



## **ESCUELA DE PSICOLOGÍA**

**Tema:**

**“AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL Y PROCRASTINACIÓN  
ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE LAS CARRERAS RELACIONADAS  
A CIENCIAS DE LA SALUD Y CIENCIAS SOCIALES DE LA CIUDAD DE  
AMBATO.”**

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

**Líneas de Investigación:**

Desarrollo Humano y Salud Mental

**Autora:**

PAMELA ALEXANDRA CAMACHO BONILLA

**Director:**

CARLOS RODRIGO MORETA HERRERA, Ms.

**Ambato- Ecuador**

**Febrero 2018**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR SEDE  
AMBATO**

**HOJA DE APROBACIÓN**

**Tema:**

**AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL Y PROCRASTINACIÓN  
ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE LAS CARRERAS RELACIONADAS  
A CIENCIAS DE LA SALUD Y CIENCIAS SOCIALES DE LA CIUDAD DE  
AMBATO**

**Líneas de Investigación:**

Desarrollo Humano y Salud Mental

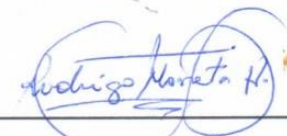
**Autora:**

PAMELA ALEXANDRA CAMACHO BONILLA



BIBLIOTECA

Carlos Rodrigo Moreta Herrera, Ps. MS.

f. 

**CALIFICADOR**

Narcisa de Jesús Villegas Villacrés, Ps. Mg.

f. 

**CALIFICADORA**

Marlon Paúl Mayorga Lascano, Dr.

f. 

**CALIFICADOR**

Ana del Rocío Martínez Yacelga, Dra.

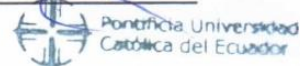
f. 

**DIRECTORA ESCUELA DE PSICOLOGÍA**

Hugo Rogelio Altamirano Villarroel, Dr.

f. 

**SECRETARIO GENERAL PUCESA**



SECRETARÍA GENERAL  
PROCURADURÍA

Ambato-Ecuador  
Febrero 2018

## DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD Y RESPONSABILIDAD

Yo, Pamela Alexandra Camacho Bonilla, portadora de la cédula de ciudadanía No. 180358261-6, declaro que los resultados adquiridos en la investigación que presento como informe final, previo la obtención del título de Psicóloga Clínica, son totalmente únicos, 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.



Pamela Alexandra Camacho Bonilla

C.I. 18035826-16



BIBLIOTECA

## **AGRADECIMIENTO**

Doy las gracias al Señor por ser quién me ha dado las fuerzas de seguir adelante ante cualquier obscuridad o desaliento de la vida. Al tesoro más grande que tengo en mi vida mi madre, mis abuelos maternos y mi hermana, por enseñarme lo más valioso del ser humano el amor, la humildad y la perseverancia de luchar frente a cualquier adversidad y alcanzar mis metas con esfuerzo.

Agradezco a los profesores de la PUCESA, por ilustrarme cada día en las aulas con sus conocimientos y destrezas, en especial a mi maestro y tutor Ps Clí. Rodrigo Moreta por haberme guiado durante el desarrollo de mi proyecto de titulación.

Agradezco de igual forma a la Universidad Técnica de Ambato por abrirme las puertas, a la directora de la carrera de laboratorio clínico de la Universidad Técnica de Ambato Bqf. Martha Ramos y al Ps. Clí. Xavier López docente de la institución mencionada, por permitirme efectuar con lo necesario para el desarrollo de mi trabajo de titulación.

## **DEDICATORIA**

Dirigido a mi madre, abuelos maternos y hermana por otorgarme la oportunidad de crecer como ser humano y futura profesional, por el esfuerzo y apoyo incondicional para alcanzar una meta más en mi vida.

## RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo determinar la relación existente entre la autorregulación emocional y la procrastinación académica en una muestra de estudiantes universitarios de la ciudad de Ambato. El estudio es cuantitativo, exploratorio, descriptivo y correlacional. El método general que se va a utilizar es científico y el diseño de la investigación es no experimental de corte transversal, que se evaluó a través de las escalas Regulación Emocional de Gross & John, Escala de Procrastinación General y Académica de Busko, Inventario Perspectiva Temporal de Zimbardo y Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer. Con 400 estudiantes de una universidad cofinanciada (62,5%) y una universidad pública (27,5%) de la ciudad de Ambato. Se obtuvo como resultado que la Procrastinación Académica se correlaciona con Reevaluación Cognitiva  $r= 0,063$ ;  $p < 0,01$ , con Supresión Emocional  $r= 0,325$ ;  $p < 0,01$ , con Perspectiva Temporal Futura  $r= -0,314$ ;  $p < 0,01$ ; con Perspectiva Temporal Pasada Positiva  $r= 0,073$  y con Autoeficacia General  $r= 0,102$ ;  $p < 0,01$ . Los resultados evidencian que la procrastinación académica tiene relación con reevaluación cognitiva, supresión emocional, así mismo mantiene una correlación con perspectiva temporal futura, perspectiva temporal pasada positiva y autoeficacia general, puesto que al no existir una organización y distribución del tiempo el individuo tiende aplazar sus actividades y está asociado con una falta de autorregulación emocional lo que interfiere en su desempeño académico.

**Palabras claves:** *Autoeficacia, autorregulación emocional, procrastinación académica, gestión del tiempo.*

## ABSTRACT

The aim of this study is to determine the relationship that exists between emotional self-regulation and academic procrastination in a sample of university students in the city of Ambato. The study is quantitative, exploratory, descriptive and correlational. The general method that will be used is scientific and the design of the study is non-experimental and cross-sectional. The evaluation was carried out through the Gross & John Emotional Regulation Scale, the Busko General and Academic Procrastination Scale, the Zimbardo Time Perspective Inventory and the Baessler and Schwarzer General Self-Efficacy Scale with 400 students from a co-financed university (62.5%) and a public university (27.5%) in the city of Ambato. It was found that academic procrastination is correlated to cognitive reevaluation  $r= 0.063$ ;  $p< 0.01$ , with emotional suppression  $r= 0.325$ ;  $p< 0.01$ , with future time perspective  $r= -0.314$ ;  $p< 0.01$ , with positive past time perspective  $r= 0.073$  and with general self-efficacy  $r= 0.102$ ;  $p< 0.01$ . The findings show that academic procrastination is related to cognitive reevaluation and emotional suppression. It also maintains a correlation with future time perspective, positive past time perspective and general self-efficacy since when there is not any organization and distribution of time, the individual tends to postpone their activities and it is associated with a lack of emotional self-regulation which interferes with their academic performance.

**Key words:** self-efficacy, emotional self-regulation, academic procrastination, time management.

## INDICE DE CONTENIDOS

### PRELIMINARES

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD Y RESPONSABILIDAD .....	iii
AGRADECIMIENTO .....	iv
DEDICATORIA .....	v
RESUMEN .....	vi
ABSTRACT.....	vii
INDICE DE GRAFICOS .....	ix
INTRODUCCIÓN .....	2
CAPÍTULO I .....	3
PLANTEAMIENTO DE LA PROPUESTA DE TRABAJO .....	3
1.1. Antecedentes .....	3
1.2. El problema de investigación.....	5
1.2.1. Descripción del problema .....	5
1.2.2. Preguntas básicas .....	7
1.3 Justificación .....	8
1.4. Objetivos.....	9
1.4.1. Objetivo General.....	9
1.4.2. Objetivos Específicos.....	9
1.5. Hipótesis de Trabajo .....	9
1.6. Variables .....	9
1.7. Delimitación funcional.....	10
1.7.1. Pregunta 1. ¿Qué será capaz de hacer el producto final del proyecto de titulación?.....	10
CAPITULO II.....	11
MARCO TEÓRICO.....	11
2. EL PAPEL DE LAS EMOCIONES EN EL MARCO DE LA ADAPTACIÓN Y EL COMPORTAMIENTO ACADÉMICO DE LOS UNIVERSITARIOS .....	11
2.1. Introducción al análisis de la Autorregulación Emocional.....	11
2.1.1 Antecedentes Históricos sobre el estudio de las Emociones .....	12
2.2. El papel de la Autorregulación Emocional .....	15
2.2.1. Aproximaciones Conceptuales.....	15
2.2.2 Características de la Autorregulación Emocional.....	17
2.2.3 Componentes de la Autorregulación Emocional .....	18
2.2.4 Clasificación de la Autorregulación Emocional .....	20
2.3 Modelos Explicativos de la Autorregulación Emocional .....	21
2.4. Neurología de la Autorregulación Emocional .....	24
2.5 Autorregulación Emocional y Rendimiento Académico .....	25

2.6.2.- Autoeficacia.....	28
2.7 Estados Emocionales como Predisponentes a un Bajo Rendimiento Académico .....	29
2.8. La Procrastinación en el Aplazamiento de las Tareas .....	30
2.8.1 Antecedentes Históricos del estudio de la Procrastinación.....	31
2.8.2 La Procrastinación Académica (PA).....	32
2.8.3 Características de la Procrastinación Académica .....	34
2.9 Modelos Explicativos de la Procrastinación .....	36
2.10 Causas de la Procrastinación Académica.....	37
.....	39
CAPITULO III.....	39
3. METODOLOGÍA .....	39
3.1. Tipo y Diseño de la investigación.....	39
3.2. Técnicas .....	41
3.3. Instrumentos.....	42
3.4. Población y Muestra y muestreo.....	48
3.5. Procedimiento .....	49
CAPÍTULO IV.....	51
ANÁLISIS DE RESULTADOS .....	51
4.1. Análisis Sociodemográfico de los Participantes .....	51
4.2. Análisis de las Variables Personales.....	52
4.2.2 Análisis de las Variables de salud física y mental .....	67
4.2.4 Análisis de las variables sociales y laborales.....	80
4.3. Análisis de la medición de la Autorregulación emocional .....	85
4.3.1. Análisis descriptivo del Cuestionario de Regulación Emocional ERQ.....	86
4.3.2. Análisis comparado por sexo de los componentes del ERQ.....	87
4.4. Análisis de la medida de la Procrastinación Académica .....	88
4.4.1.- Análisis Descriptivamente del EPG y EPA.....	89
4.5. Análisis descriptivo de Escala de Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo (ZTPI). .....	91
4.5.1.- Análisis comparativo por sexo de los elementos del ZTPI .....	94
4.6. Análisis descriptivo de Escala de Autoeficacia General (EAG).....	95
4.6.1 Análisis comparado por sexo de los componentes de EAG .....	96
4.7 Análisis de Correlación entre Autorregulación Emocional y Procrastinación Académica. .....	97
4.8 Validación de Datos.....	101
4.8.1. Exploración de Fiabilidad del ERQ .....	102
4.8.2 Exploración de Fiabilidad del EAG.....	103
4.8.3 Exploración de Fiabilidad del ZTPI.....	104
4.8.4 Exploración de Fiabilidad del EPG.....	105
4.8.5 Exploración de Fiabilidad del EPA.....	106

CAPITULO V .....	107
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	107
5.1 Conclusiones .....	107
5.2 Recomendaciones .....	110
BIBLIOGRAFÍA .....	112
ANEXOS .....	118
ANEXO A: Hoja de presentación del proyecto de investigación .....	118
ANEXO B: Carta de Consentimiento informado .....	119
ANEXO C: Ficha <i>Ad Hoc</i> Sociodemográfica.....	120
ANEXO D: Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ, Gross & John, 2003) .....	122
ANEXO E: Escala de Procrastinación General (EPG) de Busko adaptada por Álvarez (2010). .....	123
ANEXO F: Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko adaptada por Álvarez (2010).....	124
ANEXO G: Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo: Adaptación en una Muestra Chilena (ZTPI) de Zimbardo y Boyd, 1999) .....	125
ANEXO H: Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer (1996) .....	128
ANEXO I: Corrección del Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ, Gross & John, 2003) .....	129

## INDICE DE GRÁFICOS

### TABLAS

Tabla 2. 1: Manifestaciones de la Afectividad.....	15
Tabla 2. 2: Características de la Autorregulación Emocional.....	18
Tabla 2. 3: Componentes de la Autorregulación Emocional .....	19
Tabla 2. 4: Dimensiones de la Autorregulación Emocional .....	20
Tabla 2. 5: Emociones y Respuestas frente al Ambiente Social.....	21
Tabla 2. 6: Peculiaridades de la Procrastinación Académica .....	34
Tabla 2. 7: Tipos de Procrastinación.....	35
Tabla 2. 8: Causas de la Procrastinación Académica .....	38
Tabla 4. 1: Distribución de los colaboradores de ambas universidades en relación a las variables Personales .....	53
Tabla 4. 2: Distribución de los colaboradores de ambas universidades en relación a las variables Personales .....	57
Tabla 4. 3: Distribución de los grupos en función de las variables demográficas.....	63
Tabla 4. 4: Distribución de los grupos en función de las variables de salud física y mental...67	
Tabla 4. 5: Distribución de los grupos en función de las variables académicas .....	70
Tabla 4. 6 Distribución de los grupos en función de las variables académicas .....	74
Tabla 4. 7: Distribución de los participantes en grupos según las variables sociales y laborales .....	81
Tabla 4. 8: Estadísticos Descriptivos ERQ .....	86
Tabla 4. 9: Estadísticos Descriptivos EPG y EPA .....	89
Tabla 4. 10: Análisis comparado por sexo de los componentes del EPG y EPA .....	91
Tabla 4. 11: Estadísticos Descriptivos ZTPI.....	92
Tabla 4. 12: Análisis comparado por sexo de los componentes del ZTPI.....	94
Tabla 4. 13: Estadísticos Descriptivos EAG.....	95
Tabla 4. 14: Análisis comparado por sexo de los componentes del EAG .....	96
Tabla 4. 15: Correlación Autorregulación Emocional y Procrastinación Académica .....	99
Tabla 4. 16: Estadísticos de fiabilidad del ERQ .....	102
Tabla 4. 17: Estadísticos de fiabilidad del EAG .....	103
Tabla 4. 18: Estadísticos de fiabilidad del ZTPI.....	104
Tabla 4. 19: Estadísticos de fiabilidad del EPG.....	105
Tabla 4. 20: Estadísticos de fiabilidad del EPA.....	106

## GRÁFICOS

Gráfico 2. 1 Elementos que Influyen en la Ejecución de Actividades Académicas .....	33
Gráfico 4. 1 Representación gráfica de la distribución de los participantes en relación de la variable sexo .....	53
Gráfico 4. 2 Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función del estado civil .....	55
Gráfico 4. 3 Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en relación sector urbano y rural .....	56
Gráfico 4.4 Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de la Identificación Étnica .....	58
Gráfico 4. 5 Representación gráfica de la distribución de los participantes en función de la Identificación Religiosa .....	59
Gráfico 4. 6 Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de las prácticas religiosas.....	60
Gráfico 4. 7 Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de Organización familiar .....	62
Gráfico 4. 8 Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de la ciudad de procedencia.....	65
Gráfico 4. 9 Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de la ciudad de domicilio actual .....	66
Gráfico 4. 10 Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de las horas de sueño .....	68
Gráfico 4. 11 Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de la tenencia de un trastorno psicológico diagnosticado.....	69
Gráfico 4. 12 Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de la procedencia del bachillerato.....	71
Gráfico 4.13 Representación gráfica de la distribución de los colaboradores del estudio en relación al nivel de estudios.....	72
Gráfico 4. 14 Representación gráfica de la distribución de los colaboradores del estudio en relación a la carrera en la que están cursando.....	73
Gráfico 4. 15 Representación gráfica de la distribución de los colaboradores del estudio en relación al rendimiento académico .....	75
Gráfico 4. 16 Representación gráfica de la distribución de los estudiantes del estudio en relación a ayuda económica .....	76
Gráfico 4. 17 Representación gráfica de la distribución de los participantes en función de la variable Tipo de Beca .....	78
Gráfico 4. 18 Representación gráfica de la distribución de los participantes en función de si repite curso o no repite.....	79
Gráfico 4. 19 Representación gráfica de la distribución de los participantes en función de si repite o no Asignatura.....	80
Gráfico 4. 20 Representación gráfica de la Situación Socioeconómica Familiar de los estudiantes universitarios .....	82
Gráfico 4. 21 Representación gráfica de la distribución de los estudiantes en relación a la variable Estrato Socioeconómico.....	83
Gráfico 4. 22 Representación gráfica de los estudiantes en relación a la variable situación académica y laboral.....	84

Gráfico 4. 23 Representación gráfica de los estudiantes en relación de la situación económica actual del país para continuar estudiando .....	85
Gráfico 4. 24 Representación gráfica del análisis descriptivo del Cuestionario de Regulación Emocional ERQ .....	87
Gráfico 4. 25 Representación gráfica del análisis descriptivo de la Escala de Procrastinación General EPG .....	90
Gráfico 4. 26 Representación gráfica del análisis descriptivo de la Escala de Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo .....	93
Gráfico 4. 27 Representación gráfica del análisis descriptivo de la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer.....	96
Gráfico 4. 28 Modelo Empírico Explicativo de Procrastinación Académica.....	100
Gráfico 4. 29 Modelo Empírico Explicativo de Procrastinación General .....	101

## INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de investigación, establece la relación que existe entre la autorregulación emocional y la procrastinación académica, que consiste en la postergación de actividades académicas, en una muestra de estudiantes universitarios de las carreras de Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales de la Universidad Cofinanciada y Universidad Pública. Para la realización del proyecto de titulación se ha dividido y distribuido de forma organizada en cinco capítulos.

Con respecto al primer capítulo, se manifiesta de manera clara la problemática en que consiste la investigación, conjuntamente con la justificación, los objetivos y la hipótesis planteada.

En el segundo capítulo, se encuentra el marco teórico, en el que se fundamenta de manera teórica las variables Autorregulación Emocional y Procrastinación académica en estudiantes universitarios.

En el tercer capítulo, se da a conocer el marco metodológico considerando el tipo de diseño, los colaboradores del estudio, el procedimiento, así mismo los instrumentos psicológicos empleados.

En el cuarto capítulo, se desarrollará el análisis e interpretación de los resultados, adquiridos mediante los instrumentos psicológicos de evaluación, los cuales fueron seis y se designan: Ficha sociodemográfica; Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ); Escala de Procrastinación General (EPG); Escala de Procrastinación Académica (EPA); Escala General de Autoeficacia (EGA) y Estructura factorial de Zimbardo Inventario de Perspectiva Temporal (ZPTI).

Seguido del capítulo quinto, donde se realizan las respectivas conclusiones y recomendaciones que se obtuvieron en la presente investigación. Además, se encontrará finalmente la bibliografía o referencias, junto a los anexos de los instrumentos psicológicos empleados en los estudiantes universitarios.

# CAPÍTULO I

## PLANTEAMIENTO DE LA PROPUESTA DE TRABAJO

### 1.1. Antecedentes

Los individuos a lo largo de su vida han presentado emociones negativas frente a situaciones desagradables, por lo que la psicología se ha interesado en la Autorregulación Emocional (AE) y la Procrastinación Académica (PA), como un fenómeno que ha venido desarrollándose desde los años noventa. La investigación de autorregulación emocional y su correlación con la procrastinación académica realizado por Lozano (2014) en 350 estudiantes de la Universidad de Valladolid, logra identificar factores de origen endógeno, como exógeno que influyen sobre la AE, lo que indica que, a mayor malestar, mayor presencia de emociones inadecuadas, existiendo postergación o la acción de atrasar actividades, tareas, lo cual influye en el desempeño académico de los estudiantes universitarios.

En una investigación realizada por Medrano (2013), acerca de la autorregulación emocional y su relación con la procrastinación en estudiantes universitarios de Córdoba, Argentina, con una muestra de 359 alumnos pertenecientes a diferentes carreras, se encontró correlaciones significativas en la disminución de adaptación con la interferencia emocional, que afectan a las estrategias cognitivas del estudiante universitario.

Otro estudio realizado por Cuervo (2012), basado en la autorregulación emocional y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Fundación Universitaria Los Libertadores en Bogotá, efectuada a 275 estudiantes de las carreras de ciencias de la salud, de sexo masculino y femenino, establecen resultados significativos que muestran un aprovechamiento académico bajo por la influencia de las emociones negativas en el estudiante ante situaciones que le generan desconfianza.

La investigación realizada por Carranza y Ramírez (2013), acerca de la autorregulación y su relación con la procrastinación en estudiantes universitarios, para determinar la prevalencia, en la que participaron 320 estudiantes de Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Perú, encontrándose resultados finales que un 33.7% de los estudiantes pertenece al género femenino, de otro lado, se aprecia que un 44% de estudiantes universitarios se ubican entre las edades de 16 y 20 años de edad respectivamente y quienes presentan mayores niveles de autorregulación emocional y procrastinación académica, aplazan las tareas, actividades por la presencia de emociones profundas provocadas por factores del entorno.

Otra Investigación de Domínguez (2014), acerca de la procrastinación académica en una muestra de estudiantes de una universidad de Lima Urbana, con 103 varones y 278 mujeres, apreciando la escala de autorregulación emocional de una manera invertida, mientras más alto es el puntaje, mayor es el retraso de dinamismos, mientras más puntaje obtenga la persona, mayor es su tendencia a prorrogar la tarea. A partir de lo que en un inicio se menciona, el siguiente estudio es de gran importancia, puesto que se determina el desarrollo, desempeño de distintas actividades que realizan los estudiantes universitarios, las mismas que se ven afectadas por la autorregulación emocional, al intervenir en el ejercicio personal. Correlativamente existen investigaciones previas que dan sustento teórico a este estudio. La

AE crea una precisa relación con la procrastinación académica, incidiendo en los sujetos, sin poder dejar de lado emociones negativas, puesto que los estudiantes universitarios posponen sus gravámenes académicos por lo que pueden desarrollar conflictos como el fracaso, rechazo, frustración, acumulación y falta de calidad al momento de ejecutar actividades escolares.

## **1.2. El problema de investigación**

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

Se evidencia que tras un conjunto de observaciones preliminares en los y las estudiantes universitarios de la ciudad de Ambato la presencia de síntomas como: inestabilidad y falta de control emocional, dificultad en la selección de lo relevante y en la estructuración de ideas claras, falta de concentración que afectan el desempeño académico, puesto que perjudica los procesos de recuperación de información, atención y memoria, además incrementa los niveles de ansiedad. Estos síntomas al parecer se relacionan con lo llamado autorregulación emocional (AE). La AE lo especifica Gross (2012) como “una transacción en un entorno que implica un interés personal, una interpretación propia de la realidad, lo que provoca una respuesta emocional, que ejerce sobre la relación del estudiante con la circunstancia que le provocó a respuestas emocionales negativas” (p.05). Es decir, son aquellos, estados motivacionales conflictivos, conocimientos específicos y situacionales responsables de transformar las reacciones emocionales que el estudiante experimenta y está relacionado a la obtención de metas, las cuales se ven limitadas.

También se evidencia en el mismo grupo de referencia aspectos como: la tendencia a postergar o aplazar actividades académicas que requieren ser desarrolladas como tareas,

informes, proyectos de investigación, evitando de esta manera responsabilidades y decisiones. Estas reacciones aparentemente pertenecen a la procrastinación académica (PA), la misma Wolters (2014), señala como “una falla en el desempeño de labores académicas, postergando hasta el último minuto actividades que requieren ser finalizadas pues, la procrastinación académica es un conjunto de elementos que influyen en la afectividad, conducta y aspectos cognoscitivos” (p.08). Es decir, que la PA establece un componente cognitivo y afectivo con respecto a la finalidad de efectuar una tarea con una falta de prontitud para empezarla, desarrollarla y terminarla.

La AE y la PA aparentemente están vinculadas e inducida por las influencias motivacionales, emocionales más relevantes sobre el resultado académico, utilizadas por los estudiantes. Es decir, que la presencia de emociones negativas en los estudiantes produce un reforzamiento del desagrado por las actividades académicas y, consiguientemente, estimula un desempeño descendente.

Por lo tanto, será fundamental y relevante, ejecutar una investigación descriptiva, correlacional y de corte transversal entre el AE y la PA en la población de referencia, para alcanzar la validación de la hipótesis propuesta. De esta forma esta investigación permitiría ayudar explicar a partir de la teoría la relación existente entre ambas variables propuestas, y de esta manera establecer mecanismos de intervención y de prevención para los estudiantes universitarios como para el ambiente académico.

### **1.2.2. Preguntas básicas**

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

El problema que se pretende solucionar, inicia en la vida educativa de los estudiantes universitarios de la ciudad de Ambato, debido a la presencia de síntomas como: inestabilidad, falta de control emocional, dificultad en la selección de lo relevante y en la estructuración de ideas claras, falta de concentración que afectarían el desempeño y la perseverancia de un estudiante al momento de ejecutar una tarea, postergando o aplazando actividades académicas que requieren ser desarrolladas.

#### **¿Por qué se origina?**

Se considera que se origina por la aparición deficiente de la Autorregulación Emocional.

#### **¿Qué lo origina?**

El problema lo origina la incorrecta autorregulación emocional en los estudiantes universitarios de la ciudad de Ambato, generando la procrastinación académica.

#### **¿Cuándo se origina?**

No aplica

#### **¿Dónde se origina?**

No aplica

### **¿Dónde se detecta?**

En los estudiantes de carreras de ciencias sociales y de la salud de las universidades de la ciudad de Ambato.

### **1.3 Justificación**

La siguiente investigación se realizó con la finalidad de determinar el fenómeno que conlleva a los estudiantes a postergar sus tareas, así también por la manera de suprimir sus emociones, para lo cual se realiza una correlación entre las variables Autorregulación Emocional (AE) y Procrastinación Académica (PA), que permitirá entender dicho comportamiento. Además, la investigación también se ha desarrollado con el propósito de ejercer un aporte a las carreras de Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales de las instituciones superiores como: Universidad Cofinanciada y Universidad Pública.

Se considera este tema de investigación, debido a que en nuestro país Ecuador aún no existe un estudio con este fenómeno, el mismo que se evidencia en diversos estudiantes de distintas carreras que tienden a no tener una autorregulación ante sus emociones negativas o positivas, lo cual interfiere en su estudio, lo que influye y conlleva a la procrastinación, en la que el individuo revela deterioros en la estimulación personal lo que traerá a futuro consecuencias al momento de evitar la realización de sus actividades académicas.

El interés que surge en este estudio es poder determinar los diversos factores que puedan influir en la falta de autocontrol emocional como sucede en la procrastinación al momento de retrasar tareas académicas, que pueden estar asociadas a la sintomatología de retraimiento, estrés, frustración al tener un bajo rendimiento o al momento de no poder realizar alguna actividad.

## **1.4. Objetivos**

### **1.4.1. Objetivo General.**

Determinar la relación existente entre la autorregulación emocional y la procrastinación académica en una muestra de estudiantes de carreras relacionadas a Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales de la ciudad de Ambato.

### **1.4.2. Objetivos Específicos.**

- Fundamentar teóricamente los aspectos relacionados con la autorregulación emocional y la procrastinación académica, en estudiantes universitarios de la ciudad de Ambato.
- Evaluar los niveles de autorregulación emocional y procrastinación académica en estudiantes universitarios de la ciudad de Ambato.
- Realizar un análisis de tipo estadístico correlacional que permita verificar la relación entre la autorregulación emocional y procrastinación académica.
- Proponer un modelo empírico explicativo de la relación entre la autorregulación emocional y la procrastinación académica.

## **1.5. Hipótesis de Trabajo**

Existe una relación entre la autorregulación emocional y la procrastinación académica en los estudiantes universitarios de la ciudad de Ambato.

## **1.6. Variables**

Variable 1: Autorregulación Emocional (AE)

Variable 2: Procrastinación Académica (PA)

### **1.7. Delimitación funcional**

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

El producto final del siguiente proyecto permitirá constituir un modelo explicativo empírico de la relación entre la autorregulación emocional y la procrastinación académica en una muestra de estudiantes de las carreras relacionadas a Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales de la ciudad de Ambato.

## **CAPITULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2. EL PAPEL DE LAS EMOCIONES EN EL MARCO DE LA ADAPTACIÓN Y EL COMPORTAMIENTO ACADÉMICO DE LOS UNIVERSITARIOS**

##### **2.1. Introducción al análisis de la Autorregulación Emocional**

Las emociones influyen dentro de la adaptación social, razón por la cual se las puede enunciar, transmitir en una circunstancia que produce incomodidad o alegría. Gross y John, citados por Ortega (2015), proponen que una emoción involucra el entendimiento de diversos fenómenos que emergen sistematizados y de manera compartida. Es decir, la emoción emerge como respuesta inmediata ante una acción producida del entorno, lo cual va a interferir en la forma de cómo el individuo procese y perciba la información para que emane una respuesta. La misma que puede ser positiva o negativa como es la inseguridad, el temor o el control en diversos contextos, en la que se desenvuelve la persona.

En este aspecto, Goleman, citado por Fragozo (2015, p. 11) menciona que “Un sujeto que obtiene un adecuado nivel de conocimiento emocional sujetará numerosas aptitudes emocionales”. Lo señalado permite que el ser humano sea consciente de sus emociones y acciones, lo que facilita el desarrollo de una autorregulación interna, adaptación social, autocontrol y confianza. Así mismo, este proceso faculta al individuo para que interactúe con sus relaciones interpersonales; estableciendo amistades y compartiendo intereses

comunes. Que dará lugar al desarrollo de la empatía, la seguridad y las formas de comunicación asertiva dentro del grupo de personas que a diario se interrelacionan entre sí.

### **2.1.1 Antecedentes Históricos sobre el estudio de las Emociones**

A través de la historia a las emociones se las ha entendido y expresado como habilidades corpóreas explícitas por el ambiente social, según Fernández (2012, p. 36) refiere que “Existe una triangulación entre el pensamiento, la autorregulación emocional y las normativas impuestas por la sociedad”. De tal forma, que la interrelación entre los componentes mencionados, permite entender la realidad de las emociones dentro de una comunidad, debido a los acuerdos, desagradados, que generaban ira, dolor, tristeza, felicidad o esperanza.

