ESCUELA DE PSICOLOGÍA

Tema:

“LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL, LA AUTOEFICACIA Y SU RELACIÓN CON LA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES DE BACHILLERATO DEL CANTÓN PELILEO”

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

Líneas de Investigación:

Desarrollo Humano y Salud Mental

Autora:

SANDY PAOLA SÁNCHEZ GUEVARA

Director:

CARLOS RODRIGO MORETA HERRERA, Ms.

Ambato- Ecuador

Abril 2018

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

SEDE AMBATO

HOJA DE APROBACIÓN

Tema:

LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL, LA AUTOEFICACIA Y SU RELACIÓN CON LA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES DE BACHILLERATO DEL CANTÓN PELILEO

Líneas de Investigación:

Desarrollo Humano y Salud Mental

Autora:

SANDY PAOLA SÁNCHEZ GUEVARA

Carlos Rodrigo Moreta Herrera, Ps. MS. f. _____

CALIFICADOR

Paúl Marlon Mayorga Lascano, Dr. Mg f. _____

CALIFICADOR

Narcisa de Jesús Villegas Villacrés, Ps. Mg. f. _____

CALIFICADORA

Ana del Rocío Martínez Yacelga, Dra. Mg. f. _____

DIRECTORA DE LA ESCUELA DE PSICOLOGÍA

Hugo Rogelio Altamirano Villarroel, Dr. f. _____

SECRETARIO GENERAL PUCESA

Ambato – Ecuador

Abril 2018

Pontificia Universidad Católica del Ecuador
SECRETARÍA GENERAL
PROCURADURÍA

Pontificia Universidad Católica del Ecuador
BIBLIOTECA

DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN

Yo: **SANDY PAOLA SÁNCHEZ GUEVARA**, con CC. **180497032-4,** autora del trabajo de graduación intitulado: "La Autorregulación Emocional, la Autoeficacia y su relación con la Procrastinación Académica en una muestra de estudiantes de bachillerato del Cantón Pelileo" previo a la obtención del título profesional de **PSICÓLOGA CLÍNICA**, en la escuela de **PSICOLOGÍA**

1. Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.
2. Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través de sitio web de la Biblioteca de la PUCE Ambato, el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de Universidad

Ambato, Abril 2018



SANDY PAOLA SÁNCHEZ GUEVARA

CC. 180497032-3

Pontificia Universidad Católica del Ecuador
BIBLIOTECA

AGRADECIMIENTO

“Gracias a todos por estar presentes en este ideal”

DEDICATORIA

A mi madre Rocío porque pese a las circunstancias de la vida he contado con su amor, dedicación, ejemplo y sobre todo apoyo incondicional en aquellos días difíciles y oscuros. A mis abuelitos Trajano y Rosa quienes con amor y paciencia supieron enseñarme cada día a ser mejor persona y con la entrega de padres forjaron en mí, ideales de superación constante. A mis tíos Fátima, Patricia y Trajano quienes con el amor de hermanos me enseñaron a esforzarme y no desanimarme frente un fracaso u obstáculo. A Mauricio quien desde que este sueño inició supo alentarme y darme la fuerza necesaria para creer en mí y en mis capacidades cuando parecía todo incierto. A mi pequeña Ana Paula que con un abrazo, sonrisa, ternura y cariño ha hecho posible que los días más tristes desaparezcan y se conviertan en felicidad y a todos quienes han sido parte de este proceso de crecimiento, mi gratitud eterna.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo determinar la relación existente entre la Autorregulación Emocional y la Autoeficacia en la Procrastinación Académica en una muestra de estudiantes de bachillerato del cantón Pelileo. El estudio es una investigación cuantitativa, descriptiva, exploratoria, correlacional y de corte transversal, con el uso de la Escala de Regulación Emocional (ERQ), la Escala de Procrastinación (EP), el Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo (ZTPI) y la Escala de Autoeficacia General (EAG). Se trabajó con 342 estudiantes (49% hombres y 51% mujeres) con edades comprendidas entre los 15 a 18 años de las Unidades Educativas 'Pelileo' y 'Mariano Benítez'. Los resultados indican que la Procrastinación Académica se correlaciona con la Reevaluación Cognitiva del ERQ $r= -0,290; p< 0,01$, con la Autoeficacia General $r= -0,313; p< 0,01$; y con la Perspectiva Temporal Futura $r= -0,398; p< 0,01$ y Pasada Positiva $r= -0,230; p< 0,01$ del ZTPI. Se concluye que la Procrastinación Académica es determinada por la Regulación Emocional, la Autoeficacia y la Perspectiva Temporal y se discuten los alcances de estos resultados para futuros estudios con población adolescente ecuatoriana.

Palabras clave: *Autoeficacia, Regulación Emocional, Perspectiva temporal, Procrastinación*

ABSTRACT

The aim of this study is to determine whether there is a relationship between emotional self-regulation and self-efficacy in academic procrastination within a simple of high school students from the city of Pelileo. The study includes cross-sectional correlational, exploratory, descriptive and quantitative research with the use of the Emotional Regulation Questionnaire (ERQ), the Procrastination Scale (PS), Zimbardo's Time Perspective Inventory (ZTPI) and the General Self-efficacy Scale (GSE). The sample included 342 students (49% men and 51% women) between the ages of 15 and 18 from Pelileo School and Mariano Benítez School. The results indicate that academic procrastination is correlated with the cognitive reevaluation of ERQ $r= -0.290$; $p< 0.01$ with general self-efficacy $r= -0.313$; $p< 0.01$ and with future time perspective $r= -0.398$; $p< 0.01$ and past-positive $r= -0.230$; $p< 0.01$ from the ZTPI. It is concluded that academic procrastination is determined by emotional regulation, self-efficacy and time perspective and the scope of these results are discussed for future studies with Ecuadorian teenagers.

Key words: *self-efficacy, emotional regulation, time perspective, procrastination*

