 (2), 781-798.

Salas, P. (2015). *La relación entre inteligencia emocional y satisfacción laboral de personal en mandos medios en empresas privadas de servicios industriales* (Tesis). Recuperada de [http://dspace.udla.edu.ec/bitstream/33000/3507/1/UDLA-EC-TPO-2015-03\(S\).pdf](http://dspace.udla.edu.ec/bitstream/33000/3507/1/UDLA-EC-TPO-2015-03(S).pdf)

Sánchez, A. (agosto, 2010). Procrastinación académica: Un problema en la vida universitaria. *Studiositas*, 5(2), 87-94.

Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Shaughnessy, J., Zechmeister, E., y Zechmeister, J. (2007). *Métodos de investigación en psicología* (7ª ed.). México: McGRAW-HILL.

Skinner, B. (1974). *Sobre el conductismo*. (Trad. Barrera, F.). Barcelona: Planeta-De Agostini.

Sobalvarro, C. (junio, 2009). *La toma de decisión y la procrastinación*. Trabajo presentado en el XXXII Congreso Internacional de Psicología SIP, Guatemala. Resumen recuperado de [http://www.academia.edu/794067/La\\_Toma\\_de\\_Decisi%C3%B3n\\_y\\_la\\_Procrastinaci%C3%B3n](http://www.academia.edu/794067/La_Toma_de_Decisi%C3%B3n_y_la_Procrastinaci%C3%B3n)

Steel, P. (enero, 2007). *The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure*. Recuperado de [http://studiometro.au.dk/fileadmin/www.studiometro.au.dk/Procrastination\\_2.pdf](http://studiometro.au.dk/fileadmin/www.studiometro.au.dk/Procrastination_2.pdf)

Torre de la, F. (2005). *12 lecciones de pedagogía, educación y didáctica*. México: Alfaomega.

Vallejos, S. (2015). *Procrastinación académica y ansiedad frente a las evaluaciones en estudiantes universitarios* (Tesis). Recuperada de [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/6029/VALLEJOS\\_PALOMINO\\_SILVIA\\_PROCRASTINACION\\_ACADEMICA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/6029/VALLEJOS_PALOMINO_SILVIA_PROCRASTINACION_ACADEMICA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Vite, A. y López, F. (2007). La regulación aversiva en las interacciones madre-niño en díadas con historia de maltrato infantil. *Apuntes de Psicología*, 25 (2), pp. 145-156

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa* (11ª. ed.). México: Pearson Educación.

## ANEXOS

### ANEXO A: Hoja de presentación del proyecto de investigación



### PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR SEDE AMBATO ESCUELA DE PSICOLOGÍA

### PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: RELACIÓN ENTRE LA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA Y LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PSICOLOGÍA: CASO PUCESA

#### BATERIAS DE EVALUACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA Y PSICOLÓGICA

1. **Carta de Consentimiento.**
2. **Anexo 1.** Ficha sociodemográfica.
3. **Anexo 2.** Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko adaptada por Álvarez (2010).
4. **Anexo 3.** Escala de Procrastinación académica (ATPS) adaptación Argentina de la Escala de Procrastinación de Tuckman (Tuckman, 1990).
5. **Anexo 4.** Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ, Gross & John, 2003) Traducción y adaptación rioplatense para la Argentina Revisado (CRE-AR, Andrés; Urquijo, 2011).

#### INSTRUCCIONES

- Estos cuestionario investigan algunos datos sociodemográficos, educativos y personales así como de bienestar y felicidad.
- Por favor lea cuidadosamente cada pregunta o enunciado y conteste con la verdad.
- No hay respuestas buenas o malas, por tanto, no te preocupes por calificaciones.
- **NO DEJES NINGUNA PREGUNTA SIN RESPONDER**, si tienes alguna duda, con toda confianza pregúntame y con mucho gusto te orientaré.
- La información que proporcionas será confidencial.

Agradecemos tu participación.

De vuelta a la hoja hasta que se le indique



**ANEXO C: Ficha Ad Hoc sociodemográfica****FICHA SOCIODEMOGRÁFICA**

Fecha de evaluación: \_\_\_\_\_ Número de C.C.: \_\_\_\_\_

**Instrucciones:** Lea detenidamente cada una de las indicaciones y marque con un X dentro del paréntesis en la respuesta correcta o complete la información solicitada.