La palabra emoción se deriva del latín *emotio* que proviene del verbo “emovere” cuya definición es ‘mover’ o ‘retirar’, lo que provoca una reacción en base a la emoción que sienta en ese momento el sujeto. Los estoicos culpaban a las emociones como el origen de sus problemas, debido a los conocimientos y sentimientos que llegaban a tener del mundo. De esta manera, en la Eda Media se modifica la lucha entre las emociones y los deseos, por lo que se decide interiorizar la civilización, misma que “integraba reglas que regulaban la expresión afectuosa y corporal dentro de la sociedad” (Amaya, 2013, p. 17). Desde el punto de vista en los años setenta, se logra reconocer conductas que se vinculaban con las emociones del individuo, por lo que se fomentaba en la sociedad la integración de reglas que se manejaban en base a las leyes del gobernante, con la finalidad de autorregular las emociones y cambiar el comportamiento de las personas.

Según Martínez (2012, p. 85) manifiesta que “las emociones son autorreguladas por el contexto familiar”, desde el punto de vista, la familia es la primera interacción que evidencia el ser humano, la misma que en dicha época exigía un cumplimiento de normas ligadas a las costumbres de su pueblo, en el que se sistematizaba la afectividad y sensibilidad de sus niños. Debido a la crítica existente en la sociedad o el miedo a ser reprendido por los superiores y gobernantes de dicha época.

En diversas investigaciones, autores señalan que las personas al identificar y reflexionar sus actos, ponen en manifiesto el uso de su intelecto de manera beneficiosa, mencionando que “la inteligencia humana, compromete el desarrollo integrativo, no sólo sobre la cognición, sino también organiza emociones” (Marino, 2013, p.40). Es decir, el pensamiento es el resultado de procesos cognitivos efectuados a través de la información percibida, pero además de ir dispersando una visión diferente a la del conocimiento humano, irá enlazando a sus emociones, sentimientos internos, en el que en varios casos tendrá mayor efecto para el resultado de un comportamiento que en sí mismo es la razón, porque ante sensaciones displacenteras el cerebro emocional ejecuta una reacción inmediata.

### **2.1.2 Las Emociones desde una perspectiva de la Psicología Social**

A lo largo de la historia se recalca el funcionamiento, desarrollo y la capacidad que tiene el ser humano para captar información del contexto en el que se desarrolla, de sí mismo y, además, de enlazar sus emociones con sus pensamientos, debido que la parte emocional y procesos cognitivos trabajan conjuntamente para dar lugar a la producción propia de sentimientos.

Las emociones se encuentran relacionadas a aprendizajes obtenidos durante la vida de un individuo, lo que permite desarrollar métodos motivacionales, acompañados de elementos armónicos, comportamentales, cognoscitivos, que modifican en intensidad y que pueden afectar o no al bienestar (Garrido, 2014). De hecho, las emociones son “El resultado de toda acción, suceso, relacionándolo con lo fisiológico, actuaciones explícitas y un hábito consciente” (Denzin, 2012, p.55). Es decir, las emociones son un camino para lograr aspiraciones y compensar insuficiencias, debido a que ciertas transformaciones funcionales y conductuales pueden ser inherentes o se las puede adquirir; a través de la observación que se realiza en la sociedad y desarrollando un aprendizaje directo de dicho entorno.

Las emociones van más allá de una respuesta orgánica, mecánica, debido a que el aprendizaje emocional dependerá de varios componentes. Según Cervantes (2012, p. 100) afirma “las perspectivas que presenta una persona frente a una circunstancia dan lugar a un proceso de expresión de sus emociones”. Es decir, los sujetos reaccionan de distinta manera y experimentan emociones que son originadas a raíz de lo que evidencian en un suceso o hecho impactante.

Las emociones se encuentran enlazadas por elementos, los mismos que según, Moreano (2012), comprenden: a) la Afectividad; y b) La Adaptación. En la primera, comprende un agregado de emociones, cambios del estado de ánimo, sentimientos que empapan los sucesos de los sujetos a los que dan existencia y tonalidad, incurriendo en la ideología, el comportamiento, la manera de relacionarse, de complacerse, de tolerar, apreciar, conquistar, aborrecer. Además, dentro de la afectividad se consideran cuatro manifestaciones primordiales, las mismas que se detallan en la Tabla 1.

Tabla 2. 1: Manifestaciones de la Afectividad

<b>Ansiedad</b>	Se encuentra relacionada con la experiencia que adquiere el sujeto en su vida, la misma que puede causar nerviosismo, ansia, cambios somáticos, debido al sistema nervioso, tensión arterial, entre otros.
<b>Cambios de Ánimo</b>	La persona transmite alegría, tranquilidad, pasividad, emoción y de un momento a otro expresa enojo, tristeza.
<b>Emocionalidad</b>	Cambio anímico y corporal originado por la presencia de factores presentes en su entorno.
<b>Pasiones</b>	Demanda mayor energía y placer en actividades que el individuo efectúe.

**Fuente:** *Moreano (2012, pp. 161-163)*

Y en la segunda, la adaptación permite el establecimiento de las interrelaciones sociales, junto a comportamientos emocionales que facilitan el proceso de adaptación a los cambios ambientales, en la que las personas logran expresar afectividad, conductas al entorno, según sean las circunstancias en las que se encuentren, así mismo, exploran y reconocen las insuficiencias que deben satisfacer dentro de una organización social, puesto a que el ámbito social influye e integra costumbres, las mismas que interfieren al momento de una adaptación a los diversos cambios, en la que utiliza estrategias de solución de problemas (ibíd.).

## **2.2. El papel de la Autorregulación Emocional**

### **2.2.1. Aproximaciones Conceptuales**

El término ‘Autorregulación Emocional’ hace referencia al desplazamiento humano de apreciar, pensar, inspeccionar y transformar cambios sentimentales, los mismos que deben

ser “proporcionadas y administradas para actuar sabiamente y evitar una debilidad en las actitudes comportamentales” (Hamre, 2015, p. 68). Es un estado que determina habilidades para examinar las emociones de cada ser humano, frente a situaciones que generan felicidad, malestar, tensión, presión o desesperación (Latosa, 2014).

Por otra parte, Carranza (2014, p. 38) menciona además que la autorregulación emocional son “procesos individuales y circunstanciales, facultados de inspeccionar, apreciar y cambiar las reacciones emocionales, para cumplir y alcanzar propósitos”. Es decir, que responde a los requerimientos del entorno social como del ámbito personal; de una manera que da paso al manejo de la emoción para un adecuado funcionamiento del sujeto ante un contexto dado.

Además, que el autocontrolarse o autorregularse originará la adaptación, que comprende un conjunto de habilidades que permiten emitir una respuesta de manera apropiada a las circunstancias que se nos muestran a lo largo de nuestra existencia y que son significativas para adecuarnos al contorno. Así mismo, dan paso al establecimiento de estrategias para afrontar tanto emociones negativas como positivas (Puchel, 2013, p. 115). Por lo que la adaptación influirá de manera activa o pasiva en las actividades académicas, laborales o sociales de cada individuo.

El estado emocional interfiere en la interacción, expresión y adaptabilidad. Para Gumora y Fernández (2012, p. 160) las emociones “dependen del contexto donde la persona se encuentre”. Generalmente dentro del aula por ejemplo, el maestro integra un ambiente de seguridad o de displacer en los estudiantes, esto depende de cómo se exprese y el léxico que utilice para dirigirse hacia ellos, puesto que si se muestra asequible, brinda un ambiente de

confianza y no desvaloriza el intento de aprender del estudiante, así también, origina seguridad, emociones positivas frente a una frustración provocada por el fallo en la ejecución de una actividad, en la que la persona autorregula internamente su temor, tristeza, ansiedad, minimizando la tendencia a la frustración y bloqueo mental. Pero en cambio, sí es un profesor autoritario y prepotente deja de lado el intento del estudiante, lo critica, etiquetándolo y haciéndolo sentir como un inútil, no permitirá un adecuado procesamiento de los sentimientos en el alumno, colocándose como un ser inservible.

Por lo tanto, una emoción juega un papel esencial al momento de dar a conocer lo que una persona siente, siendo de manera asertiva o no, lo que da lugar a la importancia de la autorregulación emocional, puesto que en un contenido que involucra un logro, un comentario propio del entorno, genera una respuesta diversa, que procede sobre la correlación individuo-realidad. Que además influye notoriamente en un papel fundamental del contexto social que es el de la adaptabilidad.

### **2.2.2 Características de la Autorregulación Emocional**

La autorregulación emocional, expresa la palabra de lo que cada individuo siente, siguiendo pasos para adquirir conciencia y sentido de lo que está sucediendo internamente y conocer al entorno. Es así que Zelaso (2015, p. 85) indica que la regulación “posee características y florece ante realidades e inquietudes, que se originan por sucesos distinguidos como displacenteros”. En el instante en que el individuo perciba un entorno peligroso por su contexto, produce emociones de desagrado, pero que permiten desarrollar un control sobre ellas, puesto que al colocarse en una situación de alerta ejerce una respuesta inmediata ante el suceso o persona que la ocasionó, para las cuales el autor propone posibles alternativas de solución, las mismas que las menciona en la Tabla 2.

Tabla 2. 2: Características de la Autorregulación Emocional

<b>Autoconocimiento Propio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Examinar nuestros sentimientos y consecuencias, producidos por las debilidades propias.</li> </ul>
<b>Control Emocional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organiza las emociones y manejo de la impulsividad, para asumir responsabilidad de las acciones y buscar soluciones.</li> </ul>
<b>Automotivarse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perseverancia en alcanzar las metas a pesar de las dificultades y decepciones.</li> </ul>
<b>Habilidad Social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar en base a los objetivos y necesidades del grupo de apoyo.</li> </ul>

**Fuente:** Zelaso, (2015)

Las características de la autorregulación emocional, favorecen al desempeño de cada sujeto, puesto que, al generar un autoconocimiento propio de sus emociones, podrá identificar a que se debe su reacción positiva o negativa, también, cuando la persona logra un control emocional permite desarrollar mecanismos de afrontamiento para poder autorregularse y no dar paso a la impulsividad. Con relación a la automotivación, el sujeto alcanza metas al encontrar soluciones frente a las dificultades, de tal manera, que al integrar y fortalecer la autorregulación emocional adquieren mayor habilidad social en el que aprenden a trabajar de forma grupal y en base a las necesidades tanto individuales como del grupo.

### 2.2.3 Componentes de la Autorregulación Emocional

La autorregulación demanda una serie de respuestas que emergen un aprendizaje en la persona, la misma que extrae componentes de su contexto social para integrarlos, algunos con los que se identifica y otros con los que debe realizarlos por exigencia de la sociedad. Para Hunt (2012, p.33) la autorregulación involucra “la variación de la ideología, la

estimulación, el interés y el comportamiento”. Es decir, por medio del manejo de elementos determinados y de destrezas de sostén, dan paso a que la persona obtenga un aprendizaje para administrar su conveniente comportamiento, debido a que el sujeto autorregulado tiene facilidad para manifestar u obtener fines, junto a la observación de sus propias acciones que dan lugar a su vez a las emociones.

La autorregulación se encuentra influenciada por componentes, los mismos que según Bronson, (2012), comprenden:

*Tabla 2. 3: Componentes de la Autorregulación Emocional*

<b>Motivación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impulsa al individuo a la obtención de objetivos y metas, por medio de la perseverancia y esfuerzo.</li> </ul>
<b>Confianza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguridad propia de una persona frente a varios escenarios en los que participa en su vida diaria, dando lugar al desarrollo de autoeficacia</li> </ul>
<b>Ambiente Social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Son elementos que el sujeto extrae para su proceso de aprendizaje, clasificándolos en aspectos buenos o malos.</li> </ul>

**Fuente:** Bronson, (2012)

Al desarrollar la motivación, la confianza, se da paso a la seguridad, perseverancia en cada persona para plantear objetivos y establecer soluciones a las dificultades que se presenten, gracias a la autoeficacia, que permitirá un proceso de aprendizaje, autodesempeño y propia valoración de las capacidades para realizar actividades y resolver problemas de la vida diaria.

Por otra parte, la autorregulación emocional se encuentra influenciada por dimensiones, las mismas que según Moreno (2013), comprenden:

Tabla 2. 4: Dimensiones de la Autorregulación Emocional

<b>Pasividad a la Frustración</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se extrae elementos estresantes de su contexto de forma tranquila, debido a que existe positivismo en el sujeto.</li> </ul>
<b>Intervención de los impulsos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se inicia un progreso de autocontrol de los impulsos, cuando se asume responsabilidad de una conducta inadecuada por acciones explosivas.</li> </ul>
<b>Maleabilidad del Yo<sup>1</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es necesario lograr flexibilidad de pensamiento para dar lugar a la adaptación y conciliación de las propias emociones, ideas y comportamientos.</li> </ul>
<b>Fuente:</b> Moreno, (2013)	

Dentro de las dimensiones de la autorregulación emocional se determina la pasividad a la frustración cuando el sujeto no hace significativo el fracaso e intenta mejorar, sin embargo, para lograrlo debe generar un autocontrol de los impulsos para tomar decisiones adecuadas y aprender a manejar su Yo, es decir, ser flexible consigo mismo, sin autocastigarse, para ello, debe modificar sus pensamientos y expresar las emociones de una manera asertiva, obteniendo como resultado una conducta admisible.

#### 2.2.4 Clasificación de la Autorregulación Emocional

La AE no sólo hace referencia a la ansiedad, al temor, al estrés, sino que enlaza la disposición de responder con una emoción, aunque esto sea displacentero. Según Romero (2013, p. 55) el sujeto con una adecuada autorregulación es “alguien efectivo”. Es decir, en el momento en el que el individuo controla sus emociones puede hacerlo con una respuesta reactiva o

---

<sup>1</sup> Yo: *Es el fragmento de la personalidad que se constituye como resultado del dominio del contexto, debido a su creatividad para valorar y percibir la realidad, permitiendo a la persona sobrellevar los peligros internos y externos.*

placentera. Y de esta manera desarrollar la capacidad para reconocer y manifestar peticiones a su entorno de una manera que es socialmente adaptable. Puesto que la AE corresponde la aceptación y paciencia hacia pensamientos y emociones de otros seres humanos.

Ruíz (2012), basado en las emociones y respuestas frente al ambiente social menciona la siguiente clasificación:

Tabla 2. 5: Emociones y Respuestas frente al Ambiente Social

<b>Autorregulación de las emociones negativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Emociones displacenteras, que se distinguen por el incumplimiento de un logro.</li> </ul>
<b>Autorregulación de las emociones efectivas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se perciben al momento de cumplir objetivos, de tal forma que es menos posible que se requiera de la planificación y ordenamientos cognoscitivos.</li> </ul>
<b>Autorregulación de afrontamiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Enfrenta problemáticas, que permiten a que la persona desarrolle pensamientos, ideas, para la búsqueda de alternativas de solución.</li> </ul>

**Fuente:** Ruíz, (2012)

La autorregulación de las emociones es influenciada por el ambiente, debido a los distintos contextos. Un individuo presenta emociones negativas como producto a experiencias displacenteras originadas por el incumplimiento de un logro, mientras, que la autorregulación efectiva surge al alcanzar la meta planteada, lo que produce satisfacción, además, la autorregulación de afrontamiento incrementa la capacidad de establecer alternativas de solución en relación a un problema.

### **2.3 Modelos Explicativos de la Autorregulación Emocional**

El autocontrol de las emociones conlleva a la toma de decisiones frente a una problemática, para ello Gross, (1998); citado por Neborsky, (2012), considera que la AE forma parte del procedimiento de una o diversas perspectivas extraídas por la controversia afectiva, generada en el sujeto por una posible confusión.

Constan diversos modelos explicativos para comprender la AE, entre los cuales tenemos al modelo cognitivo conductual (Salinas, 2012,p. 22), el modelo de Goleman (Goleman, 1996, p.4) y el modelo de capacidades emocionales Bisquerra (2015), que se relatan a continuación:

**2.3.1 Modelo Conductual.** - La AE contiene la destreza para armonizar y controlar la respuesta funcional conexas con la emoción. Thompson (1994), citado por Salinas en el (2012), la integración de habilidades facilita una respuesta en base al contenido y la ordenación de destrezas permitiendo originar logros a nivel social. Es decir, que al producir estrategias permite a la persona autorregular su carácter, temperamento y el comportamiento, lo que provee la conducción exitosa de la aceleración emocional.

Con la utilización de éste método, se ejecutan cambios comportamentales, mejorando la adaptación del individuo. Muñoz (2013, p. 32) refiere que la AE “favorece a la funcionalidad del ser humano dentro de su entorno social, debido a que mejora la normalización de la emoción, control del ambiente que le rodea y la regulación del comportamiento”. Por lo tanto, la autorregulación puede llevar a un equilibrio entre lo emocional y lo conductual, a través de estrategias, capacidades que adquiere y desarrolla el sujeto.

Es de esta manera que el modelo conductual establece una “organización y control de la parte interna entre la emoción con la conducta y otra parte externa entre dicho comportamiento con las relaciones interpersonales de su contexto” (Luna, 2011, p. 227). En este modelo se señala, que la conexión entre lo emocional, lo conductual y cognoscitivo aprueban que los individuos se regularicen emocionalmente.

**2.3.2 Modelo de Goleman.** - Dentro de este modelo, se resalta como un “grupo de peculiaridades afines para solucionar con satisfacción las complicaciones trascendentes entre la capacidad de motivarse a sí mismo y examinar la impulsividad para disminuir los procesos cognitivos irracionales (Goleman, 2011, p. 115). Por lo tanto, al momento de descubrir soluciones a las problemáticas que se evidencie o experimente el individuo, logra ejercer un control de su conducta, puesto que, al encontrar una salida, no llega a la frustración y a la conducta impulsiva, por lo que manifiesta empatía, seguridad, esperanza y alivio sintomático y de esta manera comprende que existen diversas alternativas para la solución de conflictos.

**2.3.3 Modelo de Capacidades Emocionales.** - Las emociones son inevitables para cada ser, es por ello que se requiere un manejo óptimo de las mismas. Se considera las capacidades emocionales como un “conjunto de estrategias que requiere el sujeto desplegar para enfrentar un contexto variable y surgir como una persona adaptada” (Bisquerra, 2015, p. 120). Es decir, que mientras mayor presencia exista de contenidos en la persona, mayor será su posibilidad de adaptación al cambio, para lo cual el autor considera la competencia para expresar una emoción, la función y la construcción de la emoción, la misma que está ligada y relacionada con lo que la persona percibe de cada vivencia ejercida en el pasado, presente.

## 2.4. Neurología de la Autorregulación Emocional

La neurología permite comprender y explicar cómo se efectúa el proceso de la AE. García y Sibils (2006, p. 4), indican que “Todas las emociones, tanto las placenteras como, la tranquilidad, el amor, la felicidad y las displacenteras como, el temor, la culpa, la desesperanza, tristeza y rabia, se encuentran intensamente habituadas en la fisiología”. Por lo tanto, las emociones son un grupo de diversas transformaciones del cuerpo que aprecia el sujeto, dando lugar como respuesta a un sentimiento, el mismo que surge en base a la capacidad cerebral, donde refiere según García (2009), que la AE corresponde a “una combinación del sistema nervioso central, fundamentalmente corticales, y numerosas metamorfosis en el proceso cognoscitivo”.

La autorregulación no sólo se establece como una voluntad de la persona, sino que también está fusionada con la parte orgánica. Según Vélez y Ostrosky (2013, p. 5), por medio del proceso químico de nuestro cerebro “el sistema nervioso, el hipotálamo mandan señales a los demás sistemas del organismo, para dirigir a las glándulas suprarrenales que amplíen la producción de adrenalina y noradrenalina para comunicarse con células nerviosas y posterior con otras partes del cuerpo”. Es decir, el sistema nervioso central se encarga de enviar las señales originadas en el cerebro a diferentes partes del cuerpo, para ello la adrenalina aumenta la presión sanguínea, acelera la respiración con el fin de oxigenar aún más el cuerpo, producir más energía y la noradrenalina promueve el deseo instintivo y una prominencia del humor para originar seguridad en el individuo.

La parte emocional también tiene relación con otros neurotransmisores en la que, Moltó citado en Otowsky (2013, p. 55) refieren que “la dopamina y la oxitocina se encargan de los procesos cerebrales que intervienen en el movimiento, aprendizaje, respuesta emocional y

la habilidad de relacionarse en el ámbito social”. De manera que la producción de dopamina crea la destreza de anhelar algo y de efectuar una conducta que suministra placer, motivo por el cual introduce al individuo a procesar un aprendizaje por medio de experiencias positivas al recibir información del exterior que han emanado beneficios en las actividades diarias, así también, la oxitocina permite crear lazos afectivos con el entorno en el que se desenvuelve el sujeto, lo que favorece un ambiente apropiado para el desarrollo intelectual como emocional.

Se ha considerado diversos factores y partes orgánicas para que se produzca una emoción, Ardila (2012, p. 9) afirma que “la producción de emociones y el aprendizaje se encuentra relacionado directamente con el cuerpo calloso, al desempeñar su función de conexión entre el hemisferio izquierdo con el hemisferio derecho”. El cuerpo calloso permite que se efectúe un intercambio de información entre los dos hemisferios por medio de las comisuras cerebrales, de esta manera se desarrollan ideas, pensamientos y captación del exterior, dando como resultado la adquisición de conocimientos como la forma en la que el sujeto emite una emoción conjuntamente con su parte orgánica, con su ser interno y con el aprendizaje ya adquirido de su entorno social, por lo cual ejecuta una reacción o una conducta. Además, el desarrollo de la empatía permite que la corteza cerebral regule ciertas áreas de la corteza ventromedial y orbitofrontal.

## **2.5 Autorregulación Emocional y Rendimiento Académico**

La AE ejerce gran influencia en el desempeño académico de los alumnos. “Esto hace referencia a que existen estudiantes con inconvenientes para controlar su parte emocional” (Jiménez, 2012, p.75). Es decir, si se presenta un bajo nivel de regulación emocional en

ciertos casos se origina una conducta impulsiva, desafiante, apática, lo que interfiere en el desarrollo de las actividades académicas de un sujeto, así como también genera una adaptación inadecuada con sus compañeros, profesores, entre otros. Sin embargo, también existen alumnos con una capacidad óptima para regular sus emociones, permitiéndoles ser más eficaces y mantener mayor concentración en lo que realizan, son participativos, desarrollan empatía, manteniendo, por lo tanto, una adaptación normal con su contexto académico.

La autorregulación emocional se va formando según como el estudiante aprenda a utilizar estrategias de afrontamiento frente a momentos que en clase producen temor, ansiedad, tranquilidad o desinterés. “La percepción y la adquisición de información conlleva al contacto con la realidad” (Gross, 2007, p. 6). Por lo que se menciona que el origen de una emoción emite una respuesta, pero el motivo puede ser de diversa índole, debido a que ante un mismo suceso pueden aflorar varias contestaciones emocionales, efectivas o negativas, pero, una parte de dichas emociones, están relacionadas con la representación del maestro, interfiriendo de esta manera en el desempeño real del alumno, así como puede crearse un lugar en el que si el sujeto detecta un ambiente temeroso de presión, no realizará las tareas de forma solicitada, sino que será hecha a último momento e incompleta en algunos casos.

El docente de la asignatura distingue a cada estudiante, por su comportamiento y desempeño académico, lo que interfiere en la manera de dirigirse a cada alumno, siendo por lo tanto uno de los factores que afectan en el comportamiento y desempeño académico, debido a que también influyen factores familiares, sociales y los cambios fisiológicos que se experimentan en la adolescencia, razones por las cuales disminuye el rendimiento académico. (Acosta, 2012, p. 25). Cuando un estudiante expresa una emoción de felicidad,

se pone inquieto, dicha conducta es regulada por el docente, es por ello que se considera un factor externo, así mismo sucede si es un maestro estricto que no da lugar a la expresión libre del alumnado, por lo que crea temor, falta de motivación y una posibilidad de incrementar el bajo rendimiento académico, puesto que el estudiante no indica interés por la asignatura, ni colabora con su mejor esfuerzo, así también, pondrá énfasis a otras actividades o distractores, que le parezcan placenteras y generen una experiencia agradable de aprendizaje, dando lugar al positivismo o negativismo como consecuencia de la actitud que el docente tenga frente a los estudiantes.

## **2.6 Otros Causales relacionados con la Procrastinación**

La Procrastinación se correlaciona con la Autorregulación Emocional, además, se relaciona con otros factores de carácter cognitivo como es Gestión del Tiempo y Autoeficacia, en la que, al no existir un nivel adecuado de reevaluación cognitiva, los sujetos no adquieren conocimientos necesarios para plantear soluciones a los problemas que se presenten durante el desarrollo de las actividades, lo que no les permite desarrollar la autoeficacia por la falta de satisfacción y habilidad de la organización del tiempo, por lo que no logran cumplir con el objetivo, además, en la supresión emocional, el individuo no expresa sus emociones, lo que experimenta frustración y considera como alternativa aplazar las tareas y actividades.

### **2.6.1 Gestión del tiempo**

La gestión del tiempo es indispensable en la vida de los estudiantes universitarios, puesto que es un factor que influye de manera directa en el desempeño y aprendizaje académico. Según Garzón (2017, p.5) señala que la gestión del tiempo “es considerada como un elemento significativo de la autorregulación académica por la forma en la que los estudiantes

regularizan su tiempo para desarrollar una tarea”. Por lo tanto, de la manera como administren el tiempo los individuos podrán ejecutar actividades, debido a que la gestión del tiempo es un elemento influyente en el rendimiento académico, si el estudiante dedica el tiempo a otras actividades o establece que en un tiempo va a desarrollar y finalizar una tarea y si no lo puede cumplir con todo lo establecido generará desánimo, ansiedad, tristeza, desmotivación, puesto que al estar a poco tiempo para subir o entregar su actividad académica lo frustrará.

Además, la gestión temporal se halla incorporada al entorno social y formativo del individuo, en el que cada instante del ciclo vital reconoce la elaboración de roles concluyentes que se convierten en componentes para actuar en la producción de soluciones y propósitos de operación, los mismos que se van transformando en relación al perfeccionamiento y a través de experiencias, en la que la organización del tiempo influye en la fabricación de actividades, debido, a que se encuentran vinculadas a sucesos evidenciados en el pasado de forma positiva o negativa, también, depende de la perspectiva que tenga el individuo en el presente, lo que interfiere en el futuro, al encontrarse influenciado por la percepción del individuo y por las experiencias adquiridas.

### **2.6.2.- Autoeficacia**

La obtención de propósitos alcanzados por los individuos conduce a una satisfacción y estimulación personal. Según Celis (2015, p. 10) manifiesta que la autoeficacia es “el reconocimiento de la propia habilidad de obtener un triunfo frente a situaciones que se propone el sujeto”. Por lo tanto, la autoeficacia se alcanza por medio de la percepción personal, el aprendizaje de su entorno y sucesos experimentandos que dan paso al desarrollo

de la personalidad, lo que permite examinar las propias capacidades, conocimientos y destrezas que posee cada individuo.

La autoeficacia ejerce influencia en el desempeño académico de los estudiantes. “La ejecución de una actividad se encuentra bajo el dominio de la perseverancia y voluntad para cumplir con la tarea” (Prado, 2016, p.40). Es decir, la autoeficacia influye en el desenvolvimiento de los estudiantes, debido a que si alcanzan las metas establecidas y resolución de tareas, conduce a un nivel de motivación alto por el esfuerzo obtenido, lo que produce reacciones emocionales positivas y les facilita la autorregulación de su aprendizaje, sin embargo, al no alcanzar de manera efectiva lo propuesto va a originar una baja motivación, confusión en el momento de reconocimiento de sus capacidades y pérdida de confianza en sí mismos.

## **2.7 Estados Emocionales como Predisponentes a un Bajo Rendimiento Académico**

Los estudiantes presentan bajo rendimiento provocado por distintos elementos que influyen a nivel emocional, conductual, además, abre camino para la postergación de actividades. “Los padres transmiten temores, aspiraciones no alcanzadas en su momento, lo que ejercen mayor presión en sus hijos en la parte académica” (Louje, 2012, p. 193). Es decir, que los padres son también mantenedores de ciertas conductas, como también, generan una amplia presión sobre sus hijos, exigiéndoles más de lo que pueden realizar y al no obtener los resultados deseados, proceden a castigarlos.

Dichos factores de riesgo producirán dificultades a nivel académico en los estudiantes, limitando sus habilidades y capacidades. Barret (2013, p.194), refiere que los componentes

de conflicto del alumno “contienen insuficiencias cognoscitivas, de la expresión, concentración, insuficientes destrezas sociales”. Por lo cual, los componentes de riesgo, interfieren de manera directa en el estudio y desenvolvimiento de los estudiantes.

Además de lo mencionado, también interfieren factores emocionales que conducen a un bajo rendimiento. Villas (2012), indica que “el fracaso escolar se debe a programas de estudios inadecuados, cantidad excesiva de estudiantes en aulas, carencia de capital y poca motivación” (p.32). Es decir, que el bajo rendimiento está asociado a recursos y circunstancias inadecuadas de enseñanza, puesto que no se consideran todas las posibles opciones de dificultad o debilidades de los estudiantes para establecer un programa de educación acorde a las necesidades de cada alumno.

Otra dificultad que se ha extraído en varias ocasiones ha sido en los padres de familia, los mismos que centran la responsabilidad total en los docentes como en la institución, sin percatarse que los métodos y técnicas de estudio vienen de casa.

## **2.8. La Procrastinación en el Aplazamiento de las Tareas**

La Procrastinación se define como la ejecución de cualquier actividad distinta de aquello que la persona le corresponde hacer, lo cual puede interferir al momento de cumplir metas, objetivos o aspiraciones (Sánchez y Sillagana, 2012), es decir, el individuo posterga el tiempo para realizar cualquier actividad que le corresponde, mostrando interés por otra tarea ante la falta de motivación o creencia de que puede realizarlo. Según Zimmerman (2012, p. 66), la procrastinación, tiene una “predisposición ilógica a retardar la iniciación o la

terminación de un trabajo”. Considerando que la procrastinación consiste en aplazar una actividad, tarea, de forma inconsciente o consciente, esto dependerá del nivel de deseo o motivación y de la presencia de factores que provocan cambios en el individuo, como es el dolor, el malestar físico, el estrés, la ansiedad, la inestabilidad emocional que afectan directamente al funcionamiento y ejecución de una tarea.