INDICE DE CONTENIDOS

Preliminares

DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN iii

AGRADECIMIENTO iv

DEDICATORIA v

RESUMEN vi

ABSTRACT vii

ÍNDICE DE GRÁFICOS xii

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO I 3

PLANTEAMIENTO DE LA PROPUESTA DE TRABAJO 3

1.1.Antecedentes 3

1.2. Problema 6

1.2.1. Descripción del problema 6

1.2.2. Preguntas básicas 9

1.3 Justificación 10

1.4. Objetivos 11

1.4.1. Objetivo General. 11

1.4.2. Objetivos Específicos. 11

1.5. Hipótesis de Trabajo 12

1.6. Variables 12

1.7. Delimitación funcional 12

1.7.1. Pregunta 1. ¿Qué será capaz de hacer el producto final del proyecto de titulación? 12

CAPITULO II 13

MARCO TEÓRICO 13

LOS ASPECTOS COGNITIVOS Y AFECTIVOS IMPLICADOS EN LA POSTERGACIÓN DE ACTIVIDADES ACADÉMICAS DE LOS ADOLESCENTES 13

2.1. La Autorregulación Emocional (AE) 13

2.1.1. Definición de Autorregulación Emocional 13

2.1.2. Estructuras constitutivas y características de la AE 14

2.1.3. Mecanismos de funcionamiento y factores que estimulan un adecuado funcionamiento de la AE 16

2.1.4. Mecanismos de funcionamiento y factores de riesgo en el inadecuado funcionamiento de la AE 18

2.1.5. Consecuentes del funcionamiento inadecuado de la AE 21

2.1.6. Bases neurológicas de la AE 22

2.2. La Autoeficacia 24

2.2.1. Definición de la Autoeficacia 24

2.2.2. Estructuras constitutivas y características de la Autoeficacia 25

2.2.3. Mecanismos de funcionamiento y factores que estimulan un adecuado funcionamiento de la Autoeficacia 27

2.2.4. Mecanismos de funcionamiento y factores de riesgo en el inadecuado funcionamiento de la Autoeficacia 29

2.2.5. Consecuentes del funcionamiento inadecuado de la Autoeficacia 31

2.2.6. Procesos psicológicos que intervienen en la Autoeficacia 33

2.3. Procrastinación Académica (PA) 35

2.3.1. Definición de Procrastinación 35

2.3.2. Definición de la Procrastinación Académica (PA) 36

2.3.3. Características de la PA 38

2.3.4. Otros causales involucrados en la PA 39

2.3.4.1. Percepción Temporal del tiempo (PTT). 41

2.3.5. Consecuencias de la PA 43

CAPITULO III 46

METODOLOGÍA 46

3.1. Tipo y Diseño de la investigación 46

3.2. Técnicas 48

3.2.1. Observación Científica. 48

3.2.2. Entrevista Psicológica Estructurada. 49

3.3. Instrumentos 49

3.3.1.Ficha *Ad* Hoc sociodemográfica. 49

3.3.2.Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ, Gross & John, 2003). 49

3.3.3.Escala de Procrastinación General (EPG) y Académica (EPA) de Busko adaptada por Álvarez (2010). 51

3.3.4.Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo: Adaptación en una Muestra Chilena (ZTPI) de Zimbardo y Boyd, 1999). 52

3.3.5.Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer (1996). 54

3.4. Población 55

3.5. Procedimiento 56

CAPÍTULO IV 58

ANÁLISIS DE RESULTADOS 58

4.1. Análisis sociodemográfico de la muestra 58

4.1.1. Análisis de las variables individuales 58

4.1.2. Análisis de las variables de salud 69

4.1.3. Análisis de las variables académicas 73

4.2. Análisis descriptivo de las evaluaciones psicológicas 81

4.2.1. Análisis descriptivo del Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ) 82

4.2.2. Análisis descriptivo del Inventario de Perspectiva Temporal de Tiempo de Zimbardo (ZTPI) 84

4.2.3. Análisis descriptivo de la Escala de Autoeficacia General (EAG) 86

4.2.4. Análisis descriptivo de la EP 88

4.4. Validación de Resultados 95
4.4.1. Análisis de la Fiabilidad del ERQ 95
4.4.2. Análisis de la Fiabilidad del EAG 96
4.4.3. Análisis de la Fiabilidad del ZTPI 97
4.4.4. Análisis de la Fiabilidad de la EP 99
CAPITULO V 100
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 100
5.1 Conclusiones 100
5.2.Recomendaciones 103
BIBLIOGRAFÍA 104
ANEXOS 112
ANEXO A: Hoja de presentación del proyecto de investigación 112
ANEXO B: Carta de Consentimiento informado 113
ANEXO D: Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ, Gross & John, 2003) . 116
ANEXO E: Escala de Procrastinación General (EPG) de Busko adaptado por Álvarez (2010). 117
ANEXO F: Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko adaptada por Álvarez (2010). 118
ANEXO G: Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo: Adaptación en una Muestra Chilena (ZTPI) de Zimbardo y Boyd, 1999) 119
ANEXO H: Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer (1996) 122
ANEXO I: Hoja de Autorización para Evaluación Psicológica en los Centros Educativos 123

INDICE DE GRÁFICOS

TABLAS

Tabla 2.1. Modelo procesual de la regulación emocional 17
Tabla 2.2. Fases para llegar a la acción de una actividad 18
Tabla 2.3. Características de una deficiente regulación emocional 22
Tabla 2.4. Fuentes de autoeficacia 26
Tabla 2.5. Tres causas de la baja autoeficacia 29
Tabla 2.6. Tipos de autoeficacia como predictores de conduras transgresoras 31
Tabla 2.7. Procesos activados por la eficacia que determina la acción del ser humano 34
Tabla 2.8. Causas que inducen a la procrastinación académica 40
Tabla 4.1. Distribución de los grupos en función del sexo de las variables individuales 60
Tabla 4.2. Distribución de los grupos en función del sexo de las variables de Salud 69
Tabla 4.3. Distribución de los grupos en función del sexo de las variables académicas 74
Tabla 4.4. Análisis comparativo por sexo del ERQ (Reevaluación Cognitiva-Supresión Emocional) 82
Tabla 4.5. Análisis comparativo por sexo del ZTPI 84
Tabla 4.6. Análisis comparativo por sexo de la EAG 87
Tabla 4.7. Análisis comparativo por sexo de la Escala de Procrastinación 89
Tabla 4.8. Intercorrelaciones entre los componentes de la Autorregulación emocional, la Autoeficacia general y la Procrastinación académica 93
Tabla 4.9. Análisis de fiabilidad del ERQ 96
Tabla 4.10. Análisis de la fiabilidad del EAG 97
Tabla 4.11. Análisis de fiabilidad del ZTPI 98
Tabla 4.12. Análisis de fiabilidad de la EP 99

GRÁFICOS

Gráfico 4.1. Representación gráfica de la distribución de autodefinición étnica por sexo 61
Gráfico 4.2. Representación gráfica de la distribución de estado civil por sexo 62
Gráfico 4.3. Representación gráfica de la distribución de la situación económica por sexo 63
Gráfico 4.4. Representación gráfica de la distribución de convivencia por sexo 64
Gráfico 4.5. Representación gráfica de la distribución de Domicilio por sexo 65
Gráfico 4.6. Representación gráfica de la distribución de Identidad Religiosa 66
Gráfico 4.7. Representación gráfica de la distribución de Prácticas Religiosas por sexo 67
Gráfico 4.8. Representación gráfica de la distribución de Edad por sexo 68
Gráfico 4.9. Representación gráfica de la distribución de Tratamiento Psicológico por sexo 70
Gráfico 4.10. Representación gráfica de la distribución de Ambiente Familiar por sexo 71
Gráfico 4.11. Representación gráfica de la distribución de Horas de Sueño por sexo 72
Gráfico 4.12. Representación gráfica de la distribución de Alimentación por sexo .. 73
Gráfico 4.13. Representación gráfica de la distribución de Colegio por sexo 75
Gráfico 4.14. Representación gráfica de la distribución de ciclo por sexo 76
Gráfico 4.15. Representación gráfica de la distribución rendimiento académico por sexo 77
Gráfico 4.16. Representación gráfica de la distribución de repetición de curso actual por sexo 78
Gráfico 4.17. Representación gráfica de la distribución de anterior repetición de curso por sexo 79
Gráfico 4.18. Representación gráfica de la distribución de cambio de unidad educativa por sexo 80
Gráfico 4.19. Representación gráfica de la distribución de situación económica y laboral por sexo 81

Gráfico 4.20. Representación gráfica de los puntajes de la Regulación Emocional comparado por sexo. 83
Gráfico 4.21. Representación gráfica de los puntajes de la Perspectiva Temporal de Tiempo comparado por sexo 86
Gráfico 4.22. Representación gráfica de los puntajes de la Escala de Autoeficacia comparado por sexo. 88
Gráfico 4.23. Representación gráfica de los puntajes de la Procrastinación comparado por sexo. 90
Gráfico 4.24. Modelo Empírico Explicativo de la Procrastinación General 94
Gráfico 4.25. Modelo Empírico Explicativo de la Procrastinación Académica 95

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de investigación se encuentra enmarcado dentro del campo de desarrollo humano y salud mental en adolescentes. El cual busca determinar la relación existente entre la autorregulación emocional, la autoeficacia y la procrastinación académica en una muestra de estudiantes de bachillerato del Cantón Pelileo. Para llevar a efecto la presente investigación se cuenta con cinco capítulos correctamente distribuidos.