**1. Información general**

**Edad:** \_\_\_\_\_ **Sexo:** Masculino 1( ) Femenino 2( )

**Ciudad Procedencia:** \_\_\_\_\_ **Ciudad Domicilio actual:** \_\_\_\_\_

**Ubicación del domicilio:** Sector urbano 1( ) Sector rural 2( )

**Identificación étnica:** Mestizo/a 1( ) Indígena 2( ) Afro 3( ) Blanco/a 4( )

**Estado Civil:** Soltero/a 1( ) Unión Libre 2( ) Casado/a 3( ) Separado/a 4( ) Divorciado/a 5( ) Viudo/a 6( )

**Cargas familiares:** Si 1( ) [Hijos/as ( ) Esposo/a ( ) Familiares cercanos ( )] No 2( )

**2. Escolaridad**

**Procedencia del Bachillerato:** Público 1( ) Privado 2( ) Fiscomisional 3( ) Municipal 4( )  
Fuera del país 5( )

**Nivel:**

Primero 1( ) Segundo 2( ) Tercero 3( ) Cuarto 4( ) Quinto 5( ) Sexto 6( )

Séptimo 7( ) Octavo 8( ) Noveno 9( ) Décimo 10( )

**Especialización:** Clínica 1( ) Organizacional 2( ) General 3( ) Paralelo\_\_\_\_\_

**Nivel de satisfacción con la universidad:** Muy alto 1( ) Alto 2( ) Mediano 3( ) Bajo 4( ) Muy Bajo 5( )

**Beca y tipo de beca:** Si 1( ) [excelencia académica ( ) comunidad indígena o afroecuatoriana ( ) cultural ( ) deportiva ( ) discapacidad ( ) otra ( ) \_\_\_\_\_]  
No 2( )

**Rendimiento académico:** Sobresaliente 1( ) Muy bueno 2( ) Bueno 3( ) Regular 4( ) Deficiente 5( )

**Identificación y satisfacción con la carrera:** Muy alto 1( ) Alto 2( ) Mediano 3( ) Bajo 4( ) Muy Bajo 5( )

**Repite curso:** Si 1( ) No 2( ) **Repite alguna asignatura:** Si 1( ) No 2( )

**Tiene condicionamiento académico:** Si 1( ) No 2( )

**Numero de condicionamiento:** Primero 1( ) Segundo 2( )

**¿Cursó alguna otra carrera distinta a la de psicología anteriormente?** Si 1( ) No 2( )

### 3. Economía y trabajo

**Situación económica familiar:** Muy buena 1( ) Buena 2( ) Regular 3( ) Mala 4( )

**¿La situación económica actual le permite continuar con sus estudios?:** Si 1( ) No 2( )

**Situación académica y laboral del estudiante:**

Solo estudio <input type="checkbox"/> 1( )		
Estudio y trabajo <input type="checkbox"/> 2( )	¿Cuántos días trabaja por semana?	
	¿Cuántas horas trabaja por día?	

**4. Percepción de la salud física y mental**

**Estado de salud mental actualmente:** Bueno  1( ) Regular  2( ) Malo  3( )

**¿Recibe tratamiento psiquiátrico?** Si  1( ) Diagnóstico: \_\_\_\_\_ No  2( )

**¿Toma terapia psicofarmacológica?**

Si  1( ) [Antidepresivos ( ) Ansiolíticos ( ) Antipsicóticos ( ) Otros ( ) Cuál \_\_\_\_\_] No  2( )