La procrastinación es interferida por el interés y estado de ánimo del sujeto (García, 2013), habitualmente cuando la persona no alcanza lo planteado, disminuye su interés, estímulo, para cumplir cualquier tarea, dando lugar a que el individuo procrastine, sin embargo cuando sucede lo contrario, existe perseverancia y motivación, lo que facilita un autocontrol de sus propias emociones, adquiriendo de esta forma el éxito en el cumplimiento, junto al autocontrol que impide excederse de la propia capacidad que uno puede dar. “La procrastinación accede a fragmentar el parentesco entre consecuencias y autopercepción de competitividad, al no realizarlo en el tiempo pertinente” (Valero, 2013, p. 77). Es decir, la procrastinación permite anticipar sucesos de riesgo o que puedan generar efectos negativos, como el temor a la frustración en la que persona reconoce el pensamiento y adjudica una respuesta que conlleva a la acción de aceptar que es poco hábil.

### **2.8.1 Antecedentes Históricos del estudio de la Procrastinación**

La Procrastinación Académica se encuentra presente en los diferentes contextos, siendo una manifestación que enseña cómo la disposición de la humanidad direcciona a la pérdida del interés y atención por la ejecución de las actividades académicas, laborales. (Hernández, 2013). Evidentemente, el aplazamiento ha pre - existido desde épocas anteriores, posiblemente las culturas primitivas consideraban la eventualidad de incumplir el tiempo mínimo para cancelar sus deudas. Según Balquis (2014, p.218), manifiesta que el individuo

apático “retrasa la labor y lucha frente al desastre”. Generalmente aquel ser que no busca superarse, ni cumplir las tareas requeridas en los diferentes ámbitos como, la educación, el trabajo, las relaciones interpersonales, no logra cumplir sus metas, llevándole a la decepción por la falta de responsabilidad y motivación, relacionada a la influencia emocional, que induce a la postergación de la actividad.

Haciendo referencia al texto subjetivo de la India, documentada en el año 500 A.C. se describe:

El individuo sin conducta, inculto y procrastinado, es aquel tan rufián, destinado a la condena del fracaso, por la poca inteligencia y organización para realizar las actividades fuera de tiempo, generando malestar directo en el crecimiento de la sociedad, que día a día lucha con la adaptación del comportamiento humano. (Bargh, 2012, p. 72)

A mediados del siglo XVIII, con el acontecimiento de la revolución industrial, período en que alcanzó la representación moral el primer examen auténtico acerca de la procrastinación, considerándola como el acontecimiento característico de las colectividades, que solicitan instituir numerosas obligaciones y aplazamientos que dan lugar a un “padecimiento naciente”. (Ferrari, 2013, p. 55). Es decir, el tiempo establecido resulta dominante, por lo que origina obligaciones y el cumplimiento de tareas asignadas en un tiempo determinado.

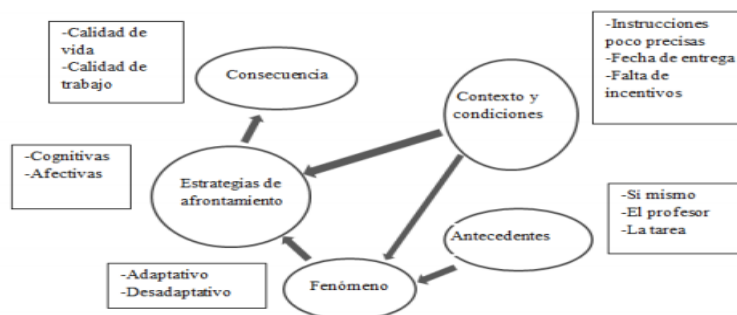
### **2.8.2 La Procrastinación Académica (PA)**

La PA involucra una cadena de componentes que están correspondidos con la predisposición que presenta los sujetos para demostrar una conducta de demora Quintana (2012), desde esta perspectiva existen elementos indispensables que se encuentran relacionados con la PA, que no permiten el desempeño adecuado o el término de una tarea

escolar o similar en un tiempo establecido, aplazándola y en varias ocasiones no se las efectúa dejándolas incluso incompletas.

La Procrastinación surge en los estudiantes al momento de presentar ideas que impulsen a querer dejar de lado tareas por otras actividades que les crea mayor atención o disfrute. Según Álvarez (2010, p. 24), este señala que la procrastinación “es el resultado de la desmotivación y frustración en el desempeño del estudiante”. De tal manera que los individuos al acumular experiencias negativas y desmotivación van creando un sistema de frustración, razón por la cual mostrará la intención de aplazar las actividades académicas o de no realizarlas, lo que desencadenará en una PA. Así pues, “La acción de aplazar una tarea académica influye en el aprendizaje del alumno” (Sánchez, 2012, p.48). Es decir, el acto de demorar una tarea sobrelleva al estudiante a percibir emociones de incomodidad, afirmando un esquema evitativo en relación a los contextos que involucran mayor esfuerzo mental para dar una respuesta. Dentro de los elementos que influyen en la ejecución de actividades académicas, según este mismo autor, las expresa en el siguiente Ilustración 1.

Gráfico 2. 1 Elementos que Influyen en la Ejecución de Actividades Académicas



Fuente: (Ferrai, 2014, pág. 210)

### 2.8.3 Características de la Procrastinación Académica

La PA es un esquema de conducta que se determina por suspender facultativamente la elaboración de dinámicos que deben ser entregadas en un período determinado (Hernández, 2012). Además, se mencionan ciertas peculiaridades (p. 12) propias de este fenómeno (ver tabla 6).

Tabla 2. 6: Peculiaridades de la Procrastinación Académica

<b>Falta de Autocontrol de Emociones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El nivel de displacer que emerge de una problemática personal, social o familiar, interviene en la elaboración de la tarea.</li> </ul>
<b>Desadaptación Social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Limita los trabajos en grupos, aplazándolos o incumpléndolos.</li> </ul>
<b>Temor a equivocarse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El temor, la ansiedad y la falta de confianza en sí mismo, no favorecen en el desempeño académico del sujeto.</li> </ul>
<b>Problemas Familiares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los vínculos ambivalentes y la falta de confianza con cada miembro de la familia, interfiere en su estado de ánimo.</li> </ul>
<b>Ausencia de Hábitos de Estudio y Motivación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El no fundamentar desde pequeños hábitos de estudio dificulta la atención e interés en las tareas académicas.</li> </ul>

**Fuente:** Hernández, (2012)

Una de las particularidades que suele estar relacionada con la procrastinación es la falta de autocontrol de emociones, debido, que al no controlar la expresión emocional, se deja llevar el sujeto por impulsos que conducen al aplazamiento de tareas, también, la desadaptación social, al no presentar habilidad social, origina conflictos dentro del grupo, lo que origina pérdida del deseo por cumplir con lo establecido, además, los problemas familiares, interfieren de forma negativa en la insatisfacción de logros y la ausencia de estudio y motivación derivan un alto grado de frustración, , por lo cual, un sujeto no autorregulado en

sus emociones puede establecer términos a corto, mediano y largo plazo (Walters, 2015, p. 98).

#### 2.8.4 Tipos de Procrastinación

La procrastinación es un adversario que puede presentarse en cualquier instante y en cualquier persona, aparte de aquella que estudia, debido a que los factores sociales, ambientales no benefician el cumplimiento de las diferentes actividades. Para lo cual Álvarez (2012), describe los siguientes tipos de Procrastinación:

Tabla 2. 7: Tipos de Procrastinación

<b>Procrastinación por duda a lo inexplorado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se involucran excusas como, no sabía, no aprendí o no entendí, por la cual se la posterga una actividad.</li> </ul>
<b>Procrastinación Involuntaria</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La falta de exigencia u orden para la ejecución de una tarea, da paso a que se aplace la misma</li> </ul>
<b>Procrastinación sistemática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aparece en la lista de tareas por efectuar, ya que ningún tiempo es importante.</li> </ul>
<b>Procrastinación familiar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es la demora voluntaria a realizar deberes o labores del hogar, por la falta de motivación.</li> </ul>

**Fuente:** Álvarez, (2012)

Dentro de los tipos de Procrastinación, se señala la procrastinación por duda a lo inexplorado, que tiene como origen la justificación a toda conducta negativa que presenta el estudiante por no realizar la tarea, en relación a la procrastinación involuntaria, se efectúa cuando no existe una distribución del tiempo ni exigencia para resolver las actividades académicas, con respecto a la procrastinación sistemática, sucede cuando no hay interés por parte del estudiante y la postergación familiar ocurre cuando la falta de atención y motivación por parte de los padres, impulsa a que los hijos posterguen sus actividades.

## 2.9 Modelos Explicativos de la Procrastinación

Dentro de la PA existe una relación con diversos modelos explicativos que admiten comprender de distintos puntos de vista, para lo cual Calvopiña (2012), menciona los siguientes:

**Modelo Psicodinámico de Quito, (2015).** - Este modelo permite conocer desde el origen de la problemática, factores que cada individuo trae consigo mismo desde tiempos anteriores en su vida, debido al estilo de crianza y enseñanza por parte de sus progenitores. Vargas (2012), citado por Quito (2015, p.279) explica la procrastinación “se debe a la frustración y centraliza su foco de atención en la intuición de las estimulaciones que tienen los estudiantes”. Cuando un sujeto decae o se aísla de las actividades académicas a pesar de su buena capacidad o inteligencia, puede llegar a procrastinar por la desconfianza, desvalorización en sí mismo.

**Modelo de Motivación de Flores, (2016).**- La motivación es otro elemento indispensable para el desempeño de un alumno, sujeto que se propone efectuar una actividad, debido a la motivación, donde el individuo modifica una serie de actuaciones que se hallan enfocados a alcanzar la victoria Sánchez (2012), citado por Flores (2016). Por lo tanto, una persona puede escoger algunas opciones como, la expectativa de obtener la adquisición o el temor a la decepción; la primera se refiere a la ganancia de la motivación y el segundo a la estimulación para impedir un acontecimiento que el sujeto lo perciba como negativa.

**Modelo Conductual de Skinner (1980).** - Un comportamiento puede iniciar como algo habitual, pero tras la repetición se va ejerciendo el establecimiento de una conducta donde la persona se va condicionando a ciertos estímulos (Skinner, 1980, citado por Guay, 2012, p. 65). Cuando un comportamiento se conserva es fortalecido, es decir, dichos comportamientos permanecen por sus derivaciones, es por ello que los sujetos procrastinan, debido a que sus conductas de aplazamiento adecuadamente son retroalimentadas.

**Modelo Cognitivo de Salinas (2012).** - La presencia de pensamientos negativos relacionados a experiencias desfavorables o el temor da lugar a ideas catastróficas que interferirán con la función que cumple cada individuo (Quant, 2012, citado por Salinas, 2012, p.215). Por lo cual dicho modelo cognitivo lo que busca es establecer un entendimiento de cuando se origina dicha procrastinación, la misma que envuelve un proceso de indagación disfuncional que abarca representaciones desfavorables, y los procrastinadores ordinariamente no recapacitan sobre su conducta de prórroga; los estudiantes perciben ideas obsesivas cuando no logran efectuar una diligencia o se aproxima el instante de mostrar una tarea en la que en primer lugar se implica la ejecución de una actividad, subsiguientemente emprende a poseer inclinaciones pesimistas concernientes con el adelanto de la tarea y con su imposibilidad para ejecutarla, por lo que se presentan ideas negativas conexos con la disminución de la propia eficacia.

### **2.10 Causas de la Procrastinación Académica**

Hoy en día, es la PA relacionada marcadamente con el proceder de los individuos. Carranza (2013, p.58) refiere que la PA “conlleva a postergar una tarea y de sustituirla por otras operaciones, labores, que son de bajo valor, considerables y atractivas para la persona”. Es

por ello que es indispensable reconocer las causas que conllevan a un sujeto a procrastinar, puesto que dicha conducta ejercerá gran influencia sobre su rendimiento académico, su desarrollo y su área emocional se mostrará afectada frente a un posible bajo rendimiento, por lo cual Sánchez (2012), indica las siguientes causas:

Tabla 2. 8: Causas de la Procrastinación Académica

<b>La ausencia de autocontrol</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conlleva a que un estudiante produzca cambios de humor, apatía, incluso irritabilidad.</li> </ul>
<b>La ansiedad y la depresión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inician como síntomas y terminan en una patología, debido a que el individuo posee pensamientos irracionales, sobre la propia capacidad.</li> </ul>
<b>Baja Autoestima</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desvalorización en sí mismos, no son capaces de resolver un ejercicio, emitiendo una respuesta de “no puedo”.</li> </ul>
<b>El estrés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuando se acerca la fecha de entrega de un trabajo, ejerce temor a fracasar, ansiedad, que conllevan a un desarrollo bajo de su desempeño académico.</li> </ul>
<b>Déficit de la Autorregulación y gestión del tiempo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuando el estudiante se propone un objetivo y no logra alcanzarlo, posterga la actividad.</li> </ul>
<b>Procrastinación familiar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es la demora voluntaria a realizar los deberes, por la ausencia de motivación e inconvenientes familiares.</li> </ul>

**Fuente:** Sánchez, (2012)

Por lo tanto, se puede extraer causas que guardan relación con factores cognitivos, emocionales, comportamentales, por la ausencia de autocontrol que produce en los sujetos impulsividad de sus emociones, ansiedad, baja autoestima, estrés al no acabar la actividad en la fecha indicada, desconfianza en su entorno, en sí mismo, por el déficit de autorregulación y gestión del tiempo al no saber cómo solucionar la problemática y no emplear técnicas de estudio.

## **CAPITULO III**

### **3. METODOLOGÍA**

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

El estudio de la siguiente investigación es de tipo cuantitativo, con un alcance exploratorio, descriptivo y correlacional. El método general que se va a utilizar es científico y el diseño de la investigación es no experimental de corte transversal.

La investigación es cuantitativa, debido a que las variables examinadas serán medidas. Dicho enfoque cuantitativo “procura explicar la realidad, basándose en la verdad definitiva, considera la medición como un elemento esencial para la cuidadosa revisión desde una representación completa y externa” (Monje, 2011, pp. 22-30). Al utilizar la medición cuantitativa en la investigación, permitirá comprobar la hipótesis al momento de detallar las respectivas variables, su relación entre las mismas, así mismo, brinda información exacta de la dimensión de las variables y con ello poder efectuar un análisis correlacional, puesto que, al emplear procedimientos numéricos, se obtendrá información confiable y válida para continuar con las conclusiones relacionadas a la hipótesis propuesta.

Con respecto al alcance exploratorio de la investigación, Kerlinger (2007), indica que el alcance exploratorio otorga información general y necesaria, en relación a un fenómeno poco manifiesto, sujetando la precisión de las variables, para esclarecer e iniciar con el

entendimiento del suceso, con el objetivo de poseer una comprensión más amplia del problema que se desea investigar. Semejantemente, el alcance descriptivo busca explicar cualidades, peculiaridades y condiciones significativas de la problemática que se va analizar, es decir exclusivamente intenta evaluar o recaudar información de forma autónoma o agregada en base a las variables (García, 2011). Empleado a la actual investigación, éste alcance, concedió obtener la información suficiente y completa con respecto a la AE y PA, para analizar un contexto que se ignora y se desconoce, así también, permite establecer la hipótesis y especificar absolutamente cada variable de manera adecuada.

El método determinado es correlacional. Tomando como referencia a García (2012) manifiesta que este método “tiene como intención valorar la concordancia que preexista entre las dos variables” (p.12), es decir, este tipo de estudio verifica el nivel de relación entre las dos variables propuestas, mide cada variable y posterior analiza la correlación entre ambas, en este caso evalúa la relación que existe entre la variable autorregulación emocional; con las variable procrastinación académica.

El procedimiento general es el hipotético deductivo manejado en la psicología y ciencias sociales. Según Pascual (2012) este método parte de unos indicios teóricos para llegar a deducciones definitivas por medio de un proceso de deducción o sistematización formal, momento en el cual se inspecciona la hipótesis con respecto a los datos que van arrojando los resultados, en la cual el examinador se plantea preguntas y sigue un raciocinio en las metodologías que utiliza para conseguir un resultado referente a las preguntas.

El diseño es no experimental porque según Sousa (2007) afirma que el diseño no experimental “no posee designación aleatoria, manejo de variables o exploración de grupos

de comparación, por lo que el investigador observa lo que sucede de manera original, sin entrometerse de forma alguna” (p.3). Es decir, la investigación no experimental es metódica y empírica en las que las variables independientes no son manipuladas, debido a que ya han ocurrido, además los predomios sobre las relaciones entre variables se efectúan sin mediación o atribución directa, pues se las observan tal como se han presentado en su entorno natural. Seguido de la compilación de los datos que acontece en un tiempo específico, razón por la cual es de corte transversal, para Acosta (2016) indica que éste diseño “se centraliza en indagar cual es el grado de las variables en un período proporcionado o determina cuál es la reciprocidad entre un grupo de variables en un lugar en el período de tiempo” (p.5). Para lo cual, su intención principal es puntualizar las variables y examinar su ocurrencia en un espacio dado, recolectando los datos en un solo período de tiempo.

### **3.2. Técnicas**

La observación científica consiente en averiguar de manera continua el problema de estudio, esta técnica consistió en “inspeccionar directamente cierto acontecimiento o fenómeno, seleccionando los datos en una manera sistemática” (Minish, 2010, pp. 26-30), por lo cual la observación científica hace referencia a la capacidad de extraer, observar, indagar, analizar un fenómeno, individuo o acontecimiento, además, dichas observaciones se colocan en la Ficha Ad Hoc sociodemográfica, misma que almacena todos los fundamentos universales de los y las participantes.

Las técnicas que fueron utilizadas, consistieron en la observación científica por medio de la ficha Ad Hoc sociodemográfica y la entrevista psicológica estructurada a través del uso de

los correspondientes test psicométricos, lo que facultó ejecutar la confirmación de las hipótesis para que, en correlación con los resultados, se instauraran las conclusiones y sugerencias.

En relación a la entrevista psicológica estructurada, cabe mencionar que es una técnica utilizada constantemente en investigaciones para la recaudación de información dentro del área de psicológica. Según Hernández (2013), indica que “dicha entrevista permite al científico concebir preliminarmente las preguntas por medio de una guía establecida, y dirigida, por lo que evitan que el entrevistado se salga de la estructura” (p.45). Es decir, consiste en una serie de preguntas preestablecidas por medio de las cuales el investigador busca conseguir información específica en base a su interés, para ello recoge metódicamente información clara acerca de lo que desea investigar, por lo cual guarda relación con lo que se está investigando.

La utilización de los Test Psicométricos orienta para conseguir información evidente y favorable del individuo, puesto que dichos test “actúan como una medida íntegra y normalizada de una muestra” (Llaneza, 2007, p. 23), lo que explica que los test psicométricos dan paso para continuar con una periodicidad dentro de la investigación, donde cada colaborador está listo para participar.

### **3.3. Instrumentos**

Los instrumentos empleados fueron un cuestionario estructurado la Ficha Ad Hoc sociodemográfica, y cinco test psicométricos que se describen a continuación:

**Ficha Ad Hoc sociodemográfica.** Con respecto a la ficha sociodemográfica se extrajeron datos como: información general, escolaridad, economía y trabajo, apreciación de la salud mental de los estudiantes universitarios de la Universidad Cofinanciada y Universidad Pública, en las carreras de Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales.

**Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ, Gross & John, 2003) Traducción y adaptación rioplatense para la Argentina Revisado (CREAR, Andrés; Urquijo, 2011).**

El presente cuestionario es un instrumento diseñado para indagar y adquirir información de los procedimientos cognitivos que los individuos emplean, después de evidenciar un suceso desagradable por diversos factores, es por ello que James, J. Gross en el año 2002 procede a realizar estudios empíricos y registra dos formas específicas de moderar las emociones, considerando a la reevaluación cognitiva (RC) y la supresión emocional (SE). La RC hace referencia al entendimiento entre el suceso y la contestación de cada sujeto, relacionado con el cambio de pensamientos que puede llegar a tener el individuo frente a una problemática. En cambio, la SE, es una problemática que ocurre cuando los individuos contienen o inhabilitan la manifestación de sus emociones. (Lajarín, 2014).

El ERQ proporciona un espacio para valorizar la disconformidad o conformidad que tienen los seres humanos con las habilidades con respecto a modificar o excluir la vivencia emocional. Dicho cuestionario está compuesto de 10 ítems, de los cuales 6 evalúan la Reevaluación cognitiva y 4 la Supresión Emocional. Así mismo, existen 7 posibilidades de contestación ubicadas en una escala Likert.

En cuanto a la traducción única en inglés (Gross y John, 2003) la consistencia interna ( $\alpha$ ) de los componentes oscila entre .75 y .80 para la RC, mientras que para la SE es .68 y .76. En los elementos de ERQ se muestran de forma neutral con afinidades ( $r$ ) entre .06 y -.06. La validez de convergencia y divergencia semejante es estimada aprobada.

Es indispensable indicar que para el empleo del ERQ a los colaboradores, se edificó la parte de las explicaciones, puesto que al ser una adaptación para la Argentina exponía tildes en palabras como: realizás, hacés, sentís, expresás, intentá, entre otras, sin embargo, el ERQ no se mostró sobresaltado o alterado por el cambio realizado.

### **Escala de Procrastinación General (EPG) de Busko adaptada por Álvarez (2010)**

La escala de procrastinación general (EPG) fue elaborada por Deborah Ann Busko en el año de 1998, en la cual fue ajustada, teniendo su adaptación por Óscar Álvarez en el año 2010 para la investigación y estudio de las peculiaridades psicométricas en colegiales de Lima Metropolitana. De igual forma Argumedo, Díaz, Ferrari y Calderón (2005), proceden a desarrollar una investigación llamada “Valoración de Confiabilidad y Distribución Factorial”, en Lima Metropolitana, Perú; para lo cual utilizaron un procedimiento formal para la adaptación del instrumento, entre los resultados encontrados, se hallaron registros adecuados, en la que el coeficiente Alfa de Cronbach fue superior a 0.80.

Álvarez (2010) señala que la escala originalmente consta con 13 ítems, cambiados al español, lo que consiente valorar la tendencia dirigida hacia la procrastinación de forma general. Dicha EPG, puede ser evaluada de manera individual como grupal, el tiempo estimado para responder a la escala de procrastinación general oscila entre los 6 y 10

minutos, facilitando la evaluación de fiabilidad de EPG, todos los ítems se registran por medio de una escala de tipo Likert de cinco puntos.

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

La escala de procrastinación académica (EPA) confeccionada por Deborah Ann Busko en 1998 fue adecuada por Óscar Álvarez en el año 2010 para la investigación y observación de los componentes psicométricos de la escala en un alumnado de secundaria de Lima Metropolitana. Villegas et al. (2014), desarrollan una investigación de validez y examen de las peculiaridades psicométricas de la EPA en una muestra de alumnos de una universidad privada.

Álvarez (2010) muestra que dicha EPA consta de 16 ítems cerrados, cambiados al español, lo que permite la evaluación de la disposición orientada hacia la procrastinación académica. Sin embargo, Villegas y sus contribuyentes al verificar el estudio de uniformidad del test revelaron que no todos los ítems surgieron del límite mínimo que consiste 0.20 por lo que 4 ítems procedieron hacer eliminados. La aplicación se la puede llevar a cabo de manera individual o grupal, demorándose en la aplicación total entre 7 y 12 minutos. El instrumento ha sido corregido en una escala invertida y se debe considerar que el elemento 1 corresponde a la autorregulación académica lo que muestra que si existe mayor puntuación, mencionando que es menor la procrastinación y los ítems adecuados a este componente son: 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12. En cambio en el elemento 2 que es el aplazamiento de las diligencias demuestran que si el alumno posee una puntuación elevada, existe mayor preferencia a la demora y los ítems referentes a este componente son: 1, 6 y 7.

Es necesario también considerar que al momento de desarrollar el estudio factorial de confirmación, éste indica que “la EPA exhibe una distribución factorial doble. La confianza se valoró a través del alfa de Cronbach, consiguiendo 0.816 para el instrumento general; mientras que 0.821 para el factor Autorregulación académica y 0.75 para el elemento Aplazamiento de dinamismos y tareas” (Villegas, Domínguez y Centeno, 2014, p. 295). En conclusión, la Escala de Procrastinación Académica tiene características psicométricas eficientes para indagaciones de la validez y para ser manejado como una herramienta en la valoración de la variable de procrastinación académica.

### **Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo: Adaptación en una Muestra Chilena (ZTPI) de Zimbardo y Boyd, 1999).**

El Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo (ZTPI) fue adaptada por Juan Díaz en el año del 2006 para la investigación y observación de los componentes psicométricos en estudiantes universitarios. Díaz (2006), desarrolla una investigación de validez y examen de las peculiaridades psicométricas del (ZTPI) en una muestra de alumnos de una universidad chilena.

El (ZTPI), es un instrumento que consta de 56 ítems que se califican en una escala que va desde 1 a 5, en el cual el valor más contiguo a uno muestra que lo expuesto es menos significativo del individuo. Sin embargo, un valor más cercano a cinco indica que la particularidad del sujeto lo tiene en mayor cantidad. El (ZTPI) evalúa los cinco componentes de la teoría de la Orientación Temporal de Zimbardo, con 9 ítems para PP, 10 ítems para PN, 15 ítems para PH, 9 ítems para PF y 13 ítems para F, por lo cual éste instrumento no lanza una valoración total, debido a que cada dimensión se evalúa de forma individual. El

desarrollo del instrumento va desde los 10 a 15 minutos, en la que se puede aplicar de forma individual o grupal.

La versión convertida al castellano y acomodada a la población española, Díaz (2006), que aprovecha de base a esta investigación, conservó la organización y características de la evaluación original, considerando en la adaptación española, la consistencia interna de los componentes que oscilan desde un alfa de Cronbach de 0.64 para PF (Presente Fatalista) hasta 0.80 para PN (Pasado Negativo), en cambio en la investigación propia de Zimbardo y Boyd (1999) el alfa de Cronbach para las dimensiones va desde 0.74 para PF y 0.82 para PN.

#### **Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer (1996).**

La Escala de Autoeficacia General (EAG), fue elaborada por Baessler y Schwarzer en el año de 1996, fue adaptada por Sanjuán y Pérez en el año 2002, para la investigación de la autoeficacia como un elemento general que indica la relevancia que poseen los individuos al momento de utilizar su habilidad y capacidad para emplear apropiadamente frente a factores que interfieran en la vida del sujeto. La (EAG), es un instrumento que consta de 10 ítems con escalas de tipo Likert de 5 puntos. Además, cabe mencionar que se ha utilizado dicha escala en diversas investigaciones en España, como en otros países, obteniendo como resultado una consistencia interna aceptable entre 0.79 y 0.93.

Los resultados que se han adquirido, denotan que dicha escala (EAG), posee una fiabilidad apropiada, así como una medida aceptable, por lo que se puede utilizar esta escala con eficaz confiabilidad en investigaciones referentes a emocionalidad, desempeño y salud.

### **3.4. Población y Muestra y muestreo**

La población de interés para la siguiente investigación, comprende a los estudiantes de Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales de la ciudad de Ambato tanto de la Universidad Cofinanciada y Universidad Pública, que cursan desde el primer nivel al décimo nivel académico de pregrado, correspondiente a una edad promedio que fluctúa entre los 18 y 25 años de edad. Por lo cual el número total de casos de interés bordea los 2940 casos presentes, pertenecientes a la universidad de la Universidad Cofinanciada y Universidad Pública.

En esta población se han determinado ciertos rasgos llamativos, inestabilidad, falta de control emocional, dificultad en la selección de lo relevante y en la estructuración de ideas claras, falta de concentración que afectan el desempeño académico, puesto que existe la tendencia a postergar o aplazar actividades académicas que requieren ser desarrolladas, Por lo tanto resulta fundamental y merecedor de importancia efectuar la presente investigación., es decir con un total de 400 universitarios de las carreras de psicología clínica, psicología organizacional, jurisprudencia, laboratorio clínico, enfermería e ingeniería comercial, inscritos legalmente, los mismos que se encontraban cursando desde primer semestre hasta décimo semestre, tanto de la Universidad Cofinanciada y Universidad Pública; con edades entre los 17 y 25 años.

Para realizar la siguiente investigación se necesitará someter a los colaboradores a un proceso de estimación psicológica, para lo cual se pretenderá la distribución de una muestra representativa. Los parámetros para estimar el tamaño de la muestra consisten entre una confiabilidad del 95% y un margen de error del 5%. De lo cual se deriva que el tamaño de

la muestra es de 400 estudiantes tanto de la Universidad Cofinanciada y Universidad Pública.

La elección de integrantes de la muestra, se plasmará por medio de un muestreo no probabilístico con criterios de inclusión y exclusión. Este tipo de muestro según Pimienta (2012) es “aquel que no se genera bajo normas probabilísticas de selección, por lo que sus procesos actúan en opiniones y criterios personales del investigador” (p. 03). Es decir que este tipo de muestreo no probabilístico es un modo de muestreo donde los prototipos se seleccionan en un proceso que no brinda a todos los individuos de la población iguales oportunidades de ser elegidos, de los cuales los criterios de exclusión serán: ser menores de 18 años, no pertenecer a las carreras de ciencias de la salud y ciencias sociales, no ser estudiantes de pregrado, mientras que los criterios de inclusión serán: ser mayores de 18 años, ser estudiantes de las carreras de ciencias de la salud y ciencias sociales.

### **3.5. Procedimiento**

Toda la información que se ha recogido en la investigación fue de tipo bibliográfica, posterior se efectuó un análisis con minuciosidad para dicha indagación, así también se escogió las herramientas psicométricas de estimación, las mismas que tienen correlación con las variables planteadas. Posteriormente se trabajó con la muestra de estudiantes correspondientes de las carreras de Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales de la Universidad Cofinanciada y Universidad Pública en el semestre abril- agosto del 2017 en el horario matinal como vespertino de dichas universidades.

La recaudación de datos se efectuó una vez establecido la confiabilidad de los colaboradores con la utilización del número de cédula como código de identificación, así mismo los alumnos contestaron de forma rápida tanto la carta de consentimiento, ficha sociodemográfica y los respectivos test psicométricos organizados de la siguiente manera: el Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ, Gross & John, 2003) Traducción y adaptación rioplatense para la Argentina Revisado (CRE-AR, Andrés; Urquijo, 2011); Escala de Procrastinación Académica (EPG) de Busko adaptada por Álvarez (2010); Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko adaptada por Álvarez (2010); Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo: Adaptación en una Muestra Chilena (ZTPI) de Zimbardo y Boyd, 1999) y Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer (1996).