El primer capítulo contempla el planteamiento de la propuesta de trabajo, en el cuál se advertirá el problema de investigación, la justificación, los objetivos a cumplir y la hipótesis planteada para el desarrollo del trabajo.

En el segundo capítulo se realiza la fundamentación teórica, que sustentará las variables de Autorregulación Emocional, Autoeficacia y Procrastinación Académica en estudiantes de bachillerato del Cantón Pelileo.

El tercer capítulo, hace referencia a la metodología utilizada en el proceso de investigación. Es decir, el tipo y diseño de investigación, los sujetos de estudio, el procedimiento seguido, los reactivos psicológicos utilizados y los análisis de datos respectivos.

En el cuarto capítulo, se ejecuta el análisis e interpretación de los resultados obtenidos a través de los instrumentos psicológico de medición, comprende un análisis sociodemográfico de los participantes, un análisis descriptivo del comportamiento sobre las variables analizadas.

El capítulo quinto, es el espacio para las conclusiones y recomendaciones a las que se han llegado en la presente investigación. Finalmente, se encuentra el apartado de referencias o bibliografía y los respectivos anexos de los instrumentos psicológicos utilizados en la muestra participante.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA PROPUESTA DE TRABAJO

1.1.Antecedentes

La literatura psicológica presenta una serie de investigaciones sobre la influencia directa de la Autorregulación Emocional (EAE) y Autoeficacia (EAG) en la Procrastinación Académica (EPA). Dichas tópicas han generado gran interés puesto que las postergaciones de actividades académicas pueden atribuirse a una mala distribución de tiempo, dificultades a nivel emocional entre otros. En los siguientes renglones se expondrán algunas investigaciones realizadas sobre estas temáticas.

El estudio realizado por Becerra-González y Reidl (2015), tiene como objetivo explicar la presencia o no de diferencias en la motivación, la autoeficacia, el estilo atribucional y el rendimiento escolar en los estudiantes de bachillerato, de acuerdo a variables sociodemográficas. La investigación se desarrolló en dos fases, con un diseño mixto; en la primera fase se utilizó una muestra de 453 estudiantes de México para adaptar y validar la batería IADE seguida de la participación de dos grupos de 15 personas con bajo y alto rendimiento. Los resultados indican que las situaciones dentro del área académica, como obtener buenas calificaciones, reprobar, abandonar los estudios o cumplir con los compromisos escolares, tienen sus causas en factores internos, como el control de impulsos, la regulación, la organización entre otros. Dejando entrever la relación existente entre el rendimiento escolar y las tres variables

cognoscitivas motivacionales: estilo atribucional académico, motivación de logro escolar y la autoeficacia académica.

Por otra parte, en una investigación realizada por Alegre (2014), se busca establecer la relación entre la autoeficacia y la procrastinación académica en estudiantes universitarios. El diseño utilizado fue de tipo correlacional bivariado, para lo cual se contó con una muestra de 348 estudiantes, hombres y mujeres de las carreras de ciencias, humanidades e ingeniería, de los cuales 104 pertenecían a universidades estatales y 244 a particulares. Dentro de los resultados se determinó una relación significativa y negativa entre la autoeficacia y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

Complementariamente, en el estudio realizado por Gaxiola, González y Gaxiola (2013), se plantea medir las trayectorias entre las variables autorregulación, resiliencia y metas educativas en estudiantes de bachillerato, frente a las percepciones del comportamiento de riesgo de amigos y del ambiente escolar. La muestra seleccionada fue de 120 estudiantes con el más bajo aprovechamiento de la ciudad de Hermosillo, Sonora y México. Los resultados indican que los procesos de autorregulación de la conducta en conjunto con la disposición a la resiliencia se relacionan con el rendimiento académico puesto que los efectos negativos establecidos por la percepción de las características del contexto escolar de riesgo y las amistades de riesgo, generan falencias en la capacidad de planeación y metas educativas.

En lo que respecta a la procrastinación académica, Carranza y Ramírez (2013) realizan su investigación con el fin de determinar el nivel de procrastinación en los estudiantes universitarios de la Universidad Peruana Unión sede Tarapoto. Se contó con una muestra de 302 estudiantes, mujeres y hombres de edades entre 16 y 25 años. El diseño utilizado para la investigación es no experimental de tipo descriptivo. Dentro de los resultados se evidencia que el 33,7% de los estudiantes pertenece al género femenino; de otro lado se aprecia que un 44% de estudiantes se ubican entre las edades de 16 y 20 años de edad respectivamente y son quienes presentan mayores niveles de procrastinación, con prevalencia en los estudiantes de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura.

Paralelamente, en la investigación de González y Sánchez (2015) se busca explorar la relación entre la procrastinación académica y el Engagement, así como el patrón de funcionamiento de las dos variables en entornos académicos, en relación al uso de estrategias de aprendizaje autorregulado, eficientes y deficientes. Se utilizó una muestra de 377 estudiantes de nueve Facultades y dos Escuelas Superiores de Ingenieros de la UNED en Madrid, de los cuales 173 eran hombres y 204 mujeres, cuya edad oscilaba entre los 18 y 58 años. Los resultados obtenidos corroboran, las grandes diferencias existentes en la forma de afrontar los estudios entre los estudiantes engaged y los procrastinadores y, por otro, el claro efecto amortiguador del engagement sobre la procrastinación académica, observándose en el perfil mixto una mejora significativa de carácter positivo, tanto en el tipo de estrategias de aprendizaje autorregulado utilizadas, como en su estado antes de los exámenes.

Finalmente, en el estudio realizado por Duran (2017), se pretende determinar la relación existente entre la Procrastinación Académica y la Autorregulación Emocional en una muestra de estudiantes de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador – Ambato. Se contó con una muestra representativa de 290 estudiantes de psicología, tanto de las carreras de Clínica y Organizacional en edades promedio de 16 y 20 años. Dentro de los resultados se evidencia que el 58,3% de los participantes procrastinan de manera moderada, así mismo se entrevé que la población muestra mayor presencia de Supresión Emocional con una correlación baja negativa entre la Procrastinación Académica y la Autorregulación Emocional.

Por los antecedentes antes expuestos, la realización de la presente investigación reviste connotada importancia toda vez que pretende exponer que aspectos del funcionamiento personal se ven afectados en los estudiantes con respecto a la demora de las diligencias estudiantiles y la incidencia en las mismas de una inadecuada regulación emocional y autoeficacia**.**

1.2. Problema

1.2.1. Descripción del problema

En las y los adolescentes del Cantón Pelileo que se encuentran cursando el Bachillerato, se observa cómo una conducta generalizada, el incumplimiento cabal de sus roles y actividades académicas como la exposición de tareas, proyectos en clase y pruebas de conocimientos. Dichas actitudes se reflejan en el dejar las actividades para

su realización en el último minuto, postergación de labores, inadecuada organización del tiempo, entre otros. Además, los estudiantes suelen no presentar una justificación real y objetiva para el retraso o aplazamiento de las actividades mencionadas. Al parecer estas acciones presentes dentro de los estudiantes están asociadas al fenómeno denominado Procrastinación Académica, considerado como "el acto de postergar el inicio o conclusión de una actividad importante, llevando a cabo una actividad innecesaria" (Amadeo, 2014, p. 2). Es decir, describe la tendencia de las personas en demorarse o posponer la culminación de tareas que le ha sido encomendada, por otras que le generan mayor satisfacción.