**¿Recibe tratamiento psicológico?** Si  1( ) Diagnóstico: \_\_\_\_\_ No  2( )

**¿Tiene antecedentes psicológicos personales?** Si  1( ) Diagnóstico: \_\_\_\_\_ No  2( )

**¿Tiene antecedentes psicológicos familiares?** Si  1( ) Diagnóstico: \_\_\_\_\_ No  2( )

**5. Seleccione las actividades que practica siempre o casi siempre en su tiempo libre**

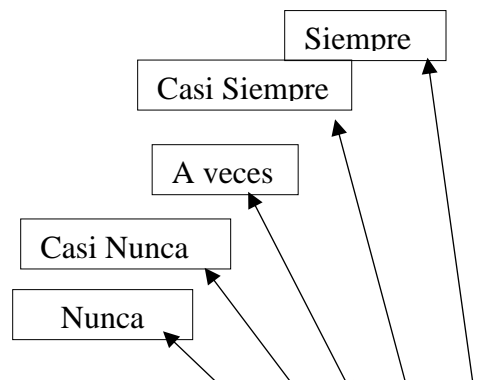
Pasear, caminar		Reuniones con amigos/as	
Ir de excursión		Escuchar música	
Hacer deporte		Reuniones con la familia	
Salir con algún/a chico/a		Ver televisión	
Talleres de habilidades		Leer libros, revistas	
Voluntariado		Ocio digital	
Ir de compras		Dormir	
Ir al cine, teatro o danza		No hacer nada especial	
Tocar instrumento musical		Fumar	
Desarrollo de espiritualidad		Beber alcohol	
Ir a comer		Otros	

## ANEXO D: Escala de procrastinación académica (EPA)

### ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA (EPA)

**Instrucciones:** A continuación encontrarás una serie de preguntas que hacen referencia a tu modo de estudiar. Lee cada frase y contesta según los últimos 12 meses de tu vida como estudiante marcando con una X de acuerdo con la siguiente escala de valoración:

1. Nunca
2. Casi Nunca
3. A veces
4. Casi Siempre
5. Siempre



<b>N</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>1</b>	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto.					
<b>2</b>	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes.					
<b>3</b>	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda.					
<b>4</b>	Asisto regularmente a clase.					
<b>5</b>	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible.					
<b>6</b>	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan.					
<b>7</b>	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan.					
<b>8</b>	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio.					
<b>9</b>	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido.					
<b>10</b>	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio.					
<b>11</b>	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra.					
<b>12</b>	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.					

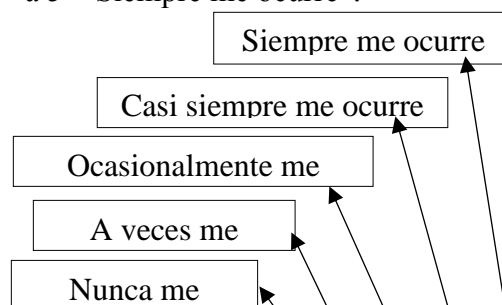
## ANEXO E: Escala de procrastinación académica (ATPS)

### ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA (ATPS)

#### ADAPTACIÓN ARGENTINA DE LA ESCALA DE PROCRASTINACIÓN DE TUCKMAN (TUCKMAN, 1990).

**Instrucciones:** Durante su carrera un estudiante debe cumplir diferentes actividades de aprendizaje, como leer textos, resolver ejercicios, prepararse para rendir, redactar y presentar trabajos, etc.; y las siguientes frases describen algunas cosas que les pasan a los estudiantes cuando deben realizarlas. Indica con qué frecuencia esto te ocurre, empleando la escala de 1=“Nunca me ocurre” a 5=“Siempre me ocurre”.

1. Nunca me ocurre
2. A veces me ocurre
3. Ocasionalmente me ocurre
4. Casi siempre me ocurre
5. Siempre me ocurre

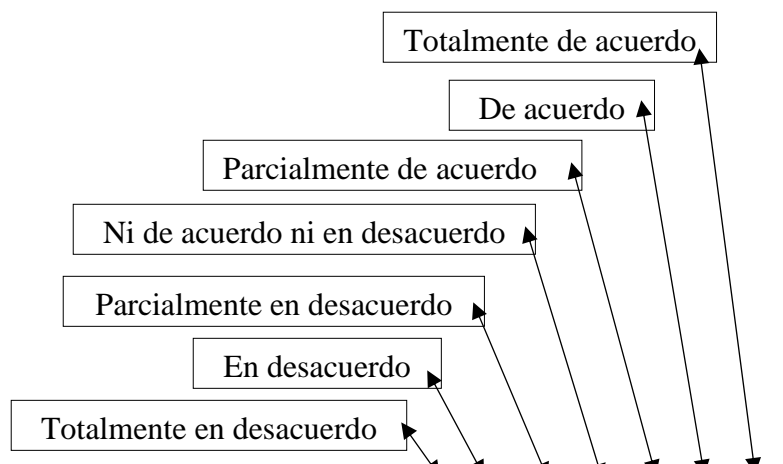
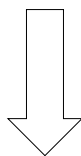