Una vez realizado el siguiente procedimiento se extrajo los datos de las aplicaciones, los mismo que se ingresaron, se tabularon y se interpretaron mediante el Sistema de Análisis Estadístico SPSS versión 21, que es un método estadístico con propiedades del examen y la observación de datos y gráficos, de esta forma se ha ido enriqueciendo el aprendizaje personal con conocimientos de la autorregulación emocional y la procrastinación académica, para determinar factores, problemáticas que intervienen para que se desarrolle dicho fenómeno, dicha investigación permitirá a futuro continuar con estudios más profundos enfatizando en nuevas variables e intervenciones en los estudiantes universitarios.

## **CAPÍTULO IV**

### **ANÁLISIS DE RESULTADOS**

#### **4.1. Análisis Sociodemográfico de los Participantes**

En el siguiente apartado de la presente investigación se determinan las características sociodemográficas en base a información extraída de los participantes, las mismas que se distribuyen en cuatro secciones. La primera tiene relación con el análisis de las variables particulares de cada persona, sociodemográficas y de la condición de salud de los individuos, la segunda abarca variables de tipo académico y la tercera contiene el análisis de las variables sociales.

Además, el siguiente estudio engloba datos de las aplicaciones psicológicas de 400 observaciones, clasificados y organizados de la siguiente forma: a) estudiantes universitarios pertenecientes de la Universidad Cofinanciada n= 150 observaciones de las escuelas de Psicología Clínica y Psicología Organizacional, Jurisprudencia, Ingeniería Comercial, que se divide en Contabilidad y Auditoría y; b) participantes n= 250 observaciones que están estudiando en la Universidad Pública, las carreras de Enfermería, Laboratorio Clínico y Psicología Clínica.

## 4.2. Análisis de las Variables Personales

En esta parte se realiza un análisis de forma comparativa entre la eficacia que presentan los estudiantes de la universidad cofinanciada como de la universidad pública, en relación a la organización de los siguientes elementos como son en el sexo, la edad, la zona de procedencia, la identificación étnica, el estado civil, identificación religiosa, distribución familiar, horas de sueño, presencia o no de un trastorno psicológico diagnosticado, procedencia del bachillerato, rendimiento académico, ayuda financiera para los estudios, pérdida de asignatura o nivel, estrato socioeconómico familiar, situación académica y laboral del estudiante.

La interpretación de los resultados se han colocado en base a los grupos de participantes universitarios determinados, de esta manera se presentan análisis de conteo de casos para cada una de las clasificaciones que brindan las variables cualitativas que se enuncian a través de la frecuencia ( $f$ ) y la representación porcentual de la frecuencia (%), en cuanto para las variables cuantitativas se considera en la media ( $M$ ) y la desviación estándar ( $Ds$ ). La prueba de contraste para establecer la aparición o no de discrepancias estadísticas ( $p < 0,05$ ) que se efectúa mediante la prueba Chi cuadrado ( $X^2$ ) para el primer caso de variables y la Prueba  $t$  de Student ( $t$ ) se emplea para examinar el segundo caso de variables. (Ver tabla 4.1).

Tabla 4. 1: Distribución de los colaboradores de ambas universidades en relación a las variables Personales

<i>Variables</i>	<i>Cofinanciada</i>		<i>Pública</i>		<i>Contraste (X<sup>2</sup>)</i>
	<i>Frec.</i>	<i>%</i>	<i>Frec.</i>	<i>%</i>	
<b>Sexo</b>					
Masculino	61	40,7%	89	35,6%	1,027; 0,311
Femenino	89	59,3%	161	64,4%	
<b>Estado Civil</b>					
Soltero/a	148	98,7%	233	95,2%	9,987; 0,041
Unión Libre	0	0,0%	7	2,8%	
Casado	1	0,7%	9	3,6%	
Separado	0	0,0%	1	0,4%	
Divorciado	1	0,7%	0	0,0%	
Viudo	0	0,0%	0	0,0%	
<b>Sector de Domicilio</b>					
Urbano	142	94,7%	202	80,8%	14,972; 0,000
Rural	8	5,3%	48	19,2%	

**Nota:** 400 Observaciones

En la correspondiente variable de sexo, en la agrupación de la universidad cofinanciada se encontró que el 40,7% de los participantes son de sexo masculino y el 59,3% son de sexo femenino; mientras que en la agrupación de la universidad pública los varones constituyen el 35,6% y las mujeres representan el 64,4%. No se encontraron diferencias significativas en la distribución de los dos grupos  $X^2 = 1,027$ ;  $p > 0,05$ . Determinando que existe una distribución de mujeres sobre los hombres en los grupos de análisis. (Ver gráfico 4.1).

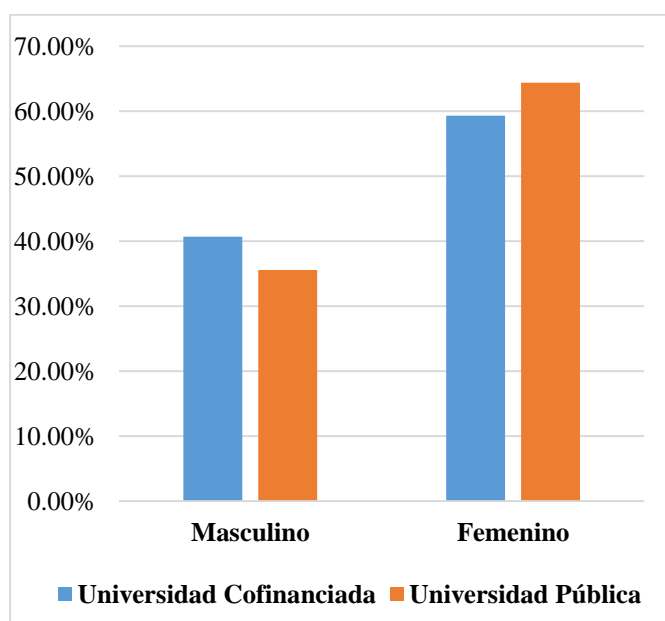


Gráfico 4. 1 Representación gráfica de la distribución de los participantes en relación de la variable sexo

La representación gráfica muestra una presencia mayoritaria de estudiantes de sexo femenino tanto en la universidad cofinanciada como en la universidad pública, por encima del grupo de sexo masculino. Lo que demuestra que dentro de las carreras de investigación que se consideraron para el estudio, existe una prevalencia mayor de mujeres que de hombres en las dos Universidades.

En la variable estado civil se encontró entre los participantes de la universidad cofinanciada que el 98,7% es soltero/a; el 0,0% corresponde a unión libre; el 0,7% es casado/a; el 0,0% es separado/a; el 0,7% es divorciado/a y el 0,0% es viudo/a. Así también, en el grupo de participantes de la universidad pública se establece que el 95,2% es soltero/a; el 2,8% se encuentra bajo unión libre; el 3,6% se encuentra casado/a; el 0,4% es separado/a; el 0,0% es divorciado/a y el 0,0% es viudo/a. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos  $X^2 = 9,987$ ;  $p > 0,05$  por lo que se concluye que en el grupo de la universidad cofinanciada predominan los estudiantes solteros, con respecto al resto de porcentajes presente en otras categorizaciones del estado civil (Ver gráfico 4.2).

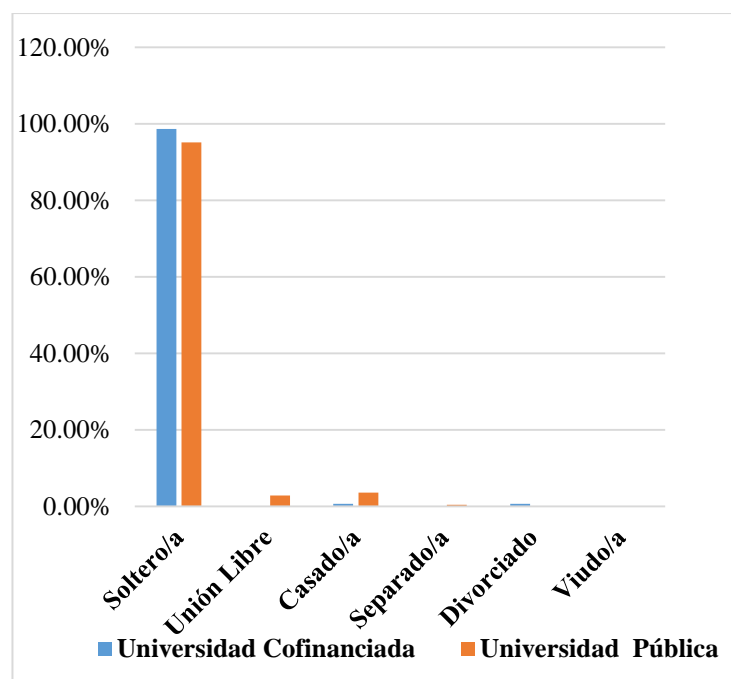


Gráfico 4. 2 Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función del estado civil

El presente gráfico demuestra porcentajes mayoritarios en los participantes de la universidad cofinanciada y de la universidad pública la presencia del estado civil soltero/a, así también se puede apreciar que en la agrupación de la universidad pública existe un número ligeramente mayor de participantes casados/as y un porcentaje bajo en unión libre, en cambio se percibe un porcentaje menor en el grupo de la universidad cofinanciada. Por lo tanto, se puede mencionar que en ambos grupos de estudio se encuentra predominio de estudiantes que son solteros y en los participantes de la universidad pública se observan en mayor cantidad estudiantes casados/as y de unión libre.

En la variable sector de domicilio se encontró entre los estudiantes de la universidad cofinanciada, que el 94,7% vive en el sector urbano; el 5,3% se localiza en el sector rural. Así también, en el grupo de estudiantes de la universidad pública se establece que el 80,8% vive en el sector urbano; el 19,2% se encuentra viviendo en el sector rural. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos  $X^2 = 14,972$ ;  $p > 0,05$ , por lo

que se concluye que el grupo de la universidad cofinanciada mayoritariamente vive en el sector urbano en comparación con el grupo de la universidad pública que denota un mayor porcentaje en el sector rural (observar gráfico 4.3).

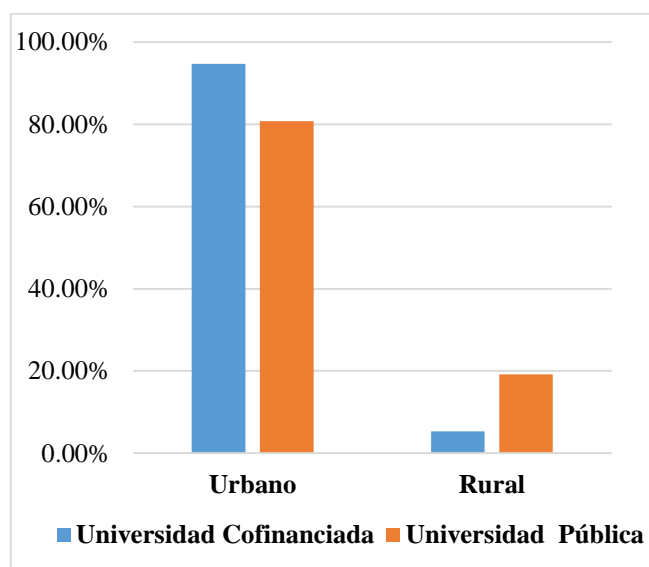


Gráfico 4. 3 Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en relación sector urbano y rural

El presente gráfico demuestra porcentajes mayoritarios de participantes de la universidad cofinanciada y de la universidad pública que se encuentran viviendo en el sector urbano, así también se puede apreciar que en la agrupación de la universidad pública existe un número mayor de estudiantes que viven en el sector rural, situación que no sucede en los estudiantes de la universidad cofinanciada. Por lo tanto, se puede manifestar que en ambos grupos de estudio se encuentra predominio de estudiantes que viven en el sector urbano.

La interpretación de los resultados se ha colocado en base a los grupos de participantes universitarios determinados, de esta manera se presentan análisis de conteo de casos para cada una de las clasificaciones que brindan las variables cualitativas que se enuncian a través de la frecuencia (f) y la representación porcentual de la frecuencia (%), en cuanto para las

variables cuantitativas se considera en la media ( $M$ ) y la desviación estándar ( $Ds$ ). La prueba de contraste para establecer la aparición o no de discrepancias estadísticas ( $p < 0,05$ ) que se efectúa mediante la prueba Chi cuadrado ( $X^2$ ) para el primer caso de variables. (Ver tabla 4.1.1).

Tabla 4. 2: Distribución de los colaboradores de ambas universidades en relación a las variables Personales

<i>Variables</i>	<i>Cofinanciada</i>		<i>Pública</i>		<i>Contraste (<math>X^2</math>)</i>
	<i>Frec.</i>	<i>%</i>	<i>Frec.</i>	<i>%</i>	
<b>Identificación Étnica</b>					
Mestizo	147	98,0%	244	97,6%	
Indígena	0	0,0%	5	2,0%	
Afro	0	0,0%	0	0,0%	5,402; 0,067
Blanco	3	2,0%	1	0,4%	
<b>Identificación Religiosa</b>					
Católico	121	80,7%	193	77,2%	
Cristiano/Evangélico	11	7,3%	22	8,8%	
Testigo de Jehová	1	0,7%	3	1,2%	
Mormón	1	0,7%	1	0,4%	
Creyente de	4	2,7%	13	5,2%	
Identificación Religiosa					4,510; 0,808
Agnóstico/Daedista	3	2,0%	2	0,8%	
Ateo	9	6,0%	14	5,6%	
Budista	0	0,0%	1	0,4%	
Adventista	0	0,0%	1	0,4%	
<b>Prácticas Religiosas</b>					
Si	58	38,7%	59	23,6%	10,284; 0,001
No	92	61,3%	191	76,4%	
<b>Organización Familiar</b>					
Padres	19	12,7%	26	10,4%	
Otros	108	72,0%	183	73,2%	
Abuelos	3	2,0%	0	0,0%	
Tías	5	3,3%	6	2,4%	
Con madre y hermana	1	0,7%	3	1,2%	
Madre	2	1,3%	5	2,0%	
Esposo e hijos	4	2,7%	6	2,4%	
Novio/a	4	2,7%	12	4,8%	10,164; 0,516
Hermana	0	0,0%	3	1,2%	
Amiga	3	2,0%	3	1,2%	
Papá	1	0,7%	2	0,8%	
	0	0,00%	1	0,4%	
Edad	<i>M</i>	<i>Ds</i>	<i>M</i>	<i>Ds</i>	<i>t</i> (288)
	20,7533	1,86431	21,2560	1,97537	

**Nota:** 400 observaciones

Universidad Cofinanciada:  $n = 150$

Universidad Financiada:  $n = 250$

La variable identificación étnica muestra que, entre los estudiantes de la universidad cofinanciada, el 98,0% se consideran como mestizos/as; el 0,0% son indígenas; el 0,0% son afroecuatorianos/as y el 2,0% se autoidentifican como blancos/as. En cambio, en el grupo de la universidad pública se observa que, de todos los participantes, el 97,6% se definen como mestizos/as; el 2,0% son indígenas; el 0,0% afroecuatorianos/as y el 0,4 se identifican como blancos/as. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de estudio  $X^2 = 5,402$ ;  $p > 0,05$ , por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos (observar gráfico 4.4).

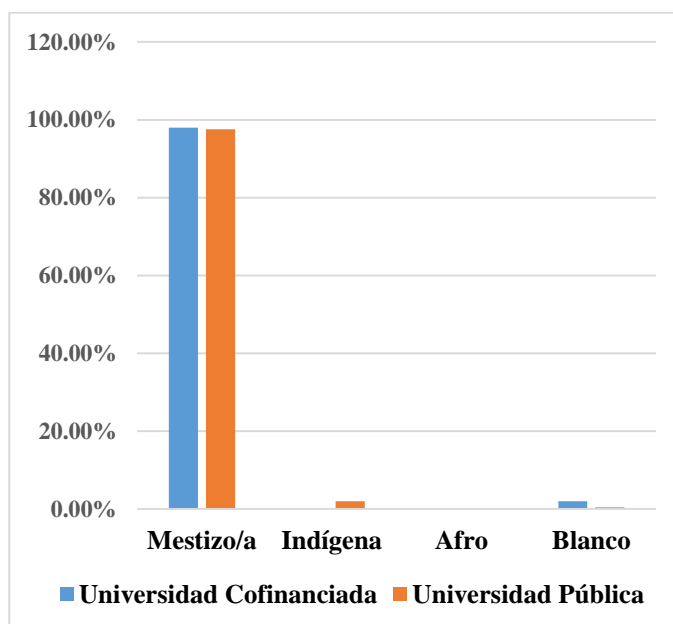


Gráfico 4.4 Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de la Identificación Étnica

La representación gráfica nos permite observar que la mayoría de los estudiantes universitarios de ambos grupos de estudio se autoidentifican étnicamente como mestizos, lo que revela la representación minoritaria de procedencias y grupos étnicos como indígenas, afroecuatorianos/as y blancos/as que asisten a sus estudios universitarios en la universidad cofinanciada como en la universidad pública.

En la variable identificación religiosa se halló que en el grupo de la universidad cofinanciada el 80,7% es católico; el 7,3% es cristiano/Evangélico; el 0,7% es Testigo de Jehová; el 0,7% es mormón; el 2,7% se considera creyente de identificación religiosa; el 2,0% es Agnóstico/Daedista; el 6,0% es ateo; el 0,0% budista y el 0,0% adventista. Al contrario en el grupo de la universidad pública se observa que el 77,2% es Católico; el 8,8% es Cristiano/Evangélico; el 1,2% es Testigo de Jehová; el 0,4% es mormón; el 5,2% es creyente de identificación religiosa; el 0,8% es Agnóstico/Daedista, el 5,6% es ateo; el 0,4% es Budista y el 0,4% es adventista. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de estudio  $X^2 = 4,510$ ;  $p > 0,05$ , por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos (observar gráfico 4.5).

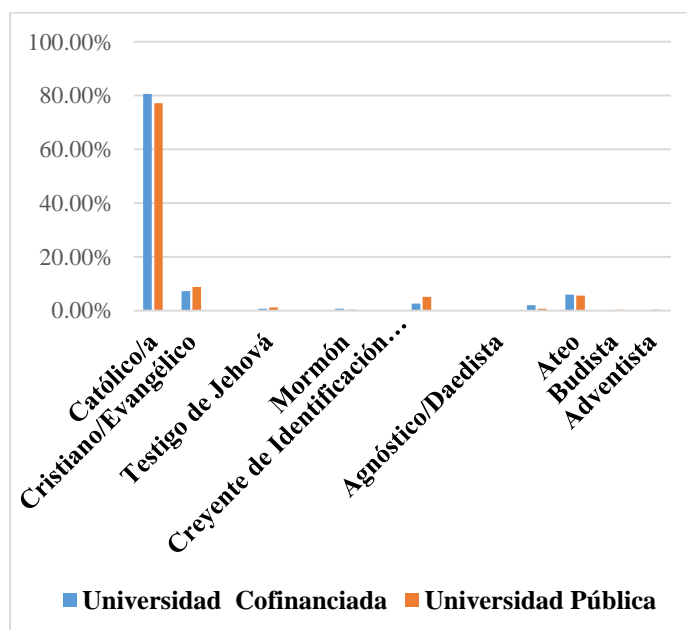


Gráfico 4. 5 Representación gráfica de la distribución de los participantes en función de la Identificación Religiosa

La representación gráfica indica en ambos grupos la presencia mayoritaria de estudiantes universitarios que son católicos, así también se observa que la universidad cofinanciada

posee cierta tendencia en ser Agnóstico/Daedista, mormón y testigo de Jehová en relación a la universidad pública. Con respecto al grupo de la universidad pública se evidencia predominio de identificación religiosa cristiano/evangélico a diferencia de la universidad cofinanciada, además los participantes de la universidad pública indican mayor presencia de identificaciones religiosas como creyentes de orientación religiosa, ateísmo, budista y adventista con porcentajes bajos o ausentes en estas categorías.

En la variable prácticas religiosas se indica que de los estudiantes de la universidad cofinanciada el 61,3% no practica cultos religiosos; mientras que el 38,7% si lo realiza. Por otro lado, en la universidad pública el 76,4% de los colaboradores no practican cultos religiosos y el 23,6% si lo practica. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos  $X^2 = 10,284$ ;  $p > 0,05$ , por lo que se concluye que existe un predominio de estudiantes universitarios que no practican ningún tipo de culto religioso (ver gráfico 4.6).

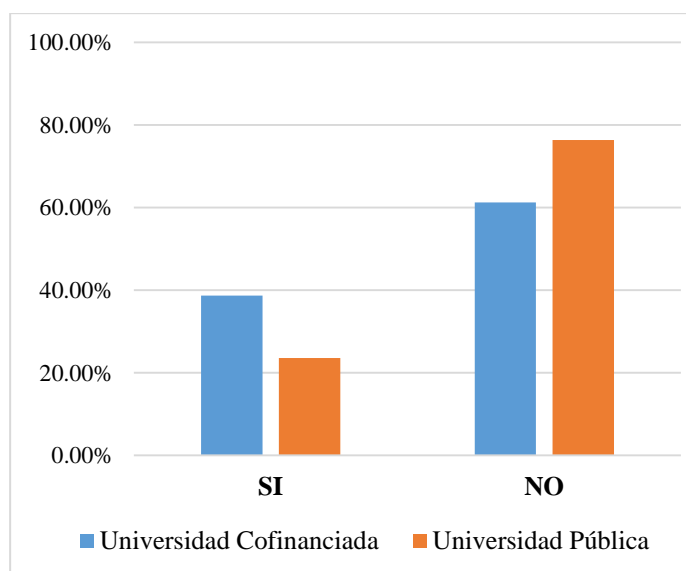


Gráfico 4. 6 Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de las prácticas religiosas

La representación gráfica muestra que en ambos grupos de estudio predomina un número semejante de estudiantes que no practican cultos religiosos. Sin embargo, se observa en los

estudiantes de la universidad cofinanciada mayor proporción de aquellos participantes que sí practican cultos religiosos, lo cual no se evidencia en estudiantes de la universidad pública.

En la variable organización familiar se puede evidenciar en los estudiantes de la universidad cofinanciada que el 12,7% de los participantes viven solos; el 72,0% viven con sus padres; el 2,0% viven con otros; el 3,3% con los abuelos; el 0,7% viven con las tías; el 1,3% viven con la madre y hermana; el 2,7% habita sólo con la madre; el 2,7% con esposo e hijos, el 0,0% con novio; el 2,0% con la hermana, el 0,7% vive con la amiga y el 0,0% con el padre. En cambio, el grupo de estudiantes de la universidad pública el 10,4% viven solos; el 73,2% habita con los padres; el 0,0% viven con otros; el 2,4% residen con los abuelos; el 1,2% habitan con sus tías; el 2,0% viven con madre y hermana; el 2,4% sólo con la madre; el 4,8% residen con esposo e hijos; el 1,2% viven con el novio; el 1,2% conviven con la hermana; el 0,8% residen con la amiga y el 0,4% habitan con el padre. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos  $X^2 = 10,164$ ;  $p > 0,05$ , concluyendo que existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.7).

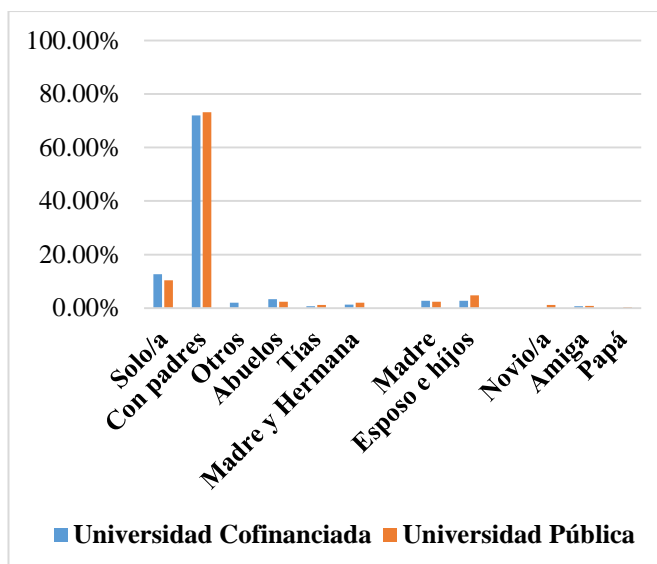


GRAFICO 4. 7 Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de Organización familiar

En el siguiente gráfico se representa un indicativo, en la que de manera mayoritaria tanto estudiantes de la universidad cofinanciada como estudiantes de la universidad pública viven aún con ambos padres, seguido de ello se observa que con poca representatividad los participantes viven solos, probablemente por el lugar donde se encuentran estudiando actualmente, así también se puede evidenciar como otros estudiantes habitan con otras personas (abuelos, tías, madre y hermana, madre, esposo e hijos, novio/a, amiga, padre).

#### 4.2.1 Análisis de las Variables Demográficas

A continuación, se presenta en la tabla 4.2 la ordenación de los colaboradores del estudio en relación a las variables demográficas como: ciudad de procedencia y ciudad de domicilio actual.

Con respecto a la variable ciudad de procedencia se determinó el sector zonal en el que cada una de las provincias del país pertenece, considerando la siguiente organización: 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 3 (Provincias de Pastaza, Cotopaxi, Tungurahua y Chimborazo) 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 8 (Cantones de Guayaquil, Duran y Samborondón) y Ciudades de Zona 9 (Distrito Metropolitano de Quito).

Tabla 4. 3: Distribución de los grupos en función de las variables demográficas

Variables	Cofinanciada		Pública		Contraste ( $\chi^2$ )	
	Frec.	%	Frec.	%		
<b>Ciudad de Procedencia</b>						
Baños	5	3,3%	8	3,2%	121,028; 0,335	
Ambato	93	62,0%	144	57,6%		
Quito	9	6,0%	10	4,0%		
Latacunga	19	12,7%	42	16,8%		
Salcedo	5	3,3%	13	5,2%		
Guaranda	2	1,3%	3	1,2%		
Pujilí	1	0,7%	7	2,8%		
Riobamba	7	4,7%	3	1,2%		
Cuenca	1	0,7%	0	0,0%		
Patate	1	0,7%	1	0,4%		
Ibarra	2	1,3%	4	1,6%		
Puyo	1	0,7%	4	1,6%		
Quero	1	0,7%	1	0,4%		
Guayaquil	2	1,3%	7	2,8%		
Santa Elena	1	0,7%	1	0,4%		
Corazón	0	0,0%	1	0,4%		
Pelileo	0	0,0%	6	2,4%		
Lago Agrio	0	0,0%	1	0,4%		
Loja	0	0,0%	1	0,4%		
<b>Ciudad Actual de Domicilio</b>						
Ambato	126	84,0%	168	67,2%		19,482; 0,021
Baños	3	2,0%	5	2,0%		
Salcedo	5	3,3%	18	7,2%		
Latacunga	11	7,3%	36	14,4%		
Riobamba	1	0,7%	7	2,8%		
Patate	1	0,7%	2	0,8%		
Quero	0	0,0%	2	0,8%		
Píllaro	2	1,3%	5	2,0%		
Pelileo	0	0,0%	7	2,8%		

Zona de Procedencia					
Zona 1	2	1,3%	6	2,4%	4,693; 0,320
Zona 2	8	5,3%	11	4,4%	
Zona 3	137	91,3%	229	91,6%	
Zona 5	1	0,7%	4	1,6%	
Zona 8	2	1,3%	0	0,0%	
Zona 9	0	0,0%	0	0,0%	

**Nota: 400 observaciones**

*Universidad Cofinanciada: n= 150*

*Universidad Financiada: n= 250*

La variable ciudad de procedencia denota que los participantes de la universidad cofinanciada, el 91,3% pertenece a Ciudades de la Zona 3; el 1,3% procede de Ciudades correspondientes a la Zona 8; el 0,7% pertenece a Ciudades de la Zona 5; el 1,3% procede de Ciudades de la Zona 1, el 5,3% corresponde a la Zona 2 y finalmente el 0,0% proviene de Ciudades de la Zona 4, Zona 6, Zona 7 y Zona 9. Por otro lado, en los participantes de la universidad pública se observa que el 91,6% de los estudiantes corresponde de Ciudades de la Zona 3; el 1,6% pertenece a Ciudades de la Zona 5; el 2,4% Ciudades de la Zona 1; el 4,4% provienen de Ciudades de la Zona 2; la Zona 4, Zona 6, Zona 7, Zona 8 y Zona 9 con el 0,0%. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos  $X^2 = 4,693; p > 0,05$ , concluyendo que existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.8).

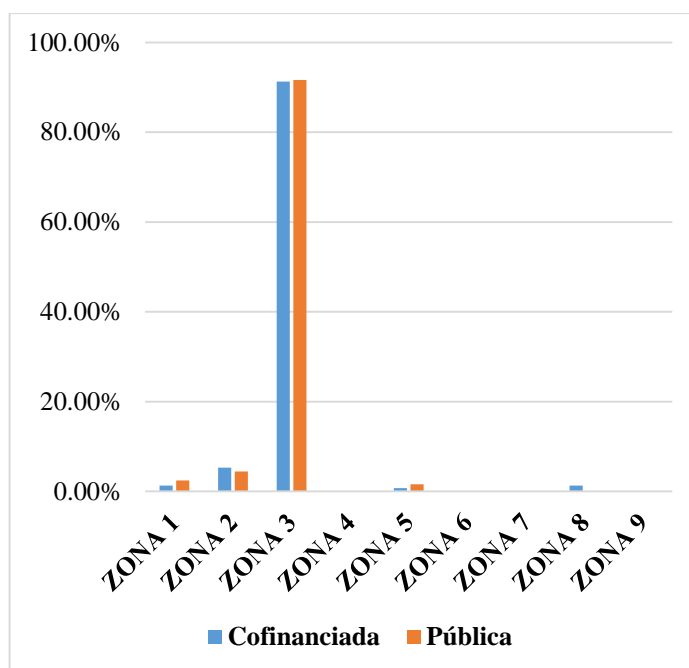


Gráfico 4. 8 Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de la ciudad de procedencia

La representación gráfica indica una proporción mayoritaria de los participantes de la universidad cofinanciada y de la universidad pública que corresponden a Ciudades de las Provincias pertenecientes a la Zona 3 (Provincias de Pastaza, Cotopaxi, Tungurahua y Chimborazo). Así mismo se evidencia un cierto porcentaje un tanto representativo de participantes provenientes de la Zona 2 (Provincias de Napo, Orellana y Pichincha, excepto el cantón Quito), Zona 1 (Provincias de Esmeraldas, Carchi, Imbabura y Sucumbíos) y Zona 5 (Provincias de Los Ríos, Santa Elena, Bolívar, Galápagos y Guayas).