Sin duda la Procrastinación Académica es un patrón de comportamiento con raíces emocionales profundas (Clariana *et al.,* 2011), en la cual influye probablemente también en la Autorregulación Emocional ya que de ello dependerá la organización, la regulación y el control de manera voluntaria en cuando a las prioridades sobre las que se debe tomar mayor atención. Al respecto de la Autorregulación Emocional Núñez y Ortiz (2010) indican que es "el control del propio comportamiento mediante el uso del automonitoreo […] la autoevaluación [...] y el autorreforzamiento" (p. 55). Lo que muestra que el sistema de control de la persona se ve influenciado por las experiencias emocionales y la activación tanto de pensamientos como sentimientos generados como consecuencia de metas y errores.

Por otra parte, la Autoeficacia también se ve estrechamente ligada a la Procrastinación Académica (Alegre, 2013), ya que las percepciones o creencias en nuestra propia capacidad para hacer cualquier tarea, influyen en el desarrollo de la misma. Al

respecto, Bandura (1986), refiere que la Autoeficacia es “la creencia en la propia capacidad de organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para gestionar las situaciones posibles” (p. 240). Es decir, si las expectativas de autoeficacia y la búsqueda de resultados son altas, las personas se encuentran motivadas para realizar una actividad. Sin embargo, si los dos niveles son bajos, las personas se mostrarán apáticas, desmotivadas, y es probable que recurran a la procrastinación.

Las Investigaciones previas como la de Clariana y otros (2011), muestran la presencia de una relación entre la Autorregulación Emocional, la Autoeficacia y la Procrastinación Académica en población escolar, por lo que se hace relevante un estudio descriptivo, correlacional de corte transversal que confirme los dichos enunciados en una muestra representativa de estudiantes de bachillerato de los colegios del Cantón Pelileo.

Entre las implicaciones del caso, de confirmarse el enunciado hipotético se podría establecer un entendimiento más claro del efecto que las emociones y la autoeficacia generan en el rendimiento académico, sobre todo en el sector poblacional identificado. En donde, para contrarrestar esta problemática se pueden establecer mecanismos de intervención educativos, sociales y psicológicos oportunos.

1.2.2. Preguntas básicas

¿Cómo aparece el problema que se pretende solucionar?

El problema aparece en la sintomatología de los estudiantes debido a la deficiencia en la autoeficacia y la autorregulación emocional, reflejada en la falta de organización, regulación, control y percepciones inadecuadas sobre si mismos. Esto genera presuntivamente en las y los estudiantes la postergación de sus tareas académicas provocando la acumulación y el retraso por dedicarse a actividades que les generan mayor satisfacción.

¿Por qué se origina?

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

¿Qué lo origina?

Al parecer el problema se origina a partir de una inadecuada autorregulación emocional y la baja autoeficacia que influyen dentro de la tendencia a procrastinar en el entorno académico.

1.3 Justificación

El proyecto de investigación desarrollado tiene como propósito coadyuvar al desarrollo de la investigación dentro de la Escuela de Psicología de la PUCE – Ambato y desde el punto de vista social y educativo advertir la problemática que se está produciendo en las diferentes unidades educativas del cantón Pelileo, para en un futuro darle una adecuada solución. Por otra parte, permitió ampliar el conocimiento sobre la dinámica existente entre la Autorregulación Emocional (EAE), Autoeficacia (EAG) y Procrastinación Académica (EPA) en los estudiantes de bachillerato, puesto que las investigaciones sobre estas tópicas no han despertado el interés suficiente en el contexto ecuatoriano, de ahí que reviste importancia estudiarlo con minuciosidad.

Como se verá en el presente trabajo, un manejo de los estados emocionales que no responde a los parámetros de salud genera implicaciones en actividades académicas, pues se estima propician el aplazamiento y retraso de las mismas. De igual forma la persona pierde el interés por alcanzar los objetivos académicos, exteriorizando una conducta que afianza errores de manera reincidente.

Para nadie es desconocido que el rendimiento académico de los adolescentes es en su mayoría deficiente y todos apuntan a investigar desde diferentes aristas, dado que es un problema multicausal. Sin embargo, poca o ninguna atención se ha brindado a la fuerza que ejerce el estado emocional del individuo como agente activador de la motivación intrínseca que puede convertirse en el motor que acciona de manera eficaz la voluntad de los seres humanos.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo General.

Determinar la relación existente entre la autorregulación emocional, la autoeficacia y la procrastinación académica en una muestra de estudiantes de Bachillerato del Cantón Pelileo.

1.4.2. Objetivos Específicos.

1. Fundamentar teóricamente los aspectos relacionados con la autorregulación emocional, la autoeficacia y la procrastinación académica en adolescentes escolarizados.
2. Diagnosticar las condiciones actuales sobre las conductas de autorregulación emocional, la autoeficacia y la procrastinación académica en la muestra previamente establecida.
3. Realizar un análisis correlacional entre los resultados obtenidos de la evaluación de autorregulación emocional, la autoeficacia y la procrastinación académica.
4. Establecer un modelo explicativo empírico de la relación entre la autorregulación emocional, la autoeficacia y la procrastinación académica.

1.5. Hipótesis de Trabajo

La autorregulación emocional y la autoeficacia se relacionan con la procrastinación académica en una muestra de estudiantes de Bachillerato del Cantón Pelileo.

1.6. Variables

Variable A: Autorregulación Emocional (ARE)

Variable B: Autoeficacia (AE)

Variable C: Procrastinación Académica (PA**)**

1.7. Delimitación funcional

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

Establecer un modelo explicativo empírico de la relación entre la Autorregulación Emocional, Autoeficacia y Procrastinación Académica en una muestra de estudiantes de Bachillerato del Cantón Pelileo.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

LOS ASPECTOS COGNITIVOS Y AFECTIVOS IMPLICADOS EN LA POSTERGACIÓN DE ACTIVIDADES ACADÉMICAS DE LOS ADOLESCENTES

2.1. La Autorregulación Emocional (AE)

La autorregulación emocional es uno de los temas más imprescindibles dentro de la inteligencia emocional, es así que el dominio de la AE permite a un individuo dar una adecuada respuesta a una situación.

2.1.1. Definición de Autorregulación Emocional

La experiencia emocional de un sujeto frente a diversas situaciones de la vida cotidiana es uno de los contenidos más ineludibles dentro las ciencias sociales. Más aún debido a que el individuo puede regular las propias emociones. Frente a esto Soler, Aparicio, Díaz, Escolano y Rodríguez (2016) definen a la autorregulación emocional como "la capacidad de modular las experiencias o expresiones emocionales para lograr objetivos individuales o de adaptación social" (p. 364), en otras palabras, la persona puede

modificar y modular las propias respuestas afectivas y conductuales frente a una determinada situación.

Por otra parte, Consuegra (2010) agrega que la propia regulación "implica mayor flexibilidad, pensamiento consciente, y la capacidad para esperar gratificación. El surgimiento de la autorregulación es paralelo al surgimiento de la conciencia cognitiva" (p. 34), y cabe señalar que las emociones toman un papel esencial en cuanto el individuo pueda encargarse de autorregularse frente a la reacción hacia un hecho externo.

Ante esto Durán (2017) indica que "la autorregulación emocional surge análogamente a la conciencia cognitiva, debido a que las personas intervienen en las emociones que experimentan e incluso, cuándo y de qué manera las tienen y manifiestan" (p. 42). De modo que el sujeto puede redireccionar una conducta habitual y poco adaptativa sumado a la emoción que le acompaña, hacia comportamientos e ideas adecuadas y operativas, con una experiencia emocional acorde a los hechos.