N		1	2	3	4	5
1	Demoro innecesariamente en terminar trabajos, incluso cuando son importantes.					
2	Pospongo el comenzar con cosas que no me gusta hacer.					
3	Cuando tengo una fecha límite, espero hasta el último minuto.					
4	Sigo posponiendo el mejorar mis hábitos de trabajo.					
5	Empiezo a trabajar de inmediato, incluso en actividades que me resultan displacenteras.					
6	Me las arreglo para encontrar excusas para no hacer algunas cosas.					
7	Destino el tiempo necesario a las actividades aunque me resulten aburridas.					
8	Derrocho mucho tiempo y me parece que no puedo hacer nada al respecto.					
9	Cuando algo me resulta muy difícil de abordar, pienso en postergarlo.					
10	Me propongo que haré algo y luego no logro comenzar o terminarlo.					
11	Siempre que hago un plan de acción, lo sigo.					
12	Desearía encontrar una forma fácil de ponerme en movimiento.					
13	Aunque me enoje conmigo cuando no hago las cosas, no logro motivarme.					
14	Siempre termino las actividades importantes con tiempo de sobra.					
15	Aunque sé que es importante comenzar con una actividad, me cuesta arrancar.					

**ANEXO F: Cuestionario de regulación emocional (ERQ)****CUESTIONARIO DE REGULACIÓN EMOCIONAL (ERQ, GROSS & JOHN, 2003)****Traducción y adaptación rioplatense para la Argentina Revisado (CRE-AR, Andrés; Urquijo, 2011)**

**Instrucciones:** Nos gustaría que respondieras algunas cuestiones relacionadas con tu vida emocional, en particular, cómo controlas o manejas tus emociones. Nos gustaría saber qué cosas haces cuando te sientes alegre o triste y cómo expresas o muestras tus sentimientos en tu manera de hablar o de comportarte. Aunque algunas oraciones te suenen parecidas, en realidad tratan aspectos diferentes. Por favor, indica cuán de acuerdo o en desacuerdo estás con cada una de las afirmaciones que se presentan a continuación utilizando para ello la siguiente escala. Intenta hacerlo considerando como controlas o manejas tus emociones en la actualidad, no como desearías hacerlo en el futuro y teniendo en cuenta qué cosas haces generalmente.

1. Totalmente en desacuerdo.
2. En desacuerdo.
3. Parcialmente en desacuerdo.
4. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
5. Parcialmente de acuerdo.
6. De acuerdo.
7. Totalmente de acuerdo.



Nº	Cuestionario	1	2	3	4	5	6	7
1	Cuando quiero sentirme mejor (por ejemplo, más alegre / feliz / contento / de buen humor) me esfuerzo por cambiar mi manera de pensar.							
2	Preservo mis emociones, no las expreso o comunico, las guardo sólo para mí.							
3	Cuando no quiero sentirme tan mal (por ejemplo menos triste / enojado / de mal humor) trato de ver o pensar las cosas de una manera diferente.							
4	Cuando estoy sintiendo emociones positivas (por ejemplo, alegre o contento), trato de no expresarlas o comunicarlas.							
5	Cuando tengo que enfrentarme a una situación difícil, que me pone nervioso, trato de pensar desde una perspectiva que me ayude a mantener la calma, a estar tranquilo.							
6	Controlo mis emociones, pero no las expreso, no las comunico ni las demuestro.							
7	Cambiar la manera de pensar sobre una situación o problema que me preocupa, me ayuda a sentirme mejor.							
8	Controlo mis emociones mirando la situación en la que me encuentro desde una perspectiva diferente.							
9	Cuando siento emociones negativas, me aseguro de no expresarlas, comunicarlas o demostrarlas.							
10	Cambiar la manera de pensar sobre una situación que me preocupa, me ayuda a no sentirme tan mal.							