En la variable ciudad de domicilio actual se muestra que, en el grupo de la universidad cofinanciada, el 84,0% de los colaboradores viven en la ciudad de Ambato; el 7,3% reside en la Ciudad de Latacunga; el 3,3% habita en Salcedo; el 2,0% vive en Baños; el 1,3% reside en Píllaro; el 0,7% vive en Riobamba; el 0,7% reside en Patate; el 0,0% vive en Quero y el 0,0% vive en Pelileo.

En cuanto a los participantes de la universidad pública en la variable de ciudad de domicilio actual, se encontró que el 67,2% vive en la Ciudad de Ambato; el 14,4% vive en Latacunga; el 7,2% reside en Salcedo; el 2,0% vive en Baños; el 2,0% vive en Píllaro; el 2,8% reside en Riobamba; el 0,8% vive en Patate; el 0,8% habita en Quero y el 2,8% vive en Pelileo. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos  $X^2 = 19,482$ ;  $p > 0,05$ , estableciendo que existe una diferencia en la distribución de ambos grupos (ver gráfico 4.9).

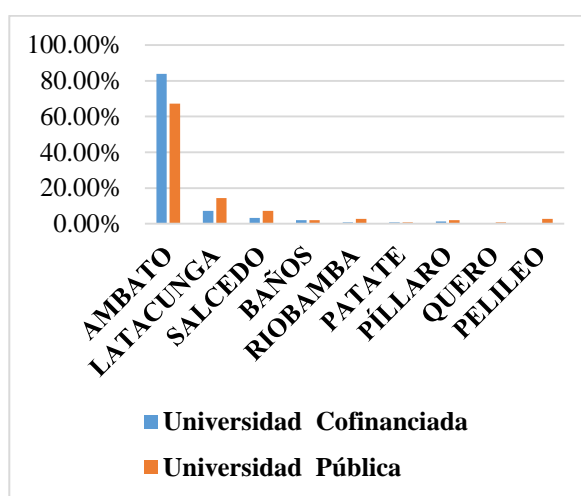


Gráfico 4. 9 Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de la ciudad de domicilio actual

El siguiente gráfico indica que los estudiantes de ambos grupos de estudio viven en la ciudad de Ambato donde realizan sus estudios. Así también, se muestra un porcentaje de participantes que viven en la Ciudad de Latacunga y Salcedo. Por lo que se puede determinar que los estudiantes universitarios tanto de la universidad cofinanciada y de la universidad pública prefieren vivir en la misma ciudad o lugares cercanos en relación en donde se localiza la universidad en la que realizan su educación superior.

#### 4.2.2 Análisis de las Variables de salud física y mental

En la tabla 4.3 se indican las variables de salud física y mental de los participantes del grupo de la universidad cofinanciada y de la universidad pública, las mismas que se encuentran distribuidas de la siguiente forma: horas de sueño y presencia de algún trastorno psicológico ya diagnosticado.

Tabla 4. 4: Distribución de los grupos en función de las variables de salud física y mental

Variables	Cofinanciada		Pública		Contraste $X^2$
	Frec.	%	Frec.	%	
<b>Horas de Sueño</b>					
Menos de 7 horas	90	60,0%	180	72,0%	
Entre 7 y 8 horas	58	38,7%	63	25,2%	8,517; 0,014
Más de 8 horas	2	1,3%	7	2,8%	
<b>Presencia de algún Trastorno Psicológico diagnosticado</b>					
No	147	98,0%	247	98,8%	
Depresión	3	2,0%	0	0,0%	
Asperger	0	0,0%	1	0,4%	6,806; 0,146
Bulimia	0	0,0%	1	0,4%	
Estrés	0	0,0%	1	0,4%	

**Nota:** 400 observaciones

Universidad Cofinanciada:  $n= 150$

Universidad Financiada:  $n= 250$

En la variable horas de sueño se indica que el 60,0% de la agrupación de estudiantes de la universidad cofinanciada duermen menos de 7 horas; el 38,7% entre 7 y 8 horas de sueño y el 1,3% más de 8 horas de sueño. En cambio, en la agrupación de la universidad pública, el 72,0% presenta menos de 7 horas de sueño; el 25,2% entre 7 y 8 horas de sueño y el 2,8% más de 8 horas de sueño. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos  $X = 8.517$ ;  $p > 0,05$ , determinando que no existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.10).

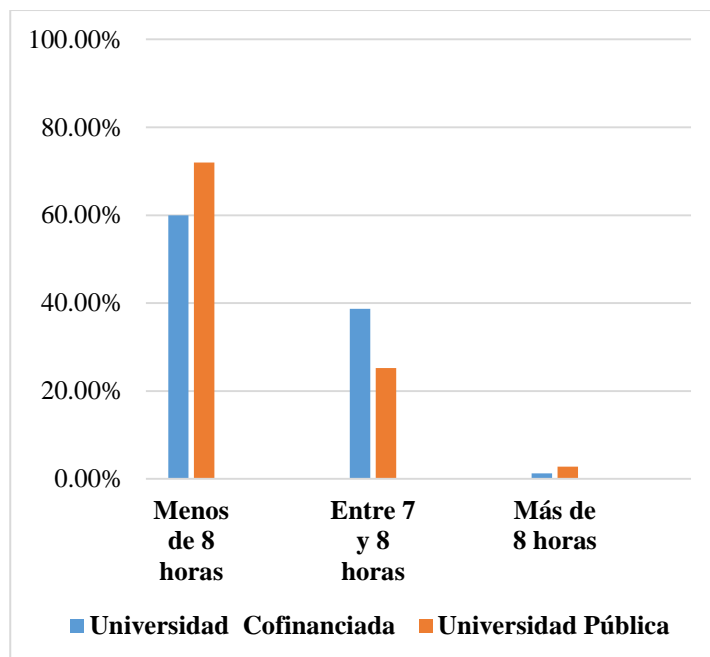


Gráfico 4. 10 Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de las horas de sueño

El gráfico muestra que los participantes de la universidad cofinanciada y de la universidad pública evidencian en mayor porcentaje la presencia de sueño menor a 7 horas y en una proporción inferior los estudiantes duermen más de 8 horas. Por lo tanto, debido a los requerimientos de cada una de las carreras de estudio y condiciones de cada estudiante no consiguen instaurar costumbres óptimas del sueño, lo que no les permite descansar lo necesario, interfiriendo en su salud física y mental.

La variable presencia de algún trastorno psicológico diagnosticado por algún profesional de salud mental revela que el 98,0% del total de los participantes de la universidad cofinanciada y el 98,8% de estudiantes de la universidad pública no presentan ninguna afección psicológica o psiquiátrica. Sin embargo, en el grupo de estudiantes de la universidad cofinanciada un 2,0% han sido diagnosticados con Depresión, mientras que en el grupo de

la universidad pública un 0,4% está diagnosticado con Asperger; el 0,4% con Bulimia y un 0,4% con Estrés. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos  $X^2 = 6,806$ ;  $p > 0,05$  por lo que se concluye que la presencia de algún trastorno psicológico diagnosticado es mínima en relación al número total de participantes de ambos grupos (ver gráfico 4.11).

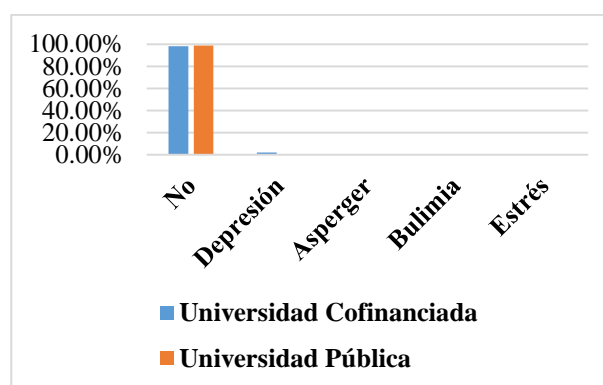


Gráfico 4. 11 Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de la tenencia de un trastorno psicológico diagnosticado

En la representación gráfica se puede evidenciar que existe una proporción mínima que presentan un trastorno psicológico diagnosticado por un profesional, mientras la mayoría de los participantes no presentan un trastorno psicológico diagnosticado, pero en mayor proporción se observa que estudiantes de la universidad pública poseen afecciones psicológicas en relación a los estudiantes de la universidad cofinanciada.

#### 4.2.3 Análisis de las variables académicas de los colaboradores universitarios

Se evidencia en la tabla 4.4 la distribución de las variables académicas de los grupos de participantes en la investigación con respecto a lo siguiente: procedencia de bachillerato, nivel de estudios, carrera de estudio, rendimiento académico, ayuda financiera de estudios,

tipo de beca, repetición de curso y repetición de alguna asignatura dentro del pensum de estudios de la carrera que cursan.

Tabla 4. 5: Distribución de los grupos en función de las variables académicas

Variables	Cofinanciada		Pública		Contraste ( $X^2$ )
	Frec.	%	Frec.	%	
<b>Procedencia del Bachillerato</b>					
Público	39	26,0%	193	77,2%	111,862; 0,000
Privado	104	69,3%	43	17,2%	
Fiscomisional	7	4,7%	14	5,6%	
<b>Nivel de Estudios Superior</b>					
Primero	13	8,7%	28	11,2%	8,364; 0,498
Segundo	22	14,7%	27	10,8%	
Tercero	23	15,3%	29	11,6%	
Cuarto	17	11,3%	25	10,0%	
Quinto	17	11,3%	27	10,8%	
Sexto	14	9,3%	25	10,0%	
Séptimo	15	10,0%	31	12,4%	
Octavo	20	13,3%	31	12,4%	
Noveno	8	5,3%	27	10,8%	
Decimo	1	0,7%	0	0,0%	
<b>Carrera de Estudio</b>					
Psicología Organizacional	16	10,7%	0	0,0%	291,741; 0,000
Psicología clínica	34	22,7%	100	40,0%	
Jurisprudencia	50	33,3%	0	0,0%	
Administración	16	10,7%	0	0,0%	
Contabilidad	34	22,7%	0	0,0%	
Laboratorio clínico	0	0,0%	100	40,0%	
Enfermería	0	0,0%	50	20,0%	

**Nota:** 400 observaciones

Universidad Cofinanciada: n= 150

Universidad Financiada: n= 250

En la variable procedencia de bachillerato se evidencia que el 69,3% de los colaboradores de la universidad cofinanciada proceden de establecimientos privados; el 26,0% proviene de entidades educativas públicas; el 4,7% procede de instituciones fiscomicionales. En el grupo de estudiantes de la universidad pública el 77,2% procede de establecimientos públicos; el 17,2% procede de instituciones educativas privadas y el 5,6% pertenece de entidades de tipo fiscomicional (observar gráfico 4.12)

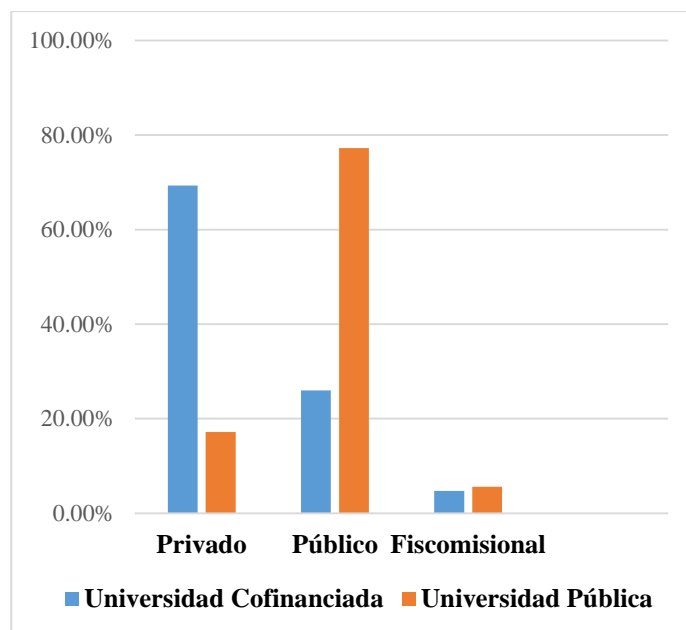


Gráfico 4. 12 Representación gráfica de la distribución de los participantes del estudio en función de la procedencia del bachillerato

En el siguiente gráfico se evidencia que los estudiantes del grupo de la universidad cofinanciada proceden de instituciones públicas, por lo que se puede deducir que éste es un factor que genera influencia al momento de cursar sus estudios de educación superior en una universidad pública. En cambio, en el grupo de la universidad pública se denota que un nivel alto de los participantes que han estudiado en establecimientos privados tiene tendencia a estudiar en universidades privadas.

En las escuelas de Psicología Clínica, Psicología Organizacional, Administración, Contabilidad y Jurisprudencia de la universidad cofinanciada en relación al factor nivel de estudios superior se aprecia que el 8,7% de los colaboradores se encuentran en primer semestre; el 14,7% de estudiantes están en segundo; en tercer semestre existe el 15,3%; en cuarto semestre se hallan cursando un 11,3%; en quinto semestre existe un 11,3%; en sexto semestre hay un 9,3% de estudiantes; en séptimo semestre están un 10,0%; en octavo

semestre se encuentran un 13,3%; en noveno semestre existe un 5,3% y en décimo semestre se encuentran un 0,7%.

Con respecto a la agrupación de estudiantes pertenecientes a la universidad pública de las carreras de Laboratorio Clínico, Psicología Clínica y Enfermería, se determina que el 11,2% de los colaboradores se encuentran en primer semestre; el 10,8% de estudiantes están en segundo; en tercer semestre existe el 11,6%; en cuarto semestre se hallan cursando un 10,0%; en quinto semestre existe un 10,8%; en sexto semestre hay un 10,0% de estudiantes; en séptimo semestre están un 12,4%; en octavo semestre se encuentran un 12,4%; en noveno semestre existe un 10,8% y en décimo semestre se encuentran un 0,0%. Se puede mencionar por lo tanto que no se hallaron diferenciaciones estadísticamente significativas en ambas agrupaciones  $X^2 = 8,364$ ;  $p > 0,05$  determinando que en ambos grupos existe una distribución semejante (ver gráfico 4.13).

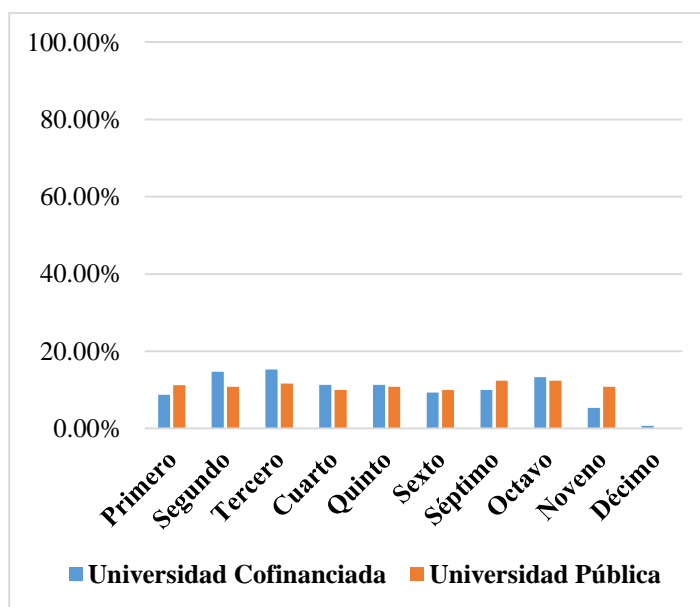


Gráfico 4.13 Representación gráfica de la distribución de los colaboradores del estudio en relación al nivel de estudios.

En el siguiente gráfico se determina que los estudiantes del grupo de la universidad cofinanciada y del grupo de la universidad pública se encuentran cursando desde el primer semestre hasta décimo semestre, sin embargo en el grupo de la universidad pública no se encuentran universitarios en décimo semestre, debido a que se dedican únicamente a realizar su trabajo de investigación para la obtención del título como profesionales, lo que no ocurre con el grupo de la universidad cofinanciada quienes asisten a clases en décimo semestre.

En la siguiente representación gráfica se observa una organización equilibrada de los alumnos de la universidad cofinanciada y de la universidad pública con respecto al semestre en el que se encuentran los estudiantes, debido a la manera en que fueron seleccionados por medio del proceso de muestreo.

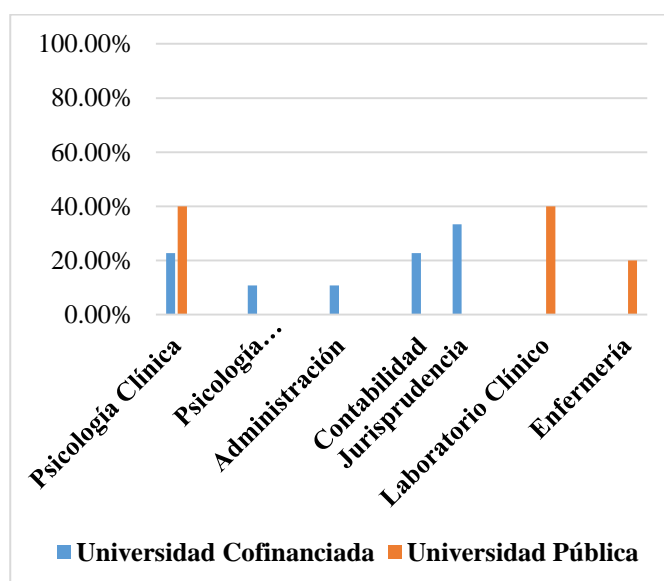


GRAFICO 4. 14 Representación gráfica de la distribución de los colaboradores del estudio en relación a la carrera en la que están cursando

En el presente gráfico se puede observar que, en ambas agrupaciones de estudiantes tanto en la universidad cofinanciada como en la universidad pública, se encuentran cursando

diferentes carreras, las mismas que han sido seleccionadas para el trabajo de estudio, por lo tanto, en ambas instituciones existen como no existen la presencia de las mismas carreras, debido a que cada universidad ofrece diversas carreras.

Se observa en la tabla 4.5 la distribución de las variables académicas de los grupos de participantes en la investigación con respecto a lo siguiente: rendimiento académico, ayuda financiera de estudios, tipo de beca, repetición de curso y repetición de alguna asignatura dentro del pensum de estudios de la carrera que cursan.

Tabla 4. 6 Distribución de los grupos en función de las variables académicas

Variables	Cofinanciada		Pública		Contraste ( $X^2$ )
	Frec.	%	Frec.	%	
<b>Rendimiento Académico</b>					
Sobresaliente	21	14,0%	33	13,2%	7,473; 0,113
Muy Bueno	71	47,3%	145	58,0%	
Bueno	51	34,0%	67	26,8%	
Regular	7	4,7%	4	1,6%	
Deficiente	0	0,0%	1	0,4%	
<b>Ayuda económica</b>					
Si	72	48,0%	75	30,0%	13,068; 0,000
No	78	52,0%	175	70,0%	
<b>Tipo de Beca</b>					
Ninguna	93	62,0%	221	88,4%	51,977; 0,000
Excelencia académica	17	11,3%	9	3,6%	
Comunidad indígena o Afroecuatoriana	1	0,7%	2	0,8%	
Cultural	0	0,0%	3	1,2%	
Deportiva	1	0,7%	1	0,4%	
Discapacidad	0	0,0%	1	0,4%	
Otra	37	24,7%	12	4,8%	
Beca por Senescyt	1	0,7%	0	0,0%	
Beca de Apoyo Económico	0	0,0%	1	0,4%	
<b>Repite Curso</b>					
Si	4	2,7%	4	1,6%	0,544; 0,461
No	146	97,3%	246	98,4%	
<b>Repite alguna asignatura</b>					
Si	11	7,3%	10	4,0%	2,094; 0,148
No	139	92,7%	240	96,0%	

**Nota:** 400 observaciones

Universidad Cofinanciada:  $n=150$

Universidad Financiada:  $n=250$

En la variable rendimiento académico se determina que el 14,0% de los colaboradores de la universidad cofinanciada son sobresalientes; el 47,3% se desempeñan académicamente como muy buenos; el 34,0% son buenos; el 4,7% sostienen un rendimiento académico regular y un 0,0% deficiente. En el grupo de estudiantes de la universidad pública el 13,2% se desempeñan académicamente como sobresalientes; el 58,0% presentan un rendimiento académico como muy buenos; el 26,8% se desempeñan en sus estudios como buenos; el 1,6% muestran un rendimiento académico regular y un 0,4% presenta un deficiente rendimiento. Se puede mencionar que no se hallaron diferenciaciones estadísticamente significativas en ambas agrupaciones  $X^2 = 7,473$ ;  $p < 0,05$ , determinando que en ambos grupos existe una distribución similar (ver gráfico 4.15).

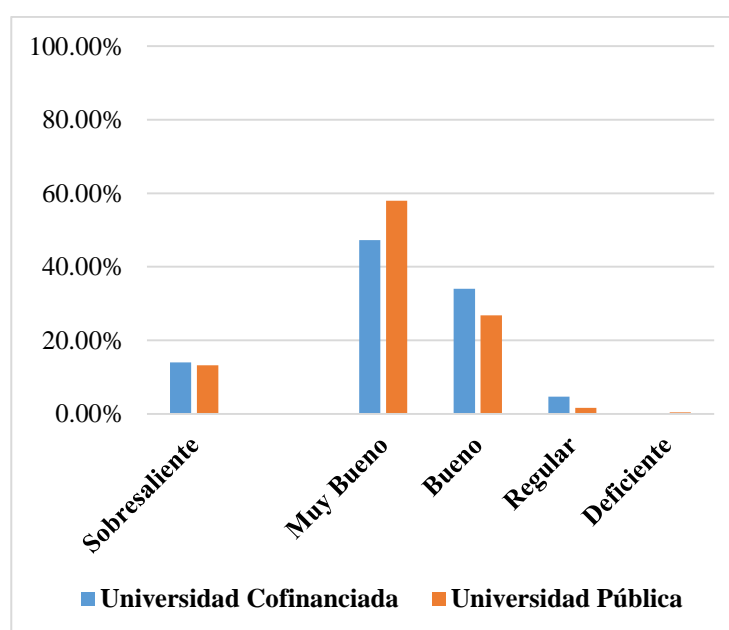


Gráfico 4. 15 Representación gráfica de la distribución de los colaboradores del estudio en relación al rendimiento académico

En el siguiente gráfico se muestra que los estudiantes del grupo de la universidad cofinanciada y del grupo de la universidad pública presentan un rendimiento académico muy bueno, seguido de un rendimiento bueno, además se puede mencionar que en ambos grupos

existen alumnos con un desempeño académico sobresaliente y en una minoría denotan un rendimiento regular y deficiente en sus estudios.

En el elemento ayuda económica se establece que el 48,0% de los estudiantes de la universidad cofinanciada reciben ayuda económica; el 52,0% no posee ninguna ayuda económica para continuar con sus estudios. En relación a los colaboradores de la universidad pública el 30,0% recibe ayuda económica; el 70,0% no posee ninguna ayuda económica para continuar estudiando. Por lo tanto, se muestra que existen diferencias estadísticamente significativas en ambas agrupaciones  $X^2 = 13,068$ ;  $p < 0,05$ , determinando que en ambos grupos no existe una distribución similar (ver gráfico 4.16).

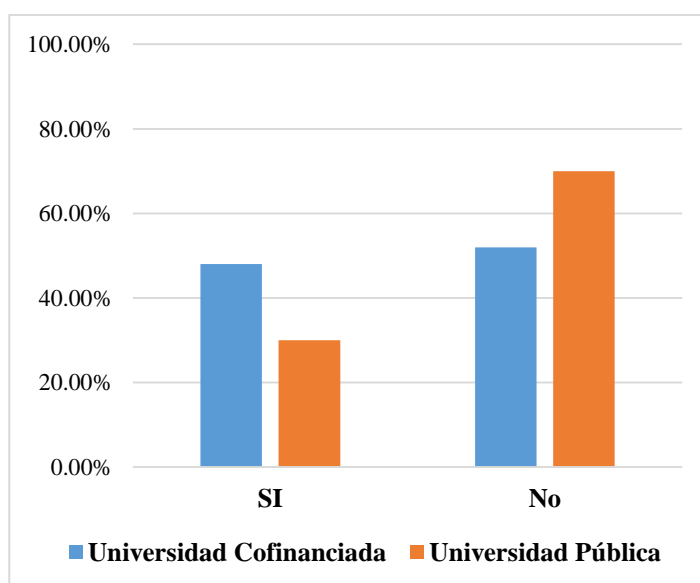


Gráfico 4. 16 Representación gráfica de la distribución de los estudiantes del estudio en relación a ayuda económica

Los resultados muestran en la representación gráfica que en un elevado nivel los alumnos de la universidad cofinanciada como de la universidad pública no poseen algún tipo de ayuda económica que facilite en sus estudios universitarios, debido a la demanda de estudiantes

que existen y a los inconvenientes que se presentan al momento de conseguir un crédito educativo.

Referente a la variable tipo de beca se evidencia que en la universidad cofinanciada el 62,0% de los estudiantes no poseen ninguna beca; el 11,3% posee beca por excelencia académica; el 0,7% han alcanzado una beca por medio de la comunidad indígena o Afroecuatoriana; el 0,0% no presenta beca por el ámbito cultural; el 0,75 conserva beca deportiva; el 0,0% no tiene beca por discapacidad; el 24,7% conserva otro tipo de beca; el 0,7% ha alcanzado beca por Senescyt; el 0,0% no presenta ningún tipo de beca de apoyo económico. Con respecto a la universidad pública el 88,4% no posee ningún tipo de beca; el 3,6% presenta beca por excelencia académica; el 0,8% contiene beca por comunidad indígena o afroecuatoriana; el 1,2% ha alcanzado beca por el ámbito cultural; el 0,4% posee beca deportiva; 0,4% tiene beca por discapacidad; el 4,8% contiene otro tipo de beca; el 0,0% no presenta beca por Senescyt; el 0,4% muestra beca por apoyo económico. Se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre ambas agrupaciones  $X^2 = 51,977$ ;  $p < 0,05$  determinando en ambos grupos que en un alto nivel efectúan sus estudios universitarios sin la presencia de algún tipo de beca, en especial se puede evidenciar aún más en la universidad pública (observar gráfico 4.17).

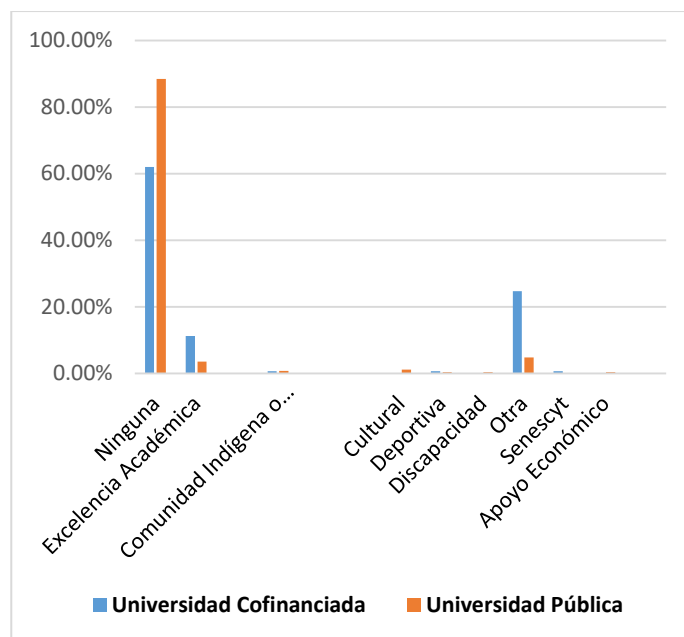


Gráfico 4. 17 Representación gráfica de la distribución de los participantes en función de la variable Tipo de Beca

En la siguiente representación gráfica se observa que los colaboradores de la universidad cofinanciada como de la universidad pública se encuentran estudiando sin ningún tipo de beca, de igual manera se evidencia que en un porcentaje bajo existen estudiantes que han alcanzado beca por excelencia académica, deportiva, por medio del Senescyt y otro tipo de becas.

La variable repetición de curso muestra que el 2,7% repite el curso en la universidad cofinanciada; un 97,3% de los estudiantes universitarios no repite ningún semestre. En relación a la universidad pública el 1,6% de los encuestados repite el curso; mientras que el 96,0% no repite el semestre. No se hallaron diferencias significativas estadísticamente  $X^2 = 0,461$ ;  $p < 0,05$ ; mencionando, por lo tanto, que las dos agrupaciones de estudiantes no repiten ningún curso (ver gráfico 4.18).

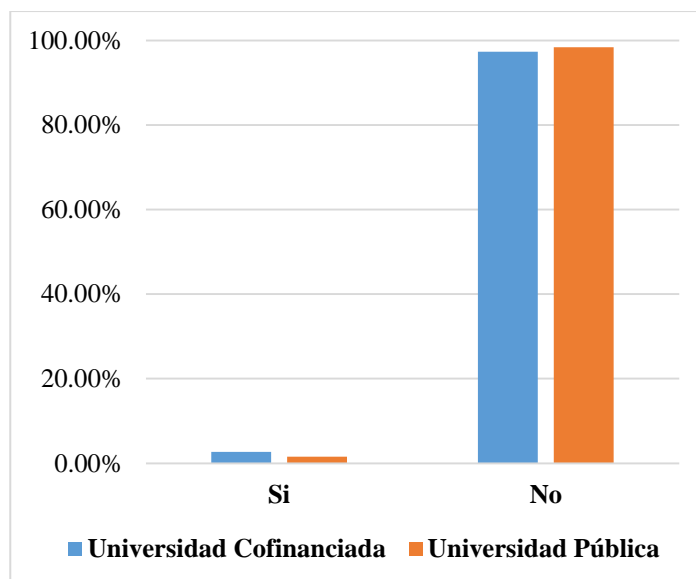


Gráfico 4. 18 Representación gráfica de la distribución de los participantes en función de si repite curso o no repite

En la representación gráfica se logra determinar que el grupo de la universidad cofinanciada tiene mayor tendencia a no repetir el curso durante su período académico en la carrera a diferencia de lo que sucede en la universidad pública donde la agrupación tiende en mayor medida a repetir el curso.