2.1.2. Estructuras constitutivas y características de la AE

Al realizar diversos estudios experimentales Gross (2002) concibe dos formas específicas de regular las emociones y que constituyen la AE: 1) la reinterpretación o reevaluación cognitiva, y 2) la supresión emocional. Dichos estudios experimentales

afirman que la reinterpretación cognitiva (RC) es más positiva y efectiva que la supresión emocional (SE). Frente a esto Gross (2002) indica que:

> El primero, la reevaluación, llega temprano en el proceso generador de emociones. Consiste en cambiar la forma en que se interpreta una situación para disminuir su impacto emocional. El segundo, supresión, viene más adelante en el proceso de generación de emociones. Consiste en inhibir los signos externos de los sentimientos internos. (p. 281)

Por lo tanto, la RC mengua la forma en como el sujeto experimenta las emociones y la conducta que le sigue a la misma y sobre todo no tiene efectos sobre la memoria. Contrariamente a lo que sucede con la SE, que mengua la respuesta conductual, pero no la emocional y causa efectos sobre la memoria. Cabe destacar que la SE provoca un ascenso en la expresión fisiológica de los inhibidores de respuestas emocionales y los colocutores sociales.

La autorregulación emocional se caracteriza esencialmente por ser "un sistema de control que supervisaría que nuestra experiencia emocional se ajuste a nuestras metas… Para ello se necesita un sistema de retroalimentación de control que le permita obtener información para poder realizar los ajustes necesarios" (Peñafiel & Serrano, 2010, p. 34). Por consiguiente, un individuo está en la capacidad de ajustar su propio estado emocional y análogamente la conducta que lo acompaña.

2.1.3. Mecanismos de funcionamiento y factores que estimulan un adecuado funcionamiento de la AE

Desde la perspectiva de Kuniyoshi (2018) la autorregulación emocional "permite mantener constante el balance psicológico. Para ello necesita de un sistema de f*eedback* de control el cual le permite mantener el estatus en relación a una señal de control" (p. 30). Un individuo autorregulado puede conducir y redireccionar la forma en como toma una situación o tarea, por ello manejar las emociones bajo un proceso sistemático y cognitivo facilita la dirección que tome el evento que mueve al sujeto.

Para Gross (1988) la regulación de las emociones es un mecanismo que analiza "cómo las personas influyen sobre qué emociones tienen, cuándo las tienen y cómo las experimentan y expresan" (p. 271), es decir controlan la forma de respuesta emocional. Gross (2002) propone un modelo procesual de la AE, donde hay cinco maneras adecuadas de regulación, cuando se genera la emoción, así tenemos: 1) selección de la situación, 2) modificación de la situación, 3) despliegue de atención, 4) cambio de cogniciones, y 5) modulación de respuestas. A continuación, se explican cada una de las formas de RE centrada en los antecedentes y las respuestas, ver Tabla 2.1.

Tabla 2.1.

Modelo procesual de la regulación emocional

Selección de la situación	Refiere a una forma previa de regular las emociones que consiste en evitar unas y favorecer otras mediante la elección del contexto que puede elicitarlas.
Modificación de la situación	Está relacionado con el cambio de los factores que están produciendo unas determinadas emociones.
Despliegue de atención	La focalización atencional alude el foco atencional al que se presta atención, suprimiendo aquellos que pueden elicitar emociones negativas.
Cambio de cogniciones	Consiste en la modificación de la significación concebida a determinadas situaciones.
Modulación de respuestas	Actúa sobre las tendencias de respuestas generadas por las emociones (conductuales, experiencial o fisiológica) que ya se han iniciado.

Fuente: Moreno (2007, p. 434)

El mencionado modelo procesual permite a un individuo pasar por diversos filtros la experiencia emocional frente a una determinada situación, misma que trae como consecuencia una adecuada forma de responder ante dicho escenario.

Por otra parte, hay cuatro fases de acción que predisponen a un adecuado funcionamiento de la AE. Para Gollwitzer (1996) son: 1) toma de decisiones, 2) planificación, 3) ejecución y, 4) retroalimentación. Cada uno de ellos se describe en la Tabla 2.2.

Tabla 2.2.

Fases para llegar a la acción de una actividad

Toma de Decisiones	Es una fase predesicional- motivación. Las preferencias se establecen entre los deseos, al deliberar sobre su deseabilidad y factibilidad.
Planificación	Es una fase previa a la acción- volitiva. Se planifica el "cuándo", el "dónde" y el "cómo" de comenzar.
Ejecución	Es una fase de acción- volitiva. Hay una búsqueda decidida y persistente de completar objetivos.
Retroalimentación	Es una fase post acción- motivación. Aquí se evalúa de si la búsqueda de metas más adelante es necesaria y valiosa.

Fuente: Gollwitzer (1996, p. 289)

Todos estos aspectos direccionan a una persona hacia el término de una actividad siguiendo un esquema adecuado y valora que le es de utilidad y que no.

2.1.4. Mecanismos de funcionamiento y factores de riesgo en el inadecuado funcionamiento de la AE

El eje de la AE se concentra es un solo punto, el control, así también participa la anticipación para poder llegar a una moderación de la respuesta emocional (comportamental, fisiológica y/o cognitiva), de modo que todo vaya a acorde a los objetivos del sujeto. Al respecto Lodoño (2009) manifiesta que:

> Cuando se pierde el control, aunque no sea de forma total, el rendimiento intelectual es mucho más bajo… la respuesta del cerebro a una señal de alarma ya sea miedo, ansiedad o furia, es retornar a las rutinas más sencillas o familiares, en realidad es una respuesta enfocada a la supervivencia, lo que no permite ni el pensamiento complejo o la creatividad y la planificación a largo plazo (p.75)

Es decir, la pérdida del propio control no solo se manifiesta como resultado de las circunstancias que rodean al sujeto, sino también cuando la persona considera que está en riesgo de no poder autorregularse. E incluso la AE se encuentra “estrechamente vinculada a la capacidad de controlar los impulsos y sofocar el estrés y en la capacidad de provocarse voluntariamente otras emociones, sin que importe si son de carácter positivo o negativo” (Lodoño, 2009, pp. 75-76). Es así como un individuo poco regulado se expresa y actúa de forma inadecuada.

Por otro lado, para un inadecuado funcionamiento de la AE, la familia constituye un factor de riesgo (FR) y al mismo tiempo un factor de protección (FP) debido a que un estilo de crianza positivo (atiende las demandas de los hijos) contribuye en el sujeto el desarrollo de habilidades de autorregulación, disminuye problemas en el comportamiento y en los estados de ánimo. Por consiguiente, los estilos de crianza negativos (no atiende las demandas de los hijos) complican las habilidades de autorregulación, aumenta las dificultades en la conducta y en los estados de ánimo (Aguilera, 2016).

Desde la concepción de Toro (2017) la idea que se genera en la persona acerca de las respuestas de tipo emocional de otros individuos “puede inducir en un observador estados emocionales paralelos con efectos en sus propias emociones, lo que tiene implicaciones importantes para el funcionamiento y productividad de los equipos de trabajo, cuando llegan a proliferar emociones negativas” (p. 38) y esto impide a la persona poder observar los propios estados emocionales y tener control sobre ellos.

A juicio de Aguilera (2016) un inadecuado funcionamiento de la AE está influenciado por varios factores en donde se desarrolla el sujeto, entre ellos destaca, el factor microsistémico que es el núcleo familiar y un factor mesosistémico que está constituido por el ambiente social, es decir donde vive el sujeto y las personas que se encuentran en ese entorno.