La variable repite asignatura nos permite establecer que en la universidad cofinanciada el 7,3% de los participantes si repite alguna asignatura y el 92,7% no repite ninguna asignatura en su carrera. En el grupo de estudiantes de la universidad se observa que el 4,0% si repiten una asignatura y el 96,0% no repiten asignatura. No se descubrieron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos  $X^2 = 0,148$ ;  $p < 0,05$  determinando que existe un comportamiento semejante entre los dos grupos (ver gráfico 4.19).

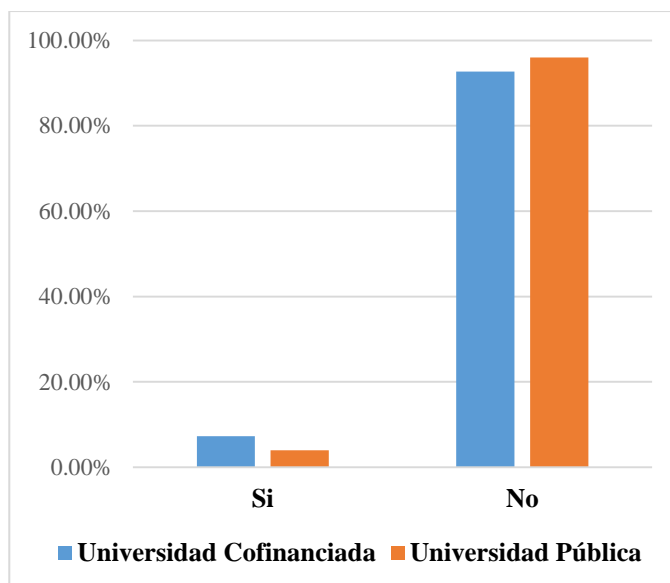


Gráfico 4. 19 Representación gráfica de la distribución de los participantes en función de si repite o no Asignatura

Por medio de la representación gráfica se observa tanto en la universidad cofinanciada como en la universidad pública una proporción alta de estudiantes que no repiten ninguna asignatura y en menor medida existe un grupo de participantes que repiten alguna asignatura.

#### 4.2.4 Análisis de las variables sociales y laborales

Por medio de la tabla 4.6 se observa variables sociales y laborales de los estudiantes, los cuales brindan una percepción general del contexto socioeconómico familiar, el estrato socioeconómico, el entorno académico, laboral del participante, así mismo se puede evidenciar la situación económica actual del estudiante, la misma que influirá de manera directa para la continuación de sus estudios.

Tabla 4. 7: Distribución de los participantes en grupos según las variables sociales y laborales

<i>Variables</i>	<i>Cofinanciada</i>		<i>Pública</i>		<i>Contraste (X<sup>2</sup>)</i>
	<i>Frec.</i>	<i>%</i>	<i>Frec.</i>	<i>%</i>	
<b>Situación Socioeconómica Familiar</b>					
Mala	0	0,0%	4	1,6%	4,644; 0,200
Regular	30	20,0%	65	26,0%	
Buena	106	70,7%	162	64,8%	
Muy buena	14	9,3%	19	7,6%	
<b>Estrato Socioeconómico</b>					
Alto	3	2,0%	2	0,8%	38,746; 0,000
Medio Alto	60	40,0%	35	14,0%	
Medio	81	54,0%	190	76,0%	
Medio Bajo	5	3,3%	22	8,8%	
Bajo	1	0,7%	1	0,4%	
<b>Situación académica y laboral</b>					
Estudia y no trabaja	123	82,0%	224	89,6%	4,711; 0,030
Estudia y trabaja	27	18,0%	26	10,4%	
	<i>M</i>	<i>Ds</i>	<i>M</i>	<i>Ds</i>	<i>t</i> (288)
<b>Debido a la situación económica del país logra continuar con sus estudios</b>					
Si	138	92,0%	243	97,2%	5,603; 0,018
No	12	8,0%	7	2,8%	

**Nota:** 400 observaciones

Universidad Cofinanciada: n= 150

Universidad Financiada: n= 250

En la variable situación socioeconómica familiar en los participantes de la universidad cofinanciada se observa que el 0,0% presenta un contexto socioeconómico familiar malo; el 20,0% mantiene una situación socioeconómica regular; el 70,7% presenta una situación socioeconómica buena; el 9,3% posee una muy buena situación socioeconómica. En relación a los participantes de la universidad pública, el 1,6% presenta una situación socioeconómica mala; el 26,0% mantiene una situación socioeconómica regular; el 64,8% tiene una situación socioeconómica buena; el 7,6% muestra una situación socioeconómica muy buena. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambas agrupaciones  $X^2 = 4.644$ ;  $p < 0,05$  concluyendo que tanto en la universidad cofinanciada como en la universidad pública se evidencia que la familia existe un mayor predominio de una situación socioeconómica buena (ver gráfico 4.20).

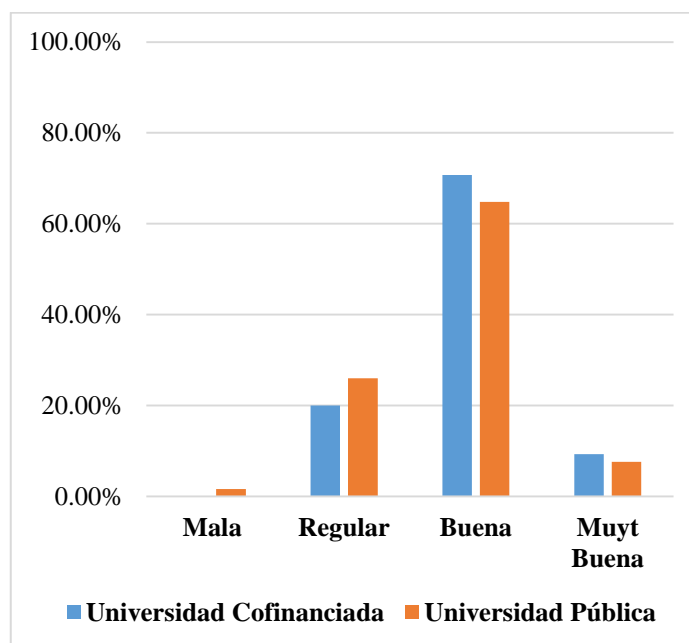


Gráfico 4. 20 Representación gráfica de la Situación Socioeconómica Familiar de los estudiantes universitarios

La representación gráfica denota que los estudiantes de la universidad cofinanciada como de la universidad pública tienen en un mayor nivel una situación socioeconómica familiar buena, siendo un factor fundamental para que estudiantes sigan estudiando.

En la variable estrato socioeconómico se observa que los estudiantes de la universidad cofinanciada presentan el 2,0% de un estrato socioeconómico alto; el 40,0% posee un estrato medio alto; el 54,0% posee un estrato socioeconómico medio; el 3,3% pertenece a un estrato medio bajo y el 0,7% presenta un nivel socioeconómico bajo. Con respecto a los estudiantes de la universidad pública el 0,8% tienen un estrato socioeconómico alto; el 14,0% pertenece a un nivel socioeconómico medio alto; el 76,0% posee un estrato socioeconómico medio; el 8,8% pertenece a un nivel socioeconómico medio bajo y el 0,4% presenta un estrato socioeconómico bajo. Se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre ambas agrupaciones  $X^2 = 38,746$ ;  $p < 0,05$ , por lo tanto, los estudiantes de la universidad

cofinanciada como los de la universidad pública presentan un estrato socioeconómico medio, sobresaliendo este nivel socioeconómico más aún en la universidad pública (ver gráfico 4.21).

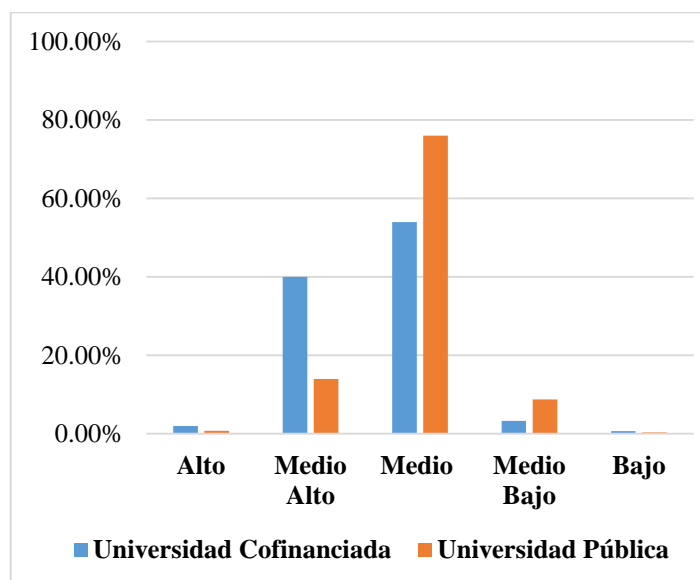


Gráfico 4. 21 Representación gráfica de la distribución de los estudiantes en relación a la variable Estrato Socioeconómico

En la siguiente representación gráfica se evidencia que los estudiantes de la universidad cofinanciada como de la universidad pública pertenecen en su mayoría a un estrato socioeconómico medio.

En la variable situación académica y laboral se muestra que el 82,0% de los colaboradores de la universidad cofinanciada estudia y no trabaja; el 18,0% estudia y trabaja. En relación a los colaboradores de la universidad pública el 89,6% de los estudiantes estudia y no trabaja y el 10,4% estudia y trabaja. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las dos agrupaciones  $X^2 = 4.711$ ;  $p < 0,05$  por lo que se concluye que existe diferencias en ambos grupos (ver gráfico 4.22).

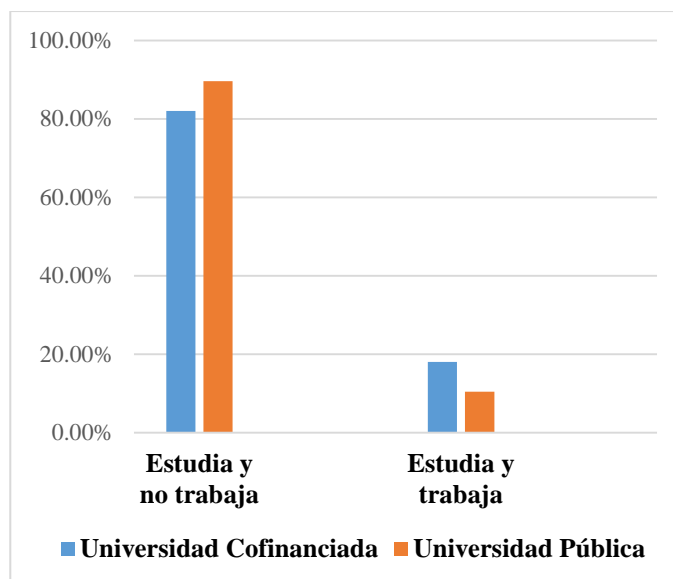


Gráfico 4. 22 Representación gráfica de los estudiantes en relación a la variable situación académica y laboral

La representación gráfica denota que en mayor medida los participantes de la universidad cofinanciada y de la universidad pública estudian y no trabajan, es decir, se encuentran en condiciones económicas buenas para seguir estudiando y centrándose más en sus estudios universitarios.

La variable situación económica actual del país otorga oportunidad de que los estudiantes continúen sus estudios universitarios, en la universidad cofinanciada se halló que el 92,0% puede continuar estudiando y el 8,0% no puede seguir estudiando. En la universidad pública se encontró que el 97,2% de los colaboradores si pueden continuar con sus estudios, en cambio el 2,8% no alcanza a estudiar por la situación económica. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambas agrupaciones  $X^2 = 5,603$ ;  $p < 0,05$  es decir, existe una distribución semejante en ambas agrupaciones (ver gráfico 4.23).

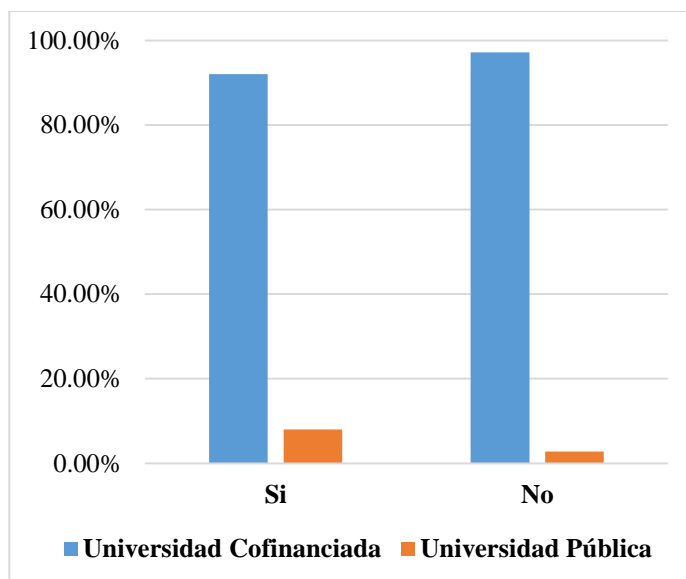


Gráfico 4. 23 Representación gráfica de los estudiantes en relación de la situación económica actual del país para continuar estudiando

En la representación gráfica se indica que los participantes de la universidad cofinanciada como de la universidad pública pueden continuar estudiando gracias a la situación económica actual del estado.

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

La autorregulación emocional “consiste en la habilidad de transformar los elementos de experiencias que comunican como resultado una expresión no verbal y verbal por medio de un comportamiento” (Sánchez, 2012, p.7), indica que la autorregulación emocional funciona como un mecanismo para regular conductas, modificar una expresión que se origina por experiencias de contenido emocional.

Para medir este contenido teórico se ha empleado en la evaluación el Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ) (Gross & John, 2003) Traducción y adaptación para

Argentina. Posteriormente se indica el análisis de los resultados adquiridos en cada uno de los instrumentos de evaluación establecidos y seleccionados en la presente investigación.

#### 4.3.1. Análisis descriptivo del Cuestionario de Regulación Emocional ERQ

El Cuestionario de Regulación Emocional ERQ faculta la estimación de que tan en desacuerdo o acuerdo están los individuos referente a las habilidades para modificar o reprimir la experiencia emocional percibida de su entorno. El cuestionario contiene 10 ítems; 6 de los cuales evalúan la reevaluación cognitiva y 4 valoran la supresión emocional. El cuestionario posee 7 opciones de contestación en una escala Likert.

Tabla 4. 8: Estadísticos Descriptivos ERQ

<i>Factores</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. típ.</i>
Reevaluación Cognitiva	6,00	42,00	29,06	6,64
Supresión Emocional	4,00	28,00	16,71	5,02
Global ERQ	9,00	63,00	40,91	8,95

**Nota:** 400 observaciones

En el componente Reevaluación cognitiva se evidenció el número mínimo *Mín.* = 6 puntos y como máximo *Máx* = 42 puntos. La Media total alcanzada perteneció a *M* = 29.06 puntos; *Ds* = 6,64. En el componente Supresión emocional se halló el número mínimo *Mín.* = 4 puntos y como máximo *Máx* = 28 puntos. La Media total alcanzada perteneció a *M* = 16.71 puntos; *Ds* = 5.02. En el análisis global de ERQ se obtuvo el número mínimo *Mín.* = 9 puntos y como máximo *Máx* = 63 puntos. La Media total alcanzada perteneció a *M* = 40.91 puntos; *Ds* = 8.95 (observar gráfico 4.24).

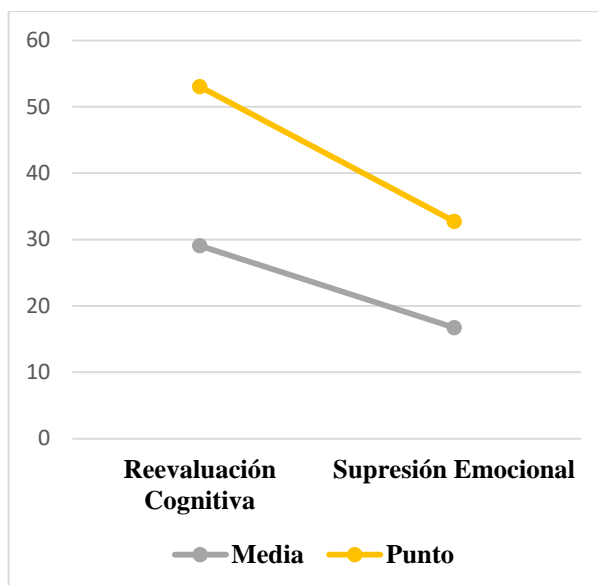


Gráfico 4. 24 Representación gráfica del análisis descriptivo del Cuestionario de Regulación Emocional ERQ

Los resultados indican entre los elementos de la RE, que se encuentra mayor presencia de Reevaluación cognitiva RC, al existir un nivel alto de significancia en relación al punto de corte, de igual manera se encuentra la presencia de Supresión emocional SE, con una significancia en base al punto de corte. Por lo tanto, en relación a los datos obtenidos los estudiantes evidencian un cambio durante el proceso que se desarrolla antes de generar una emoción en el sujeto, la misma que emitirá una respuesta emocional posteriormente, logrando de esta forma una regulación de la emoción.

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

Tabla 4. 9: Análisis comparado por sexo de los componentes del ERQ

<i>Factores</i>	<i>Masculino</i>		<i>Femenino</i>		<i>Contraste (<math>X^2</math>)</i>	
	<i>Media</i>	<i>Desv.</i>	<i>Media</i>	<i>Desv.</i>	<i>Levene</i>	<i>t<sub>(288)</sub></i>
Reevaluación Cognitiva	24,27	4,90	24,15	5,96	6,30	,210
Supresión Emocional	17,24	4,98	16,40	5,03	0,23	1,62

**Nota:** 400 observaciones

*Masculino:* n= 150

*Femenino:* n= 250

Precedente al estudio de compración por sexo se efectuó una revisión por una posibilidad de homocedasticidad por medio de la prueba de Levene ( $F$ ) en el componente RC se encontró en  $F= 5,576; p < .05$  y en el componenete de SE se halló en  $F= .228; p < .05$ , situación por la cual se logro verificar dicha posibilidad. Se puede evidenciar a traves del análisis comparado en el componenete RC en  $H(hombres)= 29,19$  puntos;  $Ds= 5,75$  y  $M(mujeres)= 28,98$  puntos;  $Ds= 7,13$  mencionando que no se observó diferencias significativas por sexo  $t_{(288)} = ,210; p < .05$ . Con respecto al componente SE:  $H(hombres)= 17,24$  puntos;  $Ds= 4,98$  y  $M(mujeres)= 16,40$  puntos;  $Ds= 5,03$  por lo cual no se hallaron diferenciaciones  $t_{(288)} = 1,62; p < .05$  concluyendo por medio de los resultatos que en las dos agrupaciones existen semejantes puntuaciones en las medias.

#### **4.4. Análisis de la medida de la Procrastinación Académica**

La procrastinación académica consiste en “una conducta que se caracteriza por postergar las actividades establecidas y que deben ser entregadas en un período de tiempo determinado, por lo cual los estudiantes tienden a evidenciar comportamientos aversivos frente a dichas tareas académicas” (Quant, 2012, p. 46). Se puede mencionar que dicho comportamiento se encuentra relacionado con síntomas de ansiedad, tristeza, desconfianza en sí mismo, lo cual puede generar baja autoestima, pérdida de autocontrol, impulsividad y depresión.

La medida de este componente se llevó a cabo por medio de dos evaluaciones, entre las cuales tenemos a la Escala de Procrastinación General (EPG) de Ann Busko adecuada por Álvarez (2010) y la Escala de Procrastinación académica (EPA) elaborada por Ann Busko y siendo adaptada por Álvarez en el año (2010).

#### 4.4.1.- Análisis Descriptivamente del EPG y EPA

El EPG es un instrumento para medir causas y efectos de la PG, que consta con 13 ítems, cambiados al español, dicha EPG, puede ser evaluada de manera individual como grupal, facilitando la evaluación de fiabilidad de EPG y todos los ítems se registran por medio de una escala de tipo Likert de cinco puntos. El EPA es un instrumento que se ha utilizado para medir la PA, el cuál está constituido por 15 ítems, a su vez se subdivide en Autorregulación Académica conteniendo 9 ítems con un punto de corte de 28 puntos y Postergación de Actividades el cuál posee 3 ítems y un punto de corte 9 puntos.

Las correspondientes puntuaciones se encuentran relacionadas a un puntaje mínimo (*mín.*) y un puntaje máximo (*máx.*), seguido de la media (*M*) y la Desviación Estándar (*Ds*).

Tabla 4. 9: Estadísticos Descriptivos EPG y EPA

<i>Factores</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. típ.</i>
Procrastinación General Global	13,00	59,00	35,12	8,89
Autorregulación Académica	17,00	39,00	27,68	2,76
Postergación de Actividades	3,00	15,00	9,27	2,00
Global EPA	26,00	47,00	36,95	2,91

**Nota:** 400 observaciones

En el correspondiente instrumento de PG no se ha dividido en componentes, razón por la cual se ha considerado de manera global, efectuando un análisis global para obtener los resultados, evidenciando el número *Mín.*= 13 puntos y como máximo *Máx*= 59 puntos. La Media total alcanzada perteneció a *M*= 35.12 puntos; *Ds*= 8,89. Mientras que en PA se ha podido determinar que en el componente Autorregulación Académica se encontró el número mínimo *Mín.*= 17 puntos y como máximo *Máx*= 39 puntos. La Media total alcanzada

perteneció a  $M= 27.68$  puntos;  $Ds= 2,76$ . En el componente Postergación de actividades se observó el número mínimo  $Mín.= 3$  puntos y como máximo  $Máx= 15$  puntos. La Media total alcanzada perteneció a  $M= 9.27$  puntos;  $Ds= 2.76$ . En el análisis global de EPA se obtuvo el número mínimo  $Mín.= 26$  puntos y como máximo  $Máx= 47$  puntos. La Media total alcanzada perteneció a  $M= 36.95$  puntos;  $Ds= 2.91$  (observar gráfico 4.25)

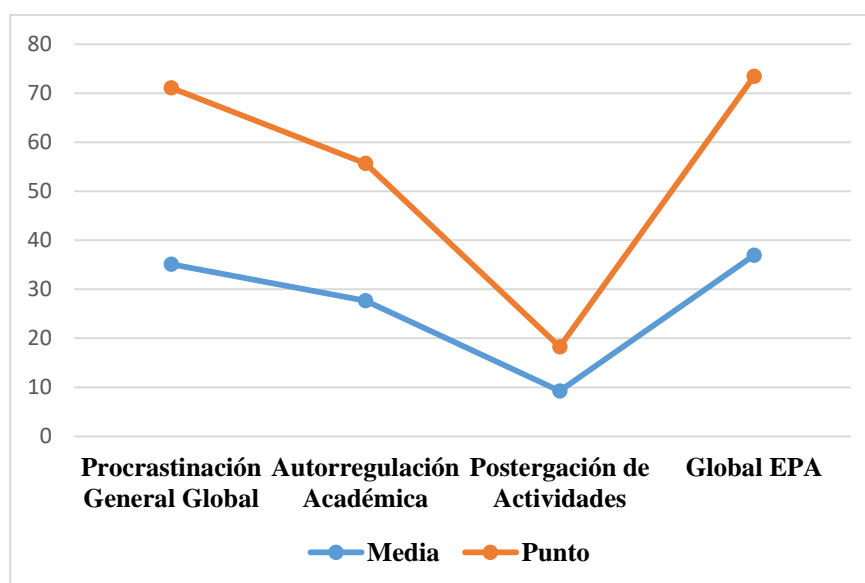


Gráfico 4. 25 Representación gráfica del análisis descriptivo de la Escala de Procrastinación General EPG

Los resultados de la PG y PA señalan la presencia de procrastinación académica al existir un nivel de significancia en relación al punto de corte. Por lo cual, se observa en los universitarios una evitación de realizar o culminar una actividad, así también, se puede evidenciar que existe un mayor nivel de postergación de actividades, sin embargo, según los resultados obtenidos los participantes denotan en menor nivel una autorregulación académica, debido a que muestran comportamientos de postergación, lo cual interfiere en su desempeño y ejecución de tareas.

Tabla 4. 10: Análisis comparado por sexo de los componentes del EPG y EPA

<i>Factores</i>	<i>Masculino</i>		<i>Femenino</i>		<i>Contraste (X<sup>2</sup>)</i>	
	<i>Media</i>	<i>Desv.</i>	<i>Media</i>	<i>Desv.</i>	<i>Levene</i>	<i>t<sub>(288)</sub></i>
<b>Procrastinación General</b>	<b>35,85</b>	<b>9,23</b>	<b>34,68</b>	<b>8,68</b>	<b>0,743</b>	<b>1,26</b>
Autorregulación Académica	27,26	2,67	27,93	2,79	0,169	-2,34
Postergación de Actividades	9,61	1,93	9,06	2,01	0,061	2,65
<b>Procrastinación Académica</b>	<b>36,88</b>	<b>2,91</b>	<b>37,00</b>	<b>2,92</b>	<b>0,129</b>	<b>-3,98</b>

*Nota: 400 observaciones*

*Masculino: n= 150*

*Femenino: n= 250*

Referente al análisis de comparación por sexo se desarrolló una revisión para determinar si existe una posibilidad de homocedasticidad entre los grupos de estudio por medio de la prueba de Levene (F) se encontró en  $F = .743$ ;  $p < .05$ , realidad por la cual se logro verificar dicha eventualidad. Se puede indicar por medio del análisis comparado en la valoración global de EPG que en  $H$  (hombres)= 35,85 puntos;  $Ds = 9,23$  y  $M$  (mujeres)= 34,68 puntos;  $Ds = 8,68$ . No se hallaron diferencias significativas por sexo  $t_{(288)} = 1,26$ ;  $p < .05$ . No se observaron en las dos agrupaciones diferencias, constando similares puntuaciones en las medias. En el estudio de comparación de EPA se obtuvo en el componente AA datos de  $M$  (hombres) = 27,26;  $Ds = 2,67$ ; en  $M$  (mujeres) = 27,93;  $Ds = 2,79$ . Es decir, se hallaron diferenciaciones significativas  $t_{(288)} = -2,34$ ;  $p < .05$ . En el componente PAT en cambio se evidenció como datos  $M$  (hombres) = 9,61;  $Ds = 1,93$ ; en  $M$  (mujeres) = 9,06;  $Ds = 2,01$ . No se encontraron diferencias significativas  $t_{(288)} = 2,65$ ;  $p < .05$ .

#### **4.5. Análisis descriptivo de Escala de Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo (ZTPI).**

El ZTPI es un instrumento que se encarga de medir la apreciación del tiempo que posee el individuo, las mismas que influyen en la conducta y decisiones en actividades futuras que vaya a ejecutar. El ZTPI, es un instrumento que consta de 56 ítems, además evalúa cinco

componentes de la teoría de la Orientación Temporal: a) Perspectiva temporal pasada que contiene 10 ítems, b) Perspectiva temporal presente posee 15 ítems, c) Perspectiva temporal futura constituido por 13 ítems, d) Perspectiva temporal pasada positiva posee 9 ítems y e) Perspectiva temporal presente fatalista contiene 9 ítems.

Además se asignará una puntuación mínima, máxima, media y desviación estándar a cada componente.

Tabla 4. 11: Estadísticos Descriptivos ZTPI

<i>Factores</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desv.</i>
Persp. temporal pasada negativa	1,00	4,80	2,99	0,698
Persp. temporal presente	1,60	4,73	3,31	0,523
Persp. temporal futura	1,69	4,69	3,42	0,421
Persp. temporal pasada positiva	1,44	4,67	3,36	0,478
Persp. temporal presente fatalista	1,11	4,67	2,77	0,654
<b>Global ZTPI</b>	<b>8,59</b>	<b>22,46</b>	<b>15,87</b>	<b>1,940</b>

*Nota: 400 observaciones*

En el componente Perspectiva temporal pasada negativa se halló el número mínimo  $Mín.=$  1 punto y como máximo  $Máx=$  4,80 puntos. La Media total alcanzada perteneció a  $M=$  2.99 puntos;  $Ds=$  0,698. En el componente Perspectiva temporal presente se encontró el número mínimo  $Mín.=$  1,60 puntos y como máximo  $Máx=$  4,73 puntos. La Media total alcanzada perteneció a  $M=$  3,31 puntos;  $Ds=$  0,523. Seguido del componente Perspectiva temporal futura se halló el número mínimo  $Mín.=$  1,69 puntos y como máximo  $Máx=$  4,69 puntos. La Media total alcanzada perteneció a  $M=$  3,42 puntos;  $Ds=$  0,421. En el componente Perspectiva temporal pasada positiva se observó el número mínimo  $Mín.=$  1,44 puntos y como máximo  $Máx=$  4,67 puntos. La Media total alcanzada perteneció a  $M=$  3,36 puntos;

$Ds= 0,478$ . Con respecto al componente Perspectiva temporal presente fatalista se halló el número mínimo  $Mín.= 1,11$  puntos y como máximo  $Máx= 4,67$  puntos. La Media total alcanzada perteneció a  $M= 2,77$  puntos;  $Ds= 0,654$ . En el análisis global de ZTPI se encontró el número mínimo  $Mín.= 8,59$  puntos y como máximo  $Máx= 22,46$  puntos. La Media total alcanzada perteneció a  $M= 15.87$  puntos;  $Ds= 1,94$ . (observar gráfico 4.26)

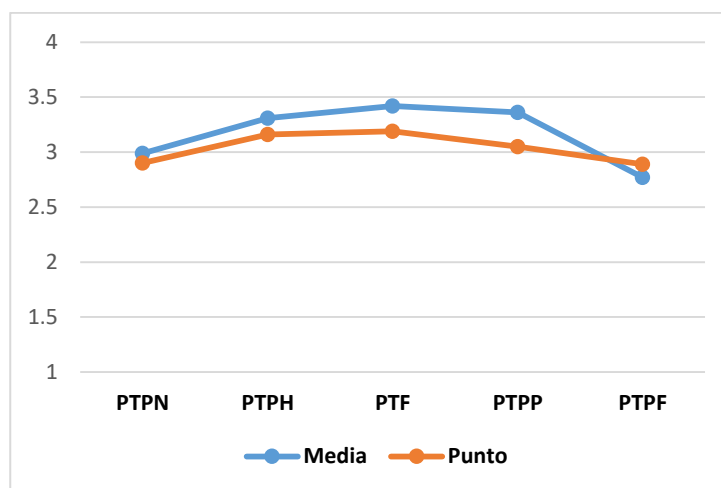


Gráfico 4. 26 Representación gráfica del análisis descriptivo de la Escala de Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo

En base a los resultados de los elementos de ZTPI se puede demostrar que existe un nivel significativo en las cinco dimensiones de perspectiva temporal, puesto que se localizan más cercanas al punto de corte, mencionando que se encuentran estudiantes con tendencia a una perspectiva temporal pasada negativa al contemplar circunstancias que conservan un carácter desagradable y difícil, en relación a lo que sucede en otro grupo de estudiantes que se centran en una perspectiva hedonista optando por situaciones placenteras del presente, así mismo, existe un mayor nivel de perspectiva futura al orientarse hacia objetivos planteados para alcanzar metas en la vida, en cuanto a la presencia de una perspectiva temporal pasada positiva los sujetos toman en consideración sucesos y experiencias que les generaron placer y en relación a la perspectiva temporal fatalista un gran número de universitarios presentan miedos frente a situaciones que les originan inseguridad y ansiedad. Por lo tanto, se puede

determinar que según el tiempo que adopte el individuo en su vida influirá notoriamente en su conducta, pensamientos, sentimientos, lo cual obstaculiza el desarrollo de actividades, tareas académicas.