De cualquier modo, para Aldrete y otros (2014) una conducta autorreguladora "involucra procesos intrínsecos y extrínsecos en un marco socioeconómico y sociocultural" y estos son los que afectan a un proceso integral y adecuado de la AE. Siguiendo esta línea un estatus socioeconómico familiar (SES) bajo influye en la autorregulación y son predictores del fallo y dificultades a nivel académico. Frente a esto Aguilera (2016) asegura que:

> El hecho de vivir en una familia caracterizada por un SES bajo, altos niveles de estrés, unos estilos de crianza inconsistentes e incluso negligentes y, además, tener problemas de autorregulación provoca que los menores no sean capaces de hacer frente de forma exitosa a la diversidad de estresores cotidianos ni de controlar efectivamente sus reacciones emocionales. (p. 63)

Todos estos factores pueden llevar a un individuo hacia comportamientos riesgosos como el consumo de sustancias o conductas delictivas que involucren violencia, por ello la importancia de la AE.

2.1.5. Consecuentes del funcionamiento inadecuado de la AE

La autorregulación emocional permite al individuo tener el control sobre sí mismo y lo que puede llegar a ejecutar si su atención esta direccionada a una meta real y objetiva, dado que “de nada sirve reconocer nuestras propias emociones si no podemos manejarlas de forma adaptativa” (Kuniyoshi, 2018, p.30). Por lo tanto, un individuo debe conocer y conducir las propias habilidades, así como también sus limitantes (Mayorga Lascano, 2018).

Es necesario resaltar que regular una emoción admite el control de una conducta habitual y desadaptativa que termina por provocar malestar. De hecho “una pobre capacidad de autorregulación emocional tiene un sinnúmero de repercusiones desfavorables en la vida de una persona, dificultando entre otras cosas, el establecimiento de relaciones interpersonales maduras y un sentido estable de sí mismo” (Araya-Véliz & Porter Jalife, 2017, p. 236), o lo que es lo mismo se convierte en una fuente de conflictos que debe ser regulada en cuanto a su aparición, extensión, permanencia y ascenso o descenso en las formas en cómo se revela.

Por otra parte, Linehan (1993) creadora de la terapia dialéctica conductual (TDC) para los Trastornos Límite de Personalidad, indica cuatro características de una inadecuada y/o deficiente AE, mismas que se explican en la Tabla 2.3.

Tabla 2.3.

Características de una deficiente regulación emocional

1. Dificultad para inhibir un comportamiento inapropiado motivado por una emoción intensa.
2. Dificultad para organizarse uno mismo para lograr las metas propuestas
3. Dificultad para regular la activación fisiológica gatillada por el estado emocional intenso
4. Dificultad para centrar la emoción cuando el sujeto se encuentra emocionalmente estimulado.

Fuente: Araya-Véliz y Porter Jalife (2017, p. 236)

Todos estos aspectos contribuyen a que el individuo no logre tomar control de los propios estados emocionales. Por lo tanto la toma de decisiones o consecución de una actividad no logra tener un desenlace adecuado, ya que es a través de la AE que "los seres humanos establecemos metas, objetivos y sub-objetivos y evaluamos el comportamiento propio en función de los objetivos que nos hemos trazado, en un contexto de retroalimentación constante" (Araya-Véliz & Porter Jalife, 2017, p. 236), dicho de otra forma la falta de control de sí mismo predispone a una persona a vacilar sobre la eficacia en sus acciones. También estos aspectos pueden influir sobre las actitudes y formas de afrontamiento hacia situaciones de riesgo, como puede ser el consumo de alcohol, tabaco y drogas por ejemplo (Moreta-Herrera, Mayorga-Lascano, León-Tamayo & Ilaja-Verdesoto, 2018).

2.1.6. Bases neurológicas de la AE

En la AE están inmersas varias áreas cerebrales y cabe resaltar que "en el desarrollo de la autorregulación intervienen factores madurativos [fisiológicos], psicológicos y especialmente factores interactivos" (Esquivel, 2010, p. 35). Para empezar los estímulos internos y externos son los catalizadores de la experiencia emocional, desde

este punto la AE es esencialmente de tipo fisiológica, después toma conexión "con la atención y concomitantes conductuales de la emoción, al servicio de la adaptación biológica" (Aldrete *et al*., 2014, p. 200) lo que resulta en el propio control emocional.

La AE es una función cognitiva que se produce de forma ordenada en el sistema nervioso (SN) por consiguiente "la regulación está a cargo principalmente de la corteza prefrontal, que tiene capacidad para la evaluación, el análisis y la toma de decisiones" (Toro, 2017, p. 39). Es decir, la corteza prefrontal tiene como principal función en la AE, la toma de decisiones, valoración, análisis y control de la conducta (funciones ejecutivas en general) en consecuencia, controla la réplica de la amígdala que es una región del área límbica del cerebro, que regula las emociones y las respuestas que se dan a la misma.

También interviene en la AE el hipocampo encargado de generar y evocar recuerdos que están conexos a las emociones, además de considerar el valor que se otorgue a dichas remembranzas. Asimismo, cabe resaltar "la importancia del sistema nervioso autónomo, tanto en su rama simpática como parasimpática, en el mantenimiento de la homeostasis del organismo, así como su participación en las respuestas al estrés y la ansiedad (Botella & Corbella, 2005, p. 81). Por eso la AE permite al sujeto mantenerse en calma frente a un evento que le provoque aversión y evasión.

2.2. La Autoeficacia

La autoeficacia es una de las concepciones básicas frente al inicio y finalización de una actividad determinada ya que está relacionada con la confianza que tiene una persona sobre sus propias capacidades y habilidades.

2.2.1. Definición de la Autoeficacia

La autoeficacia es uno de los temas tratados por Albert Bandura (1994) en la teoría de la autoeficacia. Desde el punto de vista de Bandura (1994) refiere a la autoeficacia percibida como:

> Las creencias de las personas sobre sus capacidades para producir niveles de rendimiento designados que ejercen influencia sobre los eventos que afectan sus vidas. Las creencias de autoeficacia determinan cómo las personas se sienten, piensan, motivan y se comportan. (p. 2)

Desde esta línea la autoeficacia determina la capacidad para dirigir la propia conducta hacia un objetivo y llevarlo a cabo. Además, la idea de eficacia interviene en los patrones de pensamiento de un individuo, en la respuesta emocional que da, la conducta y la motivación, dicho de otro modo, la autoeficacia produce la conducta de una persona.

Por otra parte, según Núñez y Ortiz (2010) la autoeficacia es la “capacidad de un individuo para actuar en forma eficaz en la consecución de los resultados deseados, sobre todo como los percibe el individuo” (p. 53). Dicho de otro modo, refiere a cuánta

confianza tiene una persona en sí mismo y sus capacidades (autoeficacia percibida), de forma que pueda realizar una tarea, llevarla a término o afrontar una determinada situación con resultantes satisfactorios para el sujeto. Así mismo, Riso (2012) indica que:

> A la confianza y convicción de que es posible alcanzar los resultados esperados se le denomina autoeficacia… una alta autoeficacia hará que te sientas seguro de alcanzar tus objetivos… hará que tus metas sean sólidas, te permitirá persistir ante los imponderables y afrontar los problemas de una manera adecuada… La autoeficacia es básicamente una opinión afectiva de uno mismo. (p. 51)

En resumen, la autoeficacia refiere a la opinión que tiene el sujeto de sí mismo y la probabilidad de poder ejecutar y concluir sus objetivos en diversos contextos y situaciones, esta opinión tiene componentes afectivos y cognitivos. En definitiva, autoeficacia es el equivalente a confianza.

2.2.2. Estructuras constitutivas y características de la Autoeficacia

La motivación y la ejecución de las tareas asignadas a un individuo están estrechamente ligadas a la confianza que tienen ellos/as acerca de poder realizarlas. Para Bandura (1994) las creencias que tienen los individuos sobre si son o no eficaces, provienen de cuatro fuentes, así: 1) las experiencias de dominio, 2) las experiencias vicarias, 3) la persuasión social o verbal, y 4) conocimiento de los estados fisiológicos. Cada una se explica en la Tabla 2.4.

Tabla 2.4.

Fuentes de autoeficacia

Experiencias de dominio	La historia personal de éxitos y fracasos en una determinada actividad es fuente de conocimiento sobre la eficacia de una persona. Muchos éxitos contribuyen a un fuerte sentimiento de autoconfianza y los fracasos van socavando dicho sentimiento.
Experiencias vicarias	El hecho de ver que personas similares han tenido éxito en la tarea fortalecerá la creencia en la autoeficacia, que se verá disminuida, sin embargo, si las personas que actúan como modelos fracasan.
Persuasión social o verbal (comunicación persuasiva)	Las personas que son persuadidas de que pueden lograr determinados éxitos harán mayores esfuerzos para ejecutar las tareas, siendo la persuasión más eficaz para disminuir la autoeficacia que para aumentarla (un sentimiento de eficacia poco realista es fácil de desconfirmar). Es decir que quienes han sido persuadidos de que no poseen las capacidades para realizar una determinada tarea tienden a evitarla.
Conocimiento de los estados fisiológicos	No es la intensidad de las reacciones emocionales y físicas lo que es importante, sino cómo se perciben e interpretan. Las personas que tienen un alto sentido de eficacia es probable que vean su estado de activación afectiva como un facilitador energizante de la actuación, mientras que aquellos que están acosados por las dudas sobre sí mismos consideran su excitación como un debilitador.

Fuente: Garrido y Álvaro (2007, pp. 373- 375); Bandura (1994, p. 3)

Estas fuentes hacen que se originen ciertos efectos en la persona, es decir configura la forma en que un sujeto actúa, siente, piensa o motiva frente a una tarea o situación. En consecuencia la autoeficacia "tiene como elemento central las percepciones que tienen los individuos de su capacidad de actuar" (Palacios, 2015, p. 1). Lo que significa que la autoeficacia se caracteriza y centra en los pensamientos (confianza en las propias capacidades) y las emociones que generan dichas ideas que después determinan la conducta del individuo hacia una situación o tarea.

Cabe agregar que incluso para la AE es importante tener acceso a recursos y la generación de recompensas debido a que, en un estudio realizado por Roberts, Clarkson, Cummings y Ragsdale (2017) aseguran que "la combinación de alta disponibilidad de recursos y procesamiento de recompensas facilitó los mayores niveles de reducción de la ansiedad" (p. 65). Así por ejemplo, el ambiente donde se desarrolla un sujeto puede ser favorable, pero si la persona no se considera capaz de poder lograr su meta, terminará por obtener resultados no deseados producto de las propias ideas de ineficacia, lo que obstaculiza el proceso de recompensa y aumenta la ansiedad frente a una evento o actividad.

2.2.3. Mecanismos de funcionamiento y factores que estimulan un adecuado funcionamiento de la Autoeficacia

La autoeficacia funciona como un sistema de autoconfianza, es decir "opera como un mecanismo autorregulatorio. Las personas creen que pueden producir los efectos deseados por la influencia de sus acciones; eligen qué hacer, sus aspiraciones, el nivel de esfuerzo y la perseverancia" (González-Celis, 2009, p. 48), e incluso le permite al sujeto mantenerse firme frente a un peligro inminente, así como también controlar la exposición al estrés o trastornos mentales.

De acuerdo con la opinión de Rodríguez (2015) en la autoeficacia se habla de un mecanismo importante y es el sistema del Yo, mismo que "juega un papel importante en la forma en que percibimos las situaciones y cómo nos comportamos en respuesta a diferentes situaciones. La autoeficacia es una parte esencial de este autosistema"

(párr. 5). Por ende, la autoeficacia tiene repercusión en todo los que hace una persona, desde la motivación, hasta los estados emocionales (psicológicos).

Entre tanto a nivel educativo la autoeficacia es uno de los factores que predice la conducta de una persona por ello según Bandura (1999b) indica que la posibilidad de una adecuada autoeficacia depende de varias dimensiones como son: la magnitud, la fuerza y la generalidad. Ante esto Prieto (2007) expresa que:

> Difieren en magnitud… en el grado de dificultad de la tarea que una persona se cree capaz de afrontar… La fuerza… refiere a si el juicio que hace la persona sobre la magnitud de la tarea es fuerte o débil… [Finalmente] difieren en generalidad… en función de que el sentimiento de autoeficacia… se circunscriba a una tarea o a un ámbito generalizado. (pp. 77-78)

Estas dimensiones admiten que se evalúe la generalidad, magnitud y la fuerza de la creencia de una adecuada autoeficacia, para poder considerarla como una posibilidad.

Ante todo esto, un adecuado funcionamiento de la autoeficacia está centrado en el "pensamiento autorreferente…de cómo el sujeto juzga sus propias capacidades y como sus autopercepciones de eficacia influyen en su motivación y su propia conducta" (Gil, 2016, p. 58), este factor determina que una persona crea que puede alcanzar sus objetivos. Por otro lado, Gutiérrez y Landeros (2017) indican que "las creencias de autoeficacia representan un mecanismo cognitivo que media entre el conocimiento y la acción (p. 397), mejor dicho, análogo a otros factores la autoeficacia establece el triunfo o fracaso frente a las propias gestiones.

2.2.4. Mecanismos de funcionamiento y factores de riesgo en el inadecuado funcionamiento de la Autoeficacia

Cada individuo conoce cuál es el objetivo que desea alcanzar para llevar a cabo acciones que faciliten conseguir dichas metas y ajustar ciertas conductas y/o emociones, esto requiere de creer en sí mismos y sus habilidades. Para Riso (2012) hay tres causas o factores para una baja autoeficacia y son: 1) la percepción de que ya nada puede hacerse, 2) el punto de control, y 3) los estilos de atribución. Cada uno se detalla en la Tabla 2.5.

Tabla 2.5.
Tres causas de la baja autoeficacia

Percepción de que ya nada puede hacerse	Si el fracaso se ve como ineludible, sobrevendrán sentimientos de ineficacia que podrán ser generalizados a nuevas situaciones. El sujeto llegará a considerarse inepto frente a cualquier solución.
Punto de control interno	Las personas pueden ser consideradas con 'orientación interna' y ‘orientación externa'. - Los individuos que se mueven por un manejo interno colocan el control en ellos mismos, guían su conducta y se responsabilizan de lo que les ocurra. - Las personas orientadas externamente creen que sobre su conducta operan una cantidad de eventos y causas que escapan de su control y frente a los cuales no puede hacerse nada
Los estilos de atribución	Las personas buscan explicaciones causales sobre los hechos. -Los individuos que utilizan un estilo de atribución pesimista y negativa se sentirán responsables de fracasos pero no de éxitos. -La gente que hace uso de atribuciones racionales, optimistas y positivas tenderá a evaluar la situación de manera objetiva y se hará responsable de los fracasos o los éxitos de manera constructiva

Fuente: Riso (2012, pp. 52- 55)

Los mecanismos anteriormente descritos muestran que la dirección hacia el fatalismo solo merma la autoestima, en cuya constitución de entre otros elementos esta la autoeficacia.

Cabe resaltar, que a nivel académico componen un factor de riesgo y de protección, los estudiantes de recursos económicos bajos ya que al obtener “buenos rendimientos educativos incrementan su autoeficacia electiva con el desarrollo de motivaciones por la superación de su condición de clase, y aspiran a una formación profesional en las máximas casas de estudio” (Rodríguez, 2017, p. 137), pero de igual manera un estudiante con deficiente autoeficacia tiende a considerase no capacitado de poder rendir con las aspiraciones académicas requeridas y evita esforzarse en la tarea, lo que causa inminentemente la confirmación de la propia ineficacia y esto refuerza la creencia poco adaptativa de 'no soy capaz'.