#### 4.5.1.- Análisis comparativo por sexo de los elementos del ZTPI

Tabla 4. 12: Análisis comparado por sexo de los componentes del ZTPI

<i>Factores</i>	<i>Masculino</i>		<i>Femenino</i>		<i>Contraste (X<sup>2</sup>)</i>	
	<i>Media</i>	<i>Desv.</i>	<i>Media</i>	<i>Desv.</i>	<i>Levene</i>	<i>t<sub>(288)</sub></i>
Persp. temporal pasada negativa	3,02	0,74	2,97	0,66	3,88	0,672
Persp. temporal presente	3,43	0,51	3,24	0,51	0,00	03,61
Persp. temporal futura	3,41	0,41	3,42	0,42	0,01	-3,080
Persp. temporal pasada positiva	3,37	0,47	3,34	0,47	0,00	0,596
Persp. temporal presente fatalista	2,79	0,67	2,76	0,64	0,58	0,552
<b>Global ZTPI</b>	16,05	2,05	15,76	1,86	1,94	1,470

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

*Masculino:*  $n = 150$

*Femenino:*  $n = 250$

Para efectuar la verificación de la homocedasticidad se efectuó por medio del análisis de comparación en ambos grupos según el sexo. Determinando que en los resultados obtenidos se cumple la posible igualdad en los componentes  $PTPN_{(levene)} = 3,88$ ;  $p < 0,5$ ,  $PTPH_{(levene)} = 0,00$ ;  $p < 0,5$ ,  $PTF_{(levene)} = 0,01$ ;  $p > 0,5$ ,  $PTPP_{(levene)} = 0,00$ ;  $p < 0,5$ ,  $PTPF_{(levene)} = 0,58$ ;  $p < 0,5$  y análisis global  $ZTPI_{(levene)} = 1,94$ ;  $p < 0,5$ .

En el estudio de comparación se obtuvo en el componente PTPN resultados de  $M_{(hombres)} = 3,02$ ;  $Ds = 0,74$ ; en  $M_{(mujeres)} = 2,97$ ;  $Ds = 0,66$ . Es decir, no se hallaron diferenciaciones significativas  $t_{(288)} = ,672$ ;  $p > .05$ . En el componente PTPH en cambio se evidenció como datos  $M_{(hombres)} = 3,43$ ;  $Ds = 0,51$ ; en  $M_{(mujeres)} = 3,24$ ;  $Ds = 0,51$ . No se encontraron diferencias significativas  $t_{(288)} = 3,61$ ;  $p > .05$ . En el componente PTF se observó como

resultados  $M_{(hombres)} = 3,41$ ;  $Ds = 0,41$ ; en  $M_{(mujeres)} = 3,42$ ;  $Ds = 0,42$ . Se encontraron diferencias significativas  $t_{(288)} = -3,08$ ;  $p > .05$ . En el componente PTPP  $M_{(hombres)} = 3,37$ ;  $Ds = 0,47$ ; en  $M_{(mujeres)} = 3,34$ ;  $Ds = 0,47$ . No se encontraron diferencias significativas  $t_{(288)} = ,596$ ;  $p > .05$ . En relación al componente PTPF  $M_{(hombres)} = 2,79$ ;  $Ds = 0,67$ ; en  $M_{(mujeres)} = 2,76$ ;  $Ds = 0,64$ . No se encontraron diferencias significativas  $t_{(288)} = ,552$ ;  $p > .05$ .

En relación al análisis global de ZTPI se encontraron resultados de  $M_{(hombres)} = 16,05$ ;  $Ds = 2,05$ ; en  $M_{(mujeres)} = 15,76$ ;  $Ds = 1,86$ . No se encontraron diferencias significativas  $t_{(288)} = 1,47$ ;  $p > .05$ . No se hallaron diferencias entre los grupos medidos. (observar tabla 4.12).

#### 4.6. Análisis descriptivo de Escala de Autoeficacia General (EAG)

El EAG es un instrumento que tiene como objetivo evaluar y determinar la estabilidad emocional con respecto a la competencia personal para conducir de manera vigorosa diversas circunstancias estresantes, las cuáles pueden interferir en el comportamiento y ejecución de actividades. El EAG, es un instrumento que consta de 10 ítems con una puntuación mínima, máxima, respectiva media y desviación estándar.

Tabla 4. 13: Estadísticos Descriptivos EAG

<i>Factores</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desv.</i>
Escala de Autoeficacia General	10,00	50,00	39,18	6,20

**Nota:** 400 Observaciones

En el correspondiente instrumento de EAG no se ha dividido en componentes, razón por la cual se ha considerado de manera global, efectuando un análisis global para obtener los resultados, evidenciando el número  $Mín.= 10$  puntos y como máximo  $Máx= 50$  puntos. La Media total alcanzada perteneció a  $M= 39.18$  puntos;  $Ds= 6,20$  (observar gráfico 4.27).

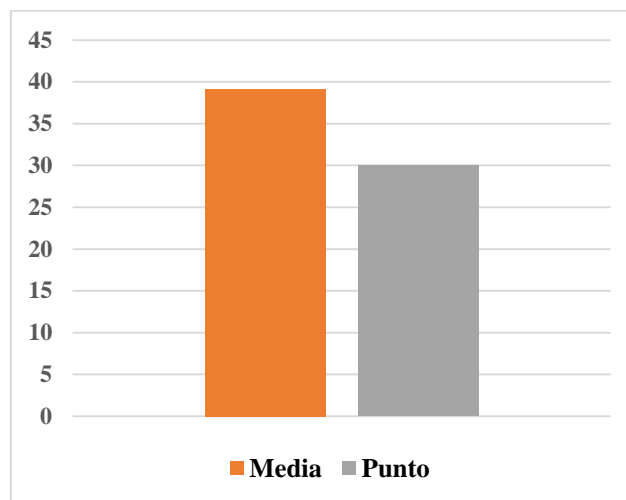


Gráfico 4. 27 Representación gráfica del análisis descriptivo de la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer.

Los resultados de la EAG indican la presencia de autoeficacia general al existir un nivel de significancia en relación al punto de corte. Por lo tanto, se muestra en los universitarios de forma amplia una percepción general en la afirmación acerca de su habilidad para sobrellevar una serie de sucesos estresores en su vida diaria.

#### 4.6.1 Análisis comparado por sexo de los componentes de EAG

Tabla 4. 14: Análisis comparado por sexo de los componentes del EAG

<i>Factores</i>	<i>Masculino</i>		<i>Femenino</i>		<i>Contraste (<math>X^2</math>)</i>	
	<i>Media</i>	<i>Desv.</i>	<i>Media</i>	<i>Desv.</i>	<i>Levene</i>	<i>t<sub>(288)</sub></i>
Autoeficacia General	39,87	6,11	38,77	6,23	,004	1,71

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

*Masculino:*  $n = 150$

*Femenino:*  $n = 250$

Con respecto al análisis de comparación por sexo se efectuó una exploración para establecer si existe una posibilidad de homocedasticidad entre los grupos de estudio por medio de la

prueba de Levene (F) se encontró en  $F = .004$ ;  $p < .05$ , realidad por la cual se logró verificar dicha eventualidad. Se puede indicar por medio del análisis comparado en la valoración global de EAG que en  $H(\text{hombres}) = 39,87$  puntos;  $Ds = 6,11$  y  $M(\text{mujeres}) = 38,77$  puntos;  $Ds = 6,23$ . No se hallaron diferencias significativas por sexo  $t_{(288)} = 1,71$ ;  $p < .05$ . No se observaron en las dos agrupaciones diferencias, constando similares puntuaciones en las medias (observar gráfico 4.28).

#### **4.7 Análisis de Correlación entre Autorregulación Emocional y Procrastinación Académica.**

A continuación, se procederá a determinar si existe relación entre las variables propuestas para el estudio investigativo. La correlación de RC se correlaciona con SE de forma directa  $r = 0,44$ , así también se correlaciona negativamente con la EAG  $r = -0,11$ ; con la EPA se correlaciona negativamente  $r = 0,25$ , así mismo, se vincula con PTF  $r = 0,29$ , con PTH con  $r = 0,06$  y con PTF  $r = 0,10$  y se correlaciona con la EAG con  $r = 0,19$ ;  $p < 0,01$ . Es decir, mientras la persona logre modificar sus reacciones emocionales frente a una situación y controle su experiencia afectiva adquirirá un nivel de autoeficacia para efectuar las diversas actividades, por lo tanto, el sujeto al estar bien regulado alcanza una adecuada administración de su tiempo. Con respecto a SE, se correlaciona con la EPG con  $r = 0,10$ , mientras que con la EPA se vincula negativamente con  $r = -0,05$ , así mismo, se vincula con PTN  $r = 0,28$ , con PTH con  $r = 0,13$  y con PTF  $r = 0,11$  y se con PTF con  $r = 0,30$  y se vincula con la EAG con  $r = 0,09$ ;  $p < 0,01$ . La EPG se correlaciona de manera positiva con EPA con  $r = 0,60$ , así mismo, se vincula de forma positiva con PTPN  $r = 0,37$ , así también, se correlaciona con PTP  $r = 0,30$ , con PTF se relacionada de manera negativa con  $r = -0,28$ ; la EPG se correlaciona negativamente con PTPP  $r = -0,81$ , además se correlaciona con PTPF con  $r = 0,33$  y de manera negativa se correlaciona con la EAG con  $r = -0,28$ . Es decir, la persona al no obtener un estado emocional estable no podrá manejar de forma efectiva

situaciones estresantes, por lo cual existe una tendencia a posponer una tarea. La EPA se correlaciona de manera negativa con PTF  $r = -0,56$ , así también existe correlación con PTPP  $r = 0,27$  y se correlaciona negativamente con la EAG con  $r = -0,32$ .

Con respecto a los componentes del ZTPI, la PTPN se correlaciona de manera positiva con PTP  $r = 0,45$ , además existe correlación positiva con PTPF  $r = 0,56$  y se vincula de forma negativa con la EAG  $r = -0,13$ . En relación a PTP se correlaciona positivamente con PTF  $r = 0,04$ , así también, existe correlación de manera positiva con PTPP  $r = 0,25$ , además se correlaciona positivamente con PTPF  $r = 0,53$  y con EAG se vincula de forma positiva  $r = 0,25$ . La PTF se correlaciona de manera positiva con PTPP  $r = 0,34$ , de igual manera existe correlación con PTPF de forma positiva y baja  $r = 0,04$  y con EAG se correlaciona de forma positiva  $r = 0,33$ . La PTPP se correlaciona de forma negativa con EPA  $r = -0,27$ , además se correlaciona de manera positiva con PTPF  $r = 0,10$  y con la EAG se correlaciona positivamente  $r = 0,22$ . La PTPF se correlaciona de forma positiva con SE  $r = 0,30$ , además, existe correlación de forma alta y positiva con PTPN  $r = 0,56$  y de forma positiva se correlaciona de forma alta y positiva con EAG  $r = 0,61$ . Por lo tanto, al no administrar y organizar el tiempo destinado para las actividades se evidencia una mayor interrupción y aplazamiento de tareas, así mismo, las experiencias evidenciadas en el pasado, como en el presente influirán en el desarrollo de actividades como el desempeño del estudiante.

En relación a la EAG existe correlación positiva con RC  $r = 0,19$ , se correlaciona de forma negativa con PTPN  $r = -0,13$  y se vincula de manera positiva con PTPP  $r = 0,22$  (ver tabla 4.15)

Tabla 4. 15: Correlación Autorregulación Emocional y Procrastinación Académica

<i>Variables</i>	<i>RC</i>	<i>SE</i>	<i>EPG</i>	<i>EPA</i>	<i>PTPN</i>	<i>PTP</i>	<i>PTF</i>	<i>PTPP</i>	<i>PTPF</i>	<i>EAG</i>
Reevaluación Cognitiva	1	0,44**	-0,11**	-0,25**	0,04	0,66	0,29**	0,13**	0,10*	0,19**
Supresión Emocional		1	0,10*	-0,57	0,28**	0,13**	0,11*	0,07	0,30**	0,09*
Procrastinación General			1	0,60**	0,37**	0,30**	-0,28**	-0,81	0,33**	-0,28**
Procrastinación Académica				1	0,15**	0,15**	-0,56**	-0,27**	0,04	-0,32**
PT pasada negativa					1	0,45**	0,02	0,09	0,56	-0,13**
PT presente						1	0,04	0,25**	0,53**	0,25**
PT futura							1	0,34**	0,04	0,33**
PT pasada positiva								1	0,10**	0,22**
PT presente fatalista									1	0,61
Autoeficacia general										1

**Nota:** \*  $p < .05$ , \*\*  $p < 0.1$

Por medio de los resultados analizados se logra evidenciar que consecuentemente la Perspectiva Temporal del Tiempo tiene relación con la Autorregulación emocional, así mismo mantiene una correlación con Procrastinación académica y Procrastinación General, puesto que al no existir una organización y distribución del tiempo el individuo tiende aplazar sus actividades y está asociado con una falta de autorregulación emocional lo que interferirá en la conducta de la gestión del tiempo. Además, la Autoeficacia no posee correlación con la gestión del tiempo, debido a que, si existe un incremento de la autoeficacia en los alumnos, el aumento induce a una discordancia entre la gestión del tiempo que se necesita para desempeñar tareas o metas, lo que no generaría una Procrastinación Académica (observar gráficos 4.28 y 4.29).

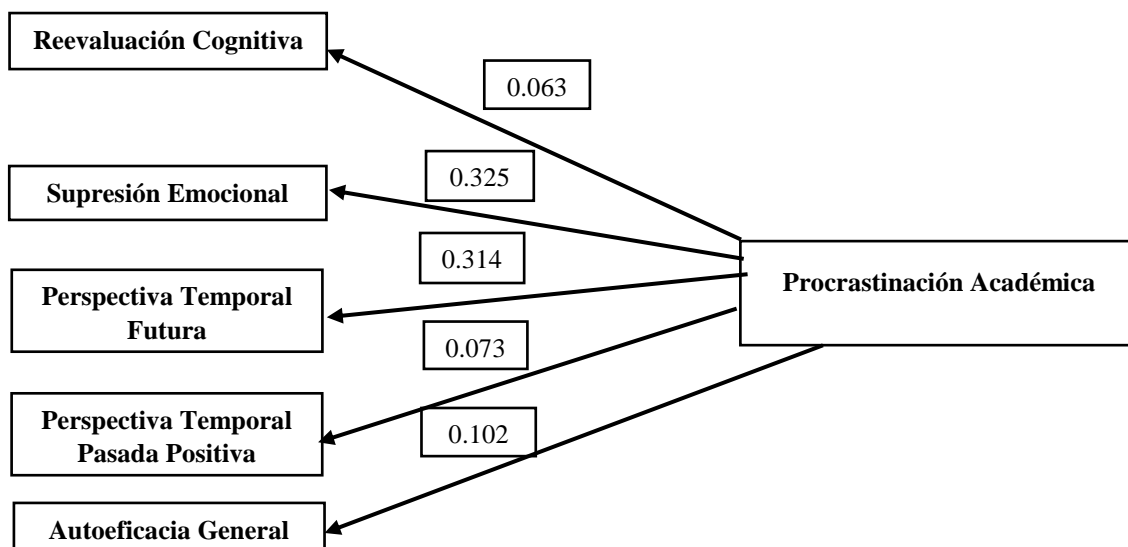


Gráfico 4. 28 Modelo Empírico Explicativo de Procrastinación Académica

Los resultados evidencian que la procrastinación académica tiene relación con reevaluación cognitiva, supresión emocional, así mismo mantiene una correlación con perspectiva temporal futura, perspectiva temporal pasada positiva y autoeficacia general, puesto que al no existir una organización y distribución del tiempo el individuo tiende a aplazar sus actividades y está asociado con una falta de autorregulación emocional.

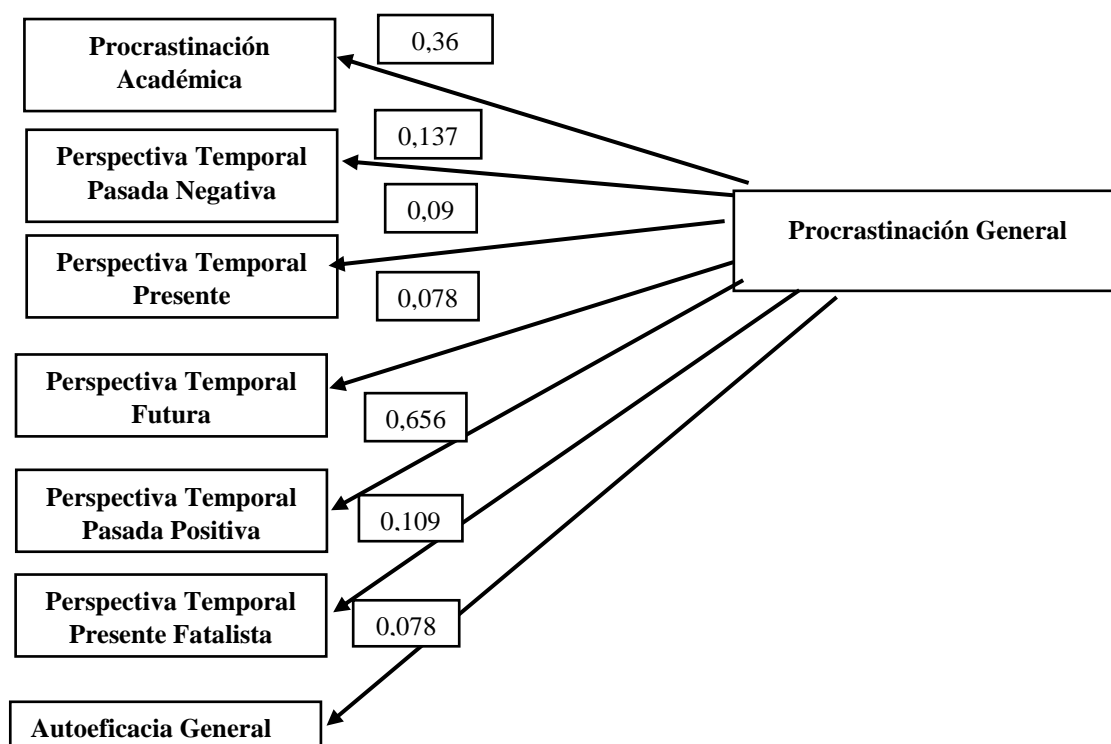


Gráfico 4. 29 Modelo Empírico Explicativo de Procrastinación General

Los datos hallados en el estudio permiten inferir de la relación entre la Autorregulación Emocional y la Procrastinación Académica. La relación al ser significativa ( $p < 0,05$ ) permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa que establece la existencia de relación entre Autorregulación Emocional y Procrastinación Académica.

#### 4.8 Validación de Datos

En esta parte se procederá a realizar un análisis de la objetividad de los reactivos psicológicos empleados durante el desarrollo de la investigación.

### 4.8.1. Exploración de Fiabilidad del ERQ

La exploración de la fiabilidad permite saber las particularidades que posee la Escala de Regulación Emocional (ERQ) con respecto a la fiabilidad que consiguen presentar cada puntuación comprendida en la investigación, para lo cual se ha considerado un análisis independiente, el mismo que hace referencia al análisis de coeficiente de fiabilidad de Cronbach ( $\alpha$ ) conjuntamente con la consistencia interna.

#### A. Consistencia Interna de ERQ

En la exploración de consistencia interna con el coeficiente de fiabilidad de Cronbach ( $\alpha$ ), se adquirieron los siguientes resultados (ver tabla 4.16).

Tabla 4. 16: Estadísticos de fiabilidad del ERQ

<i>Factores</i>	<i>Alfa</i>	<i>ítems</i>
Reevaluación Cognitiva	0,791	6 ítems
Supresión Emocional	0,737	4 ítems

**Nota:** 400 observaciones.

Se puede evidenciar en el componente de Reevaluación Cognitiva que consta de 6 ítems una consistencia interna de  $\alpha = ,791$  correspondiente a una consistencia elevada. Con respecto al componente Supresión Emocional que contiene 4 ítems su consistencia interna es  $\alpha = ,737$  correspondiente a consistencia alta. Determinando de esta forma que el reactivo es confiable con una distribución independiente de cada componente.

### 4.8.2 Exploración de Fiabilidad del EAG

La exploración de la fiabilidad permite saber las particularidades que posee la Escala de Autoeficacia General (EAG) con respecto a la fiabilidad que consiguen presentar cada puntuación comprendido en el estudio, para lo cual se ha considerado un análisis independiente, el mismo que hace referencia al análisis de coeficiente de fiabilidad de Cronbach ( $\alpha$ ) conjuntamente con la consistencia interna.

#### B. Consistencia Interna EAG

En el correspondiente análisis se tiene como finalidad determinar si los ítems tienen relación con el estudio que se está realizando, para lo cual se efectuó una exploración de consistencia interna con el coeficiente de fiabilidad de Cronbach ( $\alpha$ ), adquiriendo los siguientes resultados (ver tabla 4.17).

Tabla 4. 17: Estadísticos de fiabilidad del EAG

<i>Factores</i>	<i>Alfa</i>	<i>ítems</i>
Escala Autoeficacia General	0,896	10 ítems

**Nota:** 400 observaciones

Considerando los diez ítems de la escala su consistencia interna de la EAG es de  $\alpha = ,869$  correspondiente a una consistencia elevada, por lo tanto, dicho reactivo posee un nivel alto y adecuado de confiabilidad.

### 4.8.3 Exploración de Fiabilidad del ZTPI

La exploración de la fiabilidad permite conocer las peculiaridades que posee la Escala de Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo (ZTPI) en relación a la fiabilidad se logra presentar la puntuación comprendida en el estudio, para ello se ha estimado un análisis independiente, el mismo que hace referencia al análisis de coeficiente de fiabilidad de Cronbach ( $\alpha$ ) conjuntamente con la consistencia interna.

#### C. Consistencia Interna ZTPI

En el correspondiente análisis se tiene como finalidad evidenciar si los ítems tienen relación con el estudio que se está realizando, procediendo a efectuar una exploración de consistencia interna con el coeficiente de fiabilidad de Cronbach ( $\alpha$ ), obteniendo los siguientes resultados (ver tabla 4.18).

Tabla 4. 18: Estadísticos de fiabilidad del ZTPI

<i>Factores</i>	<i>Alfa</i>	<i>ítems</i>
Inventario Perspectiva Temporal de Zimbardo	0,868	56 ítems

**Nota:** 400 observaciones

La escala ZTPI se encuentra constituido de cincuenta y seis ítems con una consistencia interna de ZTPI de  $\alpha = ,868$  equivalente a una consistencia alta, es decir, dicho reactivo posee un nivel alto y adecuado de confiabilidad.

#### 4.8.4 Exploración de Fiabilidad del EPG

La exploración de la fiabilidad reconoce las peculiaridades que posee la Escala de Procrastinación General (EPG) con respecto a la fiabilidad se obtiene una puntuación alcanzada en la investigación, para ello se ha considerado un análisis independiente, el mismo que hace referencia al análisis de coeficiente de fiabilidad de Cronbach ( $\alpha$ ) conjuntamente con la consistencia interna.

#### D. Consistencia Interna EPG

En el siguiente análisis se adquiere como finalidad demostrar si los ítems guardan relación con el estudio que se está realizando, procediendo a efectuar una exploración de consistencia interna con el coeficiente de fiabilidad de Cronbach ( $\alpha$ ), obteniendo los siguientes resultados (ver tabla 4.19).

Tabla 4. 19: Estadísticos de fiabilidad del EPG

<i>Factores</i>	<i>Alfa</i>	<i>ítems</i>
Escala de Procrastinación General	0,855	13 ítems

**Nota:** 400 observaciones

La escala EPG se encuentra constituido de trece ítems con una consistencia interna de EPG de  $\alpha = ,855$  correspondiente a una consistencia alta, es decir, dicho instrumento posee un nivel alto y adecuado de confiabilidad.

#### 4.8.5 Exploración de Fiabilidad del EPA

La exploración de la fiabilidad reconoce las peculiaridades que posee la Escala de Procrastinación Académica (EPA) en relación a la fiabilidad se obtiene una puntuación alcanzada en la investigación, para ello se ha considerado un análisis independiente, el mismo que hace referencia al análisis de coeficiente de fiabilidad de Cronbach ( $\alpha$ ) conjuntamente con la consistencia interna.

#### E. Consistencia Interna EPA

En el siguiente análisis se tiene como finalidad demostrar si los ítems correspondientes a los dos componentes guardan relación con el estudio que se está realizando, procediendo a efectuar una exploración de consistencia interna con el coeficiente de fiabilidad de Cronbach ( $\alpha$ ), obteniendo los siguientes resultados (ver tabla 4.20).

Tabla 4. 20: Estadísticos de fiabilidad del EPA

<i>Factores</i>	<i>Alfa</i>	<i>ítems</i>
Autorregulación Académica	0,800	12 ítems
Postergación de Actividades	0,765	3 ítems
<b>Global EPA</b>	0,835	15 ítems

**Nota:** 400 observaciones

La escala EPA se encuentra constituido por dos componentes en Autorregulación Académica se evidencio una consistencia interna de  $\alpha= ,8$  correspondiente a una consistencia alta. El componente Postergación de Actividades con tres ítems presenta una consistencia interna de  $\alpha= ,765$  correspondiente a una consistencia alta. Por lo tanto, dicho instrumento posee un nivel alto de confiabilidad

## CAPITULO V

### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

#### 5.1 Conclusiones

Por medio de los resultados obtenidos durante el proceso de estudio, la recolección de datos y el desarrollo de los respectivos análisis se ha procedido a concluir con lo siguiente:

- En la siguiente investigación se ha encontrado una correlación entre autorregulación emocional y procrastinación académica, mencionando que la Regulación Emocional direcciona al estudiante a finalizar una actividad académica al momento de generar una interpretación premeditada de persuasiones emocionales por medio de una reevaluación cognitiva, para cambiar su impresión emocional y originar una adaptación frente a un suceso, lo que permitirá un aprendizaje, mientras que la supresión emocional radica en la inhibición de la locución afectiva, dando como respuesta la desvalorización interpersonal, disminución de la felicidad y el incremento de la preocupación concerniente a un estado de ánimo negativo.
- Por medio de la correlación entre las dos variables propuestas en el presente estudio se ha establecido que la Autorregulación Emocional es un proceso individual y eventual, que permite reconocer y modificar las reacciones emocionales para alcanzar el cumplimiento de metas y el control de la conducta, siendo una estrategia encaminada a

conservar, suprimir e incrementar un período emocional presente, sin embargo al transformar la respuesta afectiva de forma inadecuada se inducirán estados emocionales negativos lo que conllevará al estudiante a una postergación de actividades.

- La procrastinación académica se presenta en los estudiantes cuando periódicamente no alcanzan lo programado, disminuyendo su interés, estímulo y estado de ánimo para ejecutar cualquier tarea, actividad, por lo que existe una tendencia y conducta de postergar y retrasar compromisos, trabajos, tareas y disposiciones al mantener un mal uso y distribución del tiempo, lo que origina una errónea autorregulación emocional.
- El Cuestionario de Regulación Emocional ERQ indica la prevalencia de reevaluación cognitiva y supresión emocional tanto en hombres y mujeres de la universidad cofinanciada y universidad pública, por lo que se observa en ambas agrupaciones un cambio durante el proceso de generar una emoción, logrando de esta forma una regulación emocional.
- En la Escala de Procrastinación General no se muestran diferencias significativas en las agrupaciones por sexo entre la universidad cofinanciada y universidad pública, denotando en los universitarios una evitación de ejecutar o culminar una tarea, lo que produce una limitación en el desempeño de intereses al desarrollar una desintegración entre sus competencias y habilidades para revolver adecuadamente sus tareas.
- En la Escala de Procrastinación Académica se muestra la presencia de un mayor nivel de postergación de actividades en el sexo masculino en relación al sexo femenino, quienes denotan un nivel medio de postergación de actividades, tanto de la universidad cofinanciada como de la universidad pública.