Por otro lado, en una investigación sobre el comportamiento transgresor en escuelas de Italia realizada por Bandura y otros (1999a, 2000) encontraron que intervienen en una conducta prosocial y la evitación de responsabilidades de tipo moral, primero el sentimiento de confiar en las capacidades frente a tareas académicas, segundo las relaciones interpersonales y finalmente la propia regulación (Baron & Byrne, 2005). De ahí que dichos investigadores distinguen tres tipos de autoeficacia como predictores de conduras transgresoras, mismas que se describen en la Tabla 2.6.

Tabla 2.6.

Tipos de autoeficacia como predictores de conduras transgresoras

Autoeficacia académica	Alude a la creencia del estudiante en su capacidad para llevar a cabo el trabajo del curso, regular sus actividades de aprendizaje propias y estar a la altura de las expectativas académicas propias y de los demás.
Autoeficacia social	Comprende las habilidades para constituir y mantener relaciones, ser asertivo e involucrarse en actividades de ocio.
Autoeficacia autorreguladora	Refiere a la habilidad para resistir a la presión de los compañeros y evitar actividades de alto riesgo.

Fuente: Baron y Byrne (2005, pp. 188- 190)

Estos tipos de autoeficacia son factores que tienen efecto en la conducta del estudiante y que puede aumentar o disminuir una respuesta adecuada o inadecuada frente a una actividad.

2.2.5. Consecuentes del funcionamiento inadecuado de la Autoeficacia

Una persona con alta autoeficacia tiene bajos niveles de estrés, que es una de las causas de un inadecuado funcionamiento de la misma. Dicha persona ve a las actividades o situaciones como hechos que pueden dominar, se interesa por cada tarea, si hay un error lo corrige y no menoscaba la autoestima por un fallo, más bien logra recuperarse fácilmente, se compromete y creen en sus habilidades (Rodríguez, 2015). Por ejemplo, en un estudio de autoeficacia en el estrés laboral Grau, Salanova y Peiró (2012) encuentran que “la autoeficacia generalizada tiene mayor efecto sobre la satisfacción laboral y el agotamiento emocional, mientras que la autoeficacia profesional tiene mayor efecto sobre el cinismo y el compromiso organizacional” (p. 320); es decir, la

autoeficacia general y profesional se complementan entre sí y modulan el estrés, pero éstas también penden del tipo de factor estresante y el efecto de dicho estresor.

Otra de las consecuencias evidentes en un inadecuado funcionamiento de la autoeficacia es que logra "influir en la puesta en marcha y la dirección de una conducta y en la persistencia y los esfuerzos necesarios para tener éxito en múltiples ámbitos, también en el del aprendizaje y el rendimiento académico" (Camposeco, 2012, p. 24); es así, que el estudiante al no considerarse capaz de realizar una actividad termina por dejar de persistir en cumplir la tarea asignada.

Siguiendo esta línea Bandura (1994) asegura que "los exitosos, los emprendedores, los sociables, los no ansiosos, los no censurados, los reformadores sociales y los innovadores tienen una visión optimista de sus capacidades personales para ejercer influencia sobre los eventos que afectan sus vidas" (p. 9). Todo esto siempre y cuando la persona tenga una creencia de autoeficacia apegada a la realidad, de forma que incentive el bienestar psicológico y el alcance de metas. Este elemento permite a su vez influir en el bienestar social y el interés por participar activamente (Moreta, Gaibor, Barrera, 2017).

En resumen, quienes poseen bajo sentimiento de autoeficacia "evitan siempre que pueden tareas desafiantes, creen que las tareas y situaciones difíciles están más allá de sus capacidades, pierden rápidamente la confianza en sus capacidades personales y se concentran en los fracasos personales y los resultados negativos" (Rodríguez, 2015,

párr. 1), y esto merma la autoestima que es entre otros factores generadora de una mejor calidad de vida en las personas.

2.2.6. Procesos psicológicos que intervienen en la Autoeficacia

Para comprender a nivel psicológico la autoeficacia, Bandura (1994) describe cuatro procesos psicológicos que tienen repercusión en el funcionamiento de una persona y que intervienen en la creencia de autoeficacia y estos son: 1) procesos cognitivos, 2) procesos motivacionales, 3) procesos afectivos, y 4) procesos de selección.

En primera instancia el proceso cognitivo permite que un individuo se comprometa con sus objetivos y evalúe objetivamente sus capacidades y habilidades para tener opciones frente al éxito o fracaso de una tarea, en consecuencia, puede controlar los resultados y corregir ciertos aspectos. Asimismo, es a través de prever (proceso motivacional) que el sujeto puede motivarse y este elemento proviene de las cogniciones, lo que genera mayor nivel de esfuerzo y el trazo de una línea de acción a seguir frente a un objetivo (Bandura, 1994).

Igualmente, la creencia de autoeficacia hace que una persona pueda tramitar el estrés, ansiedad y estados de ánimo bajo frente a situaciones que activan sentir amenaza, parecen ser dificultosos o también tender a subir el nivel de motivación (procesos afectivos). Por último, la elección (procesos de selección) que haga un sujeto tiene repercusión sobre sus objetivos y en general sobre la propia vida y el desenvolvimiento

particular de un sujeto (Bandura, 1994). Para mayor entendimiento de la forma de actuar de dichos procesos en un individuo se describen cada uno en la Tabla 2.7.

Tabla 2.7.

Procesos activados por la eficacia que determina la acción del ser humano

	Autoeficacia Alta	**Autoeficacia Baja**
Proceso cognitivo	Se mantiene orientado a la tarea, se marcan retos y usan un buen pensamiento y logran un gran nivel de ejecución.	No se orienta a l tarea, actúa de manera errática en su pensamiento, reduce sus aspiraciones y deterioran sus ejecuciones.
Proceso motivacional	Se marcan retos, ejecutan un mayor esfuerzo ante el fracaso y persisten para dominar el desafío.	Desconfía de sus capacidades y reduce sus esfuerzos, incluso llegando al abandono.
Proceso afectivo	No vigila las amenazas, ni insiste en los pensamientos molestos, transformando cognitivamente las situaciones amenazantes en benignas.	Percibe las situaciones como no manejables, su entorno cargado e dificultades imposibles de franquear, magnifican la gravedad, preocupándose de cosas insignificantes.
Proceso de selección	Fomenta el interés intrínseco e incrementa la implementación en la actividad. Se marcan retos, mantiene un nivel de compromiso elevado, recupera la rápidamente la sensación de eficacia, atribuye los fracasos a la insuficiencia del esfuerzo, enfoca las dificultades con la seguridad de controlarlas y reduce el estrés y la ansiedad.	Evita las tareas difíciles, de aspiraciones bajas, y compromiso débil, ante tareas complejas, abandona rápidamente, necesitan mucho tiempo para volver a tener sensación de eficacia y atribuyen los fracasos a sus limitaciones, siendo víctimas del estrés y depresiones.

Fuente: Ortega (2005, pp. 35- 36)

Estos procesos psicológicos determinan la conducta en el ser humano y al tener una autoeficacia alta o baja, impulsa a una persona, o a su vez la hace declinar sobre la consecución de una actividad y la idea de 'ser capaz' de lograrlo.

2.3. Procrastinación Académica (PA)

De la procrastinación general, existe un tipo de procrastinación que se desprende, y es la académica. Antes de describir la PA, es necesario conocer