- En la Escala de la Procrastinación Académica se encontró que los alumnos presentan mayor presencia de comportamientos de postergación de actividades en relación a inconvenientes en la autorregulación académica.
- En el Inventario de Perspectiva Temporal, se demostró que en ambas agrupaciones de sexo masculino y femenino de la universidad cofinanciada y de la universidad pública existe un nivel significativo en las cinco dimensiones de perspectiva temporal, presentando un gran número de universitarios conductas tanto positivas como negativas en base a las experiencias pasadas, actuales y futuras, por lo que según el tiempo que adopte el individuo en su vida influirá notoriamente en el desarrollo de actividades académicas.
- En la Escala de Autoeficacia General, se muestra tanto en el sexo masculino como femenino una similitud en competencia personal para conducir de forma vigorosa diversas circunstancias estresantes, las cuáles pueden interferir en el comportamiento y ejecución de actividades, por lo que la autoeficacia en el presente estudio no influye en la procrastinación académica.
- Por medio del modelo explicativo se puede evidenciar que la Perspectiva Temporal del Tiempo tiene correlación con la Autorregulación emocional, así mismo mantiene una correlación con Procrastinación académica y Procrastinación General, puesto que al no existir una distribución del tiempo los estudiantes tienden aplazar sus tareas lo que permitirá la existencia de un nivel bajo de autorregulación emocional interfiriendo en el comportamiento, estado de ánimo y aprendizaje de los estudiantes.
- Los resultados evidencian que la procrastinación académica tiene relación con reevaluación cognitiva, supresión emocional, así mismo mantiene una correlación con

perspectiva temporal futura, perspectiva temporal pasada positiva y autoeficacia general, puesto que al no existir una organización y distribución del tiempo el individuo tiende a aplazar sus actividades y está asociado con una falta de autorregulación emocional.

- Los resultados obtenidos evidencian que hay relación entre las variables de autorregulación emocional y procrastinación académica corroborando la hipótesis planteada. Además, el ZTPI se correlaciona de forma positiva y alta con la EPG y EPA.
  
- Por lo tanto, la Autorregulación emocional al existir un nivel alto de supresión emocional generaría estados de ánimo negativos lo que no permitiría un adecuado razonamiento de las propias emociones, es decir una apropiada reevaluación cognitiva de los estudiantes interfiriendo en la regulación de las emociones frente a situaciones de estrés o que causan malestar dando como resultado una modificación del comportamiento para dar lugar a Procrastinación Académica.

## **5.2 Recomendaciones**

- Es recomendable ampliar el estudio y considerar a otro tipo de población que puede estar relacionada con un ambiente urbano y rural de distintas instituciones que se consideren apropiadas para una investigación, en el que se integren a profesionales, estudiantes, ambiente familiar, estado de salud personal, con la finalidad de analizar e indagar nuevas problemáticas relacionadas a la autorregulación emocional y procrastinación académica.

- Se propone que el departamento de bienestar estudiantil desarrolle charlas, talleres que motiven las capacidades e inviten a la población estudiantil o universitaria a establecer e integrar en su estilo de vida técnicas que permitan una adecuada reevaluación cognitiva para mejorar la regulación y expresión emocional con el objetivo de disminuir la presencia de procrastinación académica y salvaguardar su estado de salud psicológico como físico.
  
- Se propone que se realice un estudio más profundo acerca de la supresión emocional y reevaluación cognitiva, debido a que son componentes que participan de forma directa, interfiriendo en el proceso de regulación emocional.
  
- Modificar la conducta de los estudiantes manteniendo las acciones positivas que generan autoeficacia y satisfacción académica e ir minimizando comportamientos erróneos, para ello se reforzará la conducta positiva ante estímulos adecuados por medio de una reevaluación cognitiva.
  
- Se recomienda que los profesionales sean capacitados como los estudiantes para crear y desarrollar estrategias que permitan organizarse y distribuir su tiempo, puesto que al no existir un hábito se desaprovecha el tiempo direccionado para una tarea y se la reemplaza con otra actividad al surgir factores de estrés o ansiedad al no lograr finalizar una tarea a tiempo.
  
- Se plantea estudiar más a fondo la gestión del tiempo, puesto que es un factor influyente al momento de realizar una tarea o actividad académica, teniendo una correlación con la procrastinación académica frente a la desorganización del tiempo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, I. (2016). Metodología y Diseños de la Investigación Cuantitativa. *Latinoamericana*, 3 (5). pp 1-6.
- Acosta, J. (2012). Emocionalidad y parte Académica de estudiantes universitarios. *Revista de Comunicación Vivat Académica*, 1 (4), pp 1-17.
- Álvarez, H. (2012). Clasificación de la Procrastinación Académica. *Revista Mexicana*, 2 (1), pp 1-15.
- Álvarez, Ó. R. (2010). Procrastinación General y Académica en una muestra de alumnos de secundaria . *Persona*, 159-177.
- Amaya, P. (2013). La Historia de las Emociones. *Latioamericana*, 1 (8). pp 17-20.
- Ardila, J. (2012). Neurología y las Emociones. *Revista Mexicana*, 8 (3) pp 1-13.
- Balquis, F. (2014). La Procrastinación. *Revista Científica Ibeoramericana*, 5 (6), pp 98-230.
- Bargh, J. (2012). *The unconscious as repository of chronic goals and motives*. . New York: Guilford Press.
- Barret, P. (2013). *Factores del Rendimiento Académico y sus Consecuencias*. New York: Associates Publisher.
- Baessler, J., & Schwarzer, R. (1996). Escala de Autoeficacia General . *Revista Mexicana de Psicología*, 2 (10), pp 245-252.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las Emociones*. Madrid: Alianza.
- Bisquerra, R. (2015). Universo de las Capacidades Emocionales. *Latinoamericana*, 7 (4), pp 42-60.
- Calvopiña, A. (2012). *Modelos Explicativos y Factores de riesgo psicosociales* . Madrid: Melibea.

- Carlos Gumora y Arsenio Fernández. (2012). *La emocionalidad, Autorregulación emocional y sus Características*. New York: Guilford.
- Carranza, E. (2013). *Procrastinación Académica y Características*. Perú: Altazor.
- Demmy Sánchez y Eduardo Sillagana. (2012). Procrastinación, Procrastinación Académica. *Vanguardia Psicológica*, 10 (8), pp 46-50.
- Denzin, N. (2012). *Entendiendo las Emociones*. Chicago: GEDISA.
- Feggy Ostrosky y Alicia Vélez. (2013). Neurobiología de las Emociones. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 4 (12), pp 1-13.
- Fernández, J. (2012). El pasaje de las Emociones. *Revista CES*, 5 (15), p 36.
- Ferrai, L. (2014). *Factores de la Procrastinación Académica*. Madrid: Pearson.
- Ferrari, A. (2013). *La procrastinación y sus Características*. Madrid: EDGE.
- Fragozo, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales. *Revista Latinoamericana de Educación Superior*, 1 (9), pp 110-125.
- García, H. (2012). Alcance de los estudios en la investigación. *Revista electronica de trabajo social*, 8 (1), pp 12-15.
- García, I. L. (2011). Definición del alcance de la investigación a realizar: exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa. *Metodología de la Investigación*, 10-15.
- García, S. (2013). Observación Sistemática de la Procrastinación. *Análisis de Contextos*, 12.
- Garrido, G. (2014). Las Emociones y su Función. *Psicología para Aprender*, 1-15.
- Garzón, A. (2017). Gestión del tiempo en estudiantes universitarios. *Vanguardia Psicológica*, 1-16.
- Goleman, D. (2011). *Inteligencia Emocional*. New York: AMA.

- Gross & John. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes. *Revista Psicológica*, 5 (3), pp 192-215.
- Gross, J. (2007). *Regulación Emocional*. New York: Guilford Press.
- Guay, J. (2012). Autorregulación Emocional y Procrastinación Académica. *Vanguardia Psicológica*, 1 (8), pp 45-59.
- Hernández, C. (2013). Entrevista Psicológica. *Psicología Científica*, 2 (14), p 45.
- Hernández, J. (2012). La Historia de la Procrastinación. *El mundo de la Psicología*, 6 (4), pp 1-12.
- Hernández, J. (2013). *La Procrastinación y sus Antecedentes Históricos*. Buenos Aires: Pirámide.
- Hunt, K. (2012). *La Autorregulación como complejo de Aprendizaje*. Madrid: Kairós.
- James Gross, Jhon O. (2003). *Las diferencias individuales en dos Procesos de Regulación Emocional*. New York: Gilford.
- Jiménez, I. (2012). La Regulación Emocional y el Rendimiento Académico. *Latinoamericana*, 6 (15), pp 1-12.
- Kerlinger, F. (2007). *Metodología de la Investigación Científica*. México: Interamericana.
- Llaneza, F. M. (2007). *Instrumentos de Evaluación Psicológica*. La Habana: Ciencias Médicas.
- Lajarín, J. (2014). Desarrollo de personas y proyectos por medio de la Inteligencia. *Desarrollo RRH*, 5-12.
- Latosa, J. (2014). *La Autorregulación Académica*. Madrid: Acribia S.A.
- Loaiza, E. (2007). *Estilos de Aprendizaje y Nivel de Rendimiento Académico*. Lima: Pirámide.

- Louje, G. (2012). Factores que Predisponen el bajo rendimiento. *Lationoamericana*, 1 (12), pp 193-204.
- Luna, D. (2011). *Dificultades de regulación emocional*. Sao Paulo: Edisiona.
- Martínez, E. (2012). Antecedentes Históricos de las Emociones . *Latioamericana*, 7 (5), p 85.
- Minish, L. (2010). Métodos y técnicas de investigación. México: Trillas.
- Monje, C. A. (2011). Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. *Enciclopedia Virtual*, 5 (18), pp 22-30.
- Morales, J. D. (2006). Estructura factorial y fiabilidad del Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo. *Psicothema*, 565-571.
- Moreano, L. (2012). *La Afectividad y sus Componentes*. Buenos Aires: EDGE.
- Muñoz, A. M. (2013). Regulación Emocional. *Revista Latinoamericana de educación Superior*, 4 (9), pp 225-240.
- Neborsky, R. (2012). Regulación Emocional y Psicoterapia. *Revista Latinoamericana*, 1 (8), pp 1-33.
- Ortega, V. (2015). *Regulación Emocional*. Andalucía: Melibea.
- Otowsky, W. (2013). *Neurología de las Emociones y su funcionamiento*. New York: EDGE.
- Pascual, J. (2012). *Psicología Científica y Filosófica*. Madrid: Ariel.
- Pimienta, R. (2012). Muestreo y Encuestas probabilísticas y no probabilísticas. *Política y Cultura*, 1-15.
- Puchel, B. (2013). *Humanidades Contemporáneas*. Madrid: UNAM.
- Quant, D. (2012). Procrastinación, Procrastinación Académica. *Valguardia Psicológica*, 25 (2), pp 45-59.

- Quintana, M. (2012). Procrastinación Académica y sus Componentes. *Vanguardia Psicológica*, 25 (2), pp 1-15.
- Ruíz, M. (2012). Clasificación y Características de las Emociones. *El Mundo de la Psicología*, 20 (5), pp 1-15.
- Sánchez, A. (2012). Procrastinación Académica. *Vanguardia Psicológica*, 25 (2), pp 45-59.
- Sánchez, A. (2012). Procrastinación, Procrastinación Académica. *Vanguardia Psicológica*, 25 (2), pp 45-59.
- Sánchez, F. (2012). Procrastinación Académica. *Vanguardia Psicológica*, 25 (2), pp 45-59.
- Sousa, V. (2007). Revisión de Diseños de Investigación. *Latina*, 3.
- Valero, C. (2013). *Trait procrastination, anxiety, and dilatory behavior*. Valencia: Prentice Hall.
- Vargas, D. (2012). Procrastinación Académica. *Revista Latinoamericana*, 14 (5), pp 268-285.
- Vargas, R. M. (2013). La Regulación Emocional. *Revista Psicológica USP*, 15 (1), pp 225-240.
- Víctor García y Raúl Sibilis. (2006). *Las emociones: Nuevas perspectivas desde las neurociencias*. México: Pirámide.
- Villas, M. A. (2012). *Desarrollo Humano y Rendimiento Escolar*. Buenos Aires: MCGRAW-HILL.
- Villegas, G. Domínguez, A. y Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 293-305.
- Walters, C. (2015). *Procrastinación Académica*. México: Pirámide.

Zelaso, W. (2015). *Características y Mecanismo de Regulación Emocional*. New York: Guilford Press. .

## ANEXOS

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



#### PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE LAS CARRERAS RELACIONADAS A CIENCIAS DE LA SALUD Y CIENCIAS SOCIALES DE LA CIUDAD DE AMBATO.

#### BATERIAS DE EVALUACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA Y PSICOLÓGICA

1. **Carta de consentimiento**
2. **Anexo 1** Ficha Sociodemográfica
3. **Anexo 2** Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ, Gross & John, 2003)
4. **Anexo 3** Escala de Procrastinación Académica (EPG) de Busko adaptada por Álvarez (2010).
5. **Anexo 5** Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko adaptada por Álvarez (2010).
6. **Anexo 6** Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo: Adaptación en una Muestra Chilena (ZTPI) de Zimbardo y Boyd, 1999).
7. **Anexo 7** Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer (1996).
8. **Anexo 8** Corrección del Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ, Gross & John, 2003). (Ver tabla 4)

#### INSTRUCCIONES:

- Estos cuestionarios 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 pregúntanos y con mucho gusto te orientaremos.
- La información que proporciones será confidencial.

Agradecemos tu participación.



## ANEXO C: Ficha *Ad Hoc* Sociodemográfica

### FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

**Instrucciones:** Lea detenidamente cada una de las indicaciones y complete la información requerida o marque con un “X” en la respuesta que corresponda.

#### INFORMACIÓN GENERAL

- 1. Edad:** \_\_\_\_\_ **2. Sexo:** (1) Masculino \_\_\_ (2) Femenino \_\_\_
- 3. Ciudad de Procedencia:** \_\_\_\_\_
- 4. Ciudad Domicilio Actual:** \_\_\_\_\_
- 5. Sector del domicilio:** (1) Urbano \_\_\_ (2) Rural \_\_\_
- 6. Identificación Étnica:**  
 (1) Mestizo(a) \_\_\_ (2) Indígena \_\_\_ (3) Afro \_\_\_ (4) Blanco(a) \_\_\_
- 7. Estado Civil:** (1) Soltero/a \_\_\_ (2) Unión Libre \_\_\_ (3) Casado/a \_\_\_ (4) Separado/a \_\_\_ (5) Divorciado/a \_\_\_ (6) Viudo/a \_\_\_
- 8. Identificación Religiosa:** (1) Católico(a) \_\_\_ (2) Cristiano(a)/Evangélico(a) \_\_\_ (3) Testigo de Jehová \_\_\_ (4) Mormón \_\_\_ (4) Creyente identificación religiosa \_\_\_ (6) Ateo \_\_\_ (7) Otra identificación \_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_
- 9. Realiza prácticas religiosas:** (Cultos Religiosos) (1) Si \_\_\_ (2) No \_\_\_
- 10. Con quién vive actualmente**  
 (1) Solo \_\_\_ (2) Con mis padres \_\_\_ (3) Otro \_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_
- 11. Cuántas horas duerme:**  
 (1) Menos de 7 horas \_\_\_ (2) Entre 7 y 8 horas \_\_\_ (3) Más de 8 horas \_\_\_
- 12. ¿Usted posee en la actualidad algún trastorno psicológico diagnosticado?**  
 (1) Si ¿cuál? \_\_\_\_\_ (2) No \_\_\_
- ESCOLARIDAD**
- 13. Procedencia del Bachillerato:**  
 (1) Público \_\_\_ (2) Privado \_\_\_ (3) Fiscomisional \_\_\_ (4) Municipal \_\_\_
- 14. Rendimiento Académico:**  
 (1) Sobresaliente \_\_\_ (2) Muy Bueno \_\_\_ (3) Bueno \_\_\_  
 (4) Regular \_\_\_ (5) Deficiente \_\_\_
- 15. Posee ayuda financiera:** (1) Si \_\_\_ (2) No \_\_\_

**16. Posee algún tipo de Beca:**

(1) Beca de Excelencia Académica \_\_\_\_ (2) Beca por Comunidad indígena o Afroecuatoriana \_\_\_\_  
 (3) Beca Cultural \_\_\_\_ (4) Beca Deportiva \_\_\_\_ (5) Beca por Discapacidad \_\_\_\_ (6) Otra \_\_\_\_

**17. Repite Semestre:** (1) Si \_\_\_\_ (2) No \_\_\_\_

**18. Repite alguna asignatura:** (1) Si \_\_\_\_ (2) No \_\_\_\_

**ECONOMÍA Y TRABAJO****19. Situación socio-económica familiar:**

(1) Mala \_\_ (2) Regular \_\_ (3) Buena \_\_ (4) Muy buena \_\_\_\_

**20. En qué estrato socioeconómico se ubica Ud. y su familia:**

(1) Alto \_\_ (2) Medio Alto \_\_ (3) Medio \_\_ (4) Medio Bajo \_\_ (5) Bajo \_\_\_\_

**21. Situación académica y laboral del estudiante:**

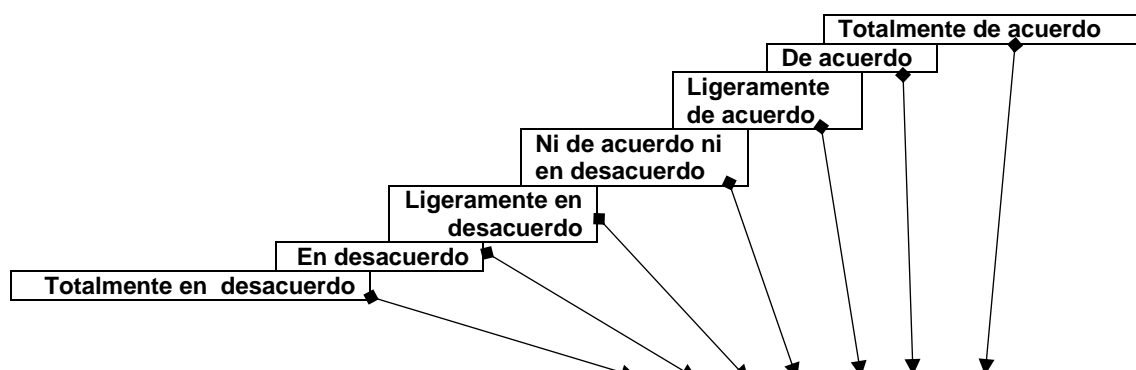
(1) Estudio y no trabajo__		
(2) Estudio y trabajo ____	¿Cuántos días trabaja por semana?	
	¿Cuántas horas trabaja por día?	

**22. ¿La situación económica actual le permite continuar con sus estudios?**

(1) Si \_\_\_\_ (2) No \_\_\_\_

**Muchas gracias por su colaboración**

## ANEXO D: Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ, Gross &amp; John, 2003)



N°	Ítems	1	2	3	4	5	6	7
1.	Cuando quiero incrementar mis emociones positivas (p.ej. alegría, diversión), cambio el tema sobre el que estoy pensando.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Guardo mis emociones para mí mismo.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Cuando quiero reducir mis emociones negativas (p.ej. tristeza, enfado), cambio el tema sobre el que estoy pensando.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Cuando estoy sintiendo emociones positivas, tengo cuidado de no expresarlas.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Cuando me enfrento a una situación estresante, intento pensar en ella de un modo que me ayude a mantener la calma.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Controlo mis emociones no expresándolas.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Cuando quiero incrementar mis emociones positivas, cambio mi manera de pensar sobre la situación.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Controlo mis emociones cambiando mi forma de pensar sobre la situación en la que me encuentro.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Cuando estoy sintiendo emociones negativas, me aseguro de no expresarlas.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Cuando quiero reducir mis emociones negativa, cambio mi manera de pensar sobre la situación.	1	2	3	4	5	6	7

**ANEXO E: Escala de Procrastinación General (EPG) de Busko adaptada por Álvarez (2010).**

Nº	Cuestionario	1	2	3	4	5
1	Cuando tengo una fecha límite para hacer algo, espero hasta el último minuto para hacerlo.	1	2	3	4	5
2	Encuentro una excusa para no hacer lo que tenía que hacer.	1	2	3	4	5
3	Tiendo a perder mucho el tiempo.	1	2	3	4	5
4	Aplazo la toma de decisiones difíciles.	1	2	3	4	5
5	Casi siempre llego a tiempo a mis reuniones.	1	2	3	4	5
6	Cuando me canso de hacer una tarea, tiendo a aplazarla.	1	2	3	4	5
7	Cuando me aburro de una tarea, tiendo a aplazarla.	1	2	3	4	5
8	Me disgusta seguir pautas estrictas.	1	2	3	4	5
9	Sin tener que desarrollar otra actividad importante, aplazo realizar una tarea.	1	2	3	4	5
10	No puedo cambiar mi hábito de perder el tiempo.	1	2	3	4	5
11	Tiendo a descuidar las tareas que me son muy difíciles.	1	2	3	4	5
12	Me distraigo fácilmente cuando trato de concentrarme en hacer algo.	1	2	3	4	5
13	Cuando tomo una decisión, la cumplo.	1	2	3	4	5

**ANEXO F: Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko adaptada por Álvarez (2010).**

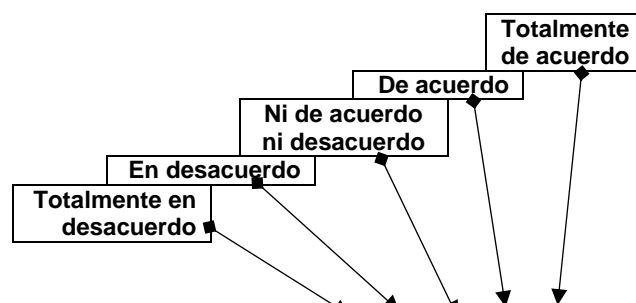
Nº	Cuestionario	Escala de Procrastinación Académica (EPA)				
		1	2	3	4	5
1	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto.	1	2	3	4	5
2	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes.	1	2	3	4	5
3	Cuando me asignan lecturas, las leo la noche anterior.	1	2	3	4	5
4	Cuando me asignan lecturas, las reviso el mismo día de la clase.	1	2	3	4	5
5	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda.	1	2	3	4	5
6	Asisto regularmente a clases.	1	2	3	4	5
7	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible.	1	2	3	4	5
8	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan.	1	2	3	4	5
9	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan.	1	2	3	4	5
10	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio.	1	2	3	4	5
11	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido.	1	2	3	4	5
12	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio.	1	2	3	4	5
13	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra.	1	2	3	4	5
14	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.	1	2	3	4	5
15	Raramente dejo para mañana lo que puedo hacer hoy.	1	2	3	4	5
16	Disfruto la mezcla de desafío con emoción de esperar hasta el último minuto para completar una tarea.	1	2	3	4	5

Diagram illustrating the mapping of response categories to the Likert scale points:

- Totalmente en desacuerdo → 1
- En desacuerdo → 2
- Ni de acuerdo ni desacuerdo → 3
- De acuerdo → 4
- Totalmente de acuerdo → 5

**ANEXO G: Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo: Adaptación en una Muestra Chilena (ZTPI) de Zimbardo y Boyd, 1999)**



Nº	Cuestionario	1	2	3	4	5
1	Pienso que reunirse con los amigos en una fiesta es uno de los placeres más importantes de la vida.	1	2	3	4	5
2	Las imágenes, sonidos y olores de la infancia traen recuerdos maravillosos.	1	2	3	4	5
3	El destino determina mucho de mi vida.	1	2	3	4	5
4	A menudo pienso en las cosas tan diferentes que pudiera haber hecho en mi vida.	1	2	3	4	5
5	Mis decisiones están muy influidas por las personas y las cosas que me rodean.	1	2	3	4	5
6	Creo que el día de una persona debería planificarse por la mañana.	1	2	3	4	5
7	Me gusta pensar en el pasado.	1	2	3	4	5
8	Hago cosas impulsivamente.	1	2	3	4	5
9	No me preocupa si las cosas no se hacen a tiempo.	1	2	3	4	5
10	Cuando quiero conseguir algo, me fijo unas metas y considero los medios para poder conseguirlos.	1	2	3	4	5
11	Si los pongo en una balanza, tengo muchos más recuerdos buenos que malos.	1	2	3	4	5
12	Cuando escucho mi música favorita, pierdo la noción del tiempo.	1	2	3	4	5
13	Preparar el trabajo para el día siguiente y cumplir con los plazos, se antepone a la diversión de hoy en la noche.	1	2	3	4	5
14	Ya que las cosas serán lo que serán, realmente no me preocupa lo que pase.	1	2	3	4	5
15	Me divierten las historias sobre cómo eran las cosas en los "viejos tiempos".	1	2	3	4	5
16	Las experiencias dolorosas del pasado permanecen en mi memoria.	1	2	3	4	5

17	De una vez por todas, voy a vivir mi vida tan plenamente como sea posible.	1	2	3	4	5
18	Me molesta mucho llegar tarde a mis citas o compromisos.	1	2	3	4	5
19	Idealmente, viviría cada día como si fuese el último.	1	2	3	4	5
20	Los recuerdos felices de los buenos tiempos están muy presentes en mi mente.	1	2	3	4	5
21	Cumplo con las obligaciones para con mis amigos y jefes a tiempo.	1	2	3	4	5
22	He tenido mi ración de abuso y rechazo en el pasado.	1	2	3	4	5
23	Tomo mis decisiones en el mismo momento en que actúo.	1	2	3	4	5
24	Afronto cada día como viene, sin intentar planificarlo.	1	2	3	4	5
25	El pasado tiene demasiados momentos desagradables y prefiero no pensar en ellos.	1	2	3	4	5
26	Es importante poner excitación a mi vida.	1	2	3	4	5
27	He cometido errores en el pasado que ojalá pudieran deshacerse.	1	2	3	4	5
28	Es más importante divertirse con lo que uno está haciendo que conseguir hacer la tarea a tiempo.	1	2	3	4	5
29	Tengo nostalgia de mi infancia.	1	2	3	4	5
30	Antes de tomar una decisión, valoro los costes y beneficios.	1	2	3	4	5
31	Tomar riesgos hace que mi vida no sea aburrida.	1	2	3	4	5
32	Es más importante para mí divertirme cada día de mi vida que estar pensando en el destino que me espera.	1	2	3	4	5
33	Pocas veces salen las cosas como yo quiero.	1	2	3	4	5
34	Es difícil olvidar imágenes desagradables de mi infancia.	1	2	3	4	5
35	Cuando pienso en mis metas y las cosas que he hecho, me siento feliz por el proceso que he seguido y las actividades que he hecho.	1	2	3	4	5
36	Incluso cuando me divierto en el presente, retrocedo en el tiempo para compararme con momentos pasados parecidos.	1	2	3	4	5
37	Uno no puede planificar el futuro porque las cosas cambian mucho.	1	2	3	4	5
38	. El camino de mi vida está controlado por fuerzas en las que no puedo influir.	1	2	3	4	5
39	No tiene sentido preocuparme por el futuro ya que de todos modos, no puedo hacer nada.	1	2	3	4	5

40	Termino mis proyectos a tiempo, avanzando de manera estable y continua.	1	2	3	4	5
41	Me encuentro “fuera de onda” cuando los miembros de mi familia hablan de cómo solían ser las cosas.	1	2	3	4	5
42	Me arriesgo para poner excitación en mi vida.	1	2	3	4	5
43	Hago listas de cosas para hacer.	1	2	3	4	5
44	Con frecuencia sigo lo que me dice el corazón más que la cabeza.	1	2	3	4	5
45	Soy capaz de resistirme a las tentaciones cuando sé que hay trabajo que hacer.	1	2	3	4	5
46	Me dejo llevar por la excitación del momento.	1	2	3	4	5
47	La vida de hoy es demasiado complicada, preferiría la vida más sencilla de antes.	1	2	3	4	5
48	Prefiero amigos que son espontáneos más que predecibles.	1	2	3	4	5
49	Me gustan los rituales y tradiciones familiares que se repiten regularmente.	1	2	3	4	5
50	Pienso en las cosas malas que me han ocurrido en el pasado.	1	2	3	4	5
51	Me mantengo trabajando en tareas poco interesantes si estas me ayudan a salir adelante.	1	2	3	4	5
52	Gastar lo que gano en placer hoy, es mejor que ahorrarlo para la seguridad del mañana.	1	2	3	4	5
53	Con frecuencia la suerte compensa más que el duro trabajo.	1	2	3	4	5
54	Pienso en las cosas buenas que me he perdido en mi vida.	1	2	3	4	5
55	Me gusta ser apasionado en mis relaciones íntimas.	1	2	3	4	5
56	Siempre habrá tiempo para ponerme al día en mi trabajo.	1	2	3	4	5

## ANEXO H: Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer (1996)

<i>Nº</i>	<i>Cuestionario</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<b>1</b>	Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga.	1	2	3	4	5
<b>2</b>	Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.	1	2	3	4	5
<b>3</b>	Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.	1	2	3	4	5
<b>4</b>	Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.	1	2	3	4	5
<b>5</b>	Gracias a mis cualidades puedo superar situaciones imprevistas.	1	2	3	4	5
<b>6</b>	Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo (a) porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.	1	2	3	4	5
<b>7</b>	Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.	1	2	3	4	5
<b>8</b>	Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.	1	2	3	4	5
<b>9</b>	Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.	1	2	3	4	5
<b>10</b>	Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.	1	2	3	4	5

## ANEXO I: Corrección del Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ, Gross & John, 2003)

**Tabla 4. Corrección del Cuestionario de Regulación Emocional ERQ**

	Sumar los ítems: 1, 3, 5, 7, 8, 10.
<b>Reevaluación Cognitiva</b>	<p>Valoraciones Altas: entre 31 y 4.          Valoraciones medias: entre 24 y 30.          Valoraciones bajas: entre 6 y 23.</p> <p>Sumar los ítems: 2, 4, 6, 9</p>
<b>Supresión Emocional</b>	<p>Valoraciones Altas: entre 17 y 28.          Valoraciones medias: entre 12 y 16.          Valoraciones bajas: entre 4 y 11.</p> <p>El alumno poseerá un alto nivel de confianza y tranquilidad personal e interrelaciones sociales amenas si las apreciaciones son:</p>
<b>Capacidad de regular las emociones</b>	<p>-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.</p>

**Fuente:** Bergallo y Roldán (2014, p.44-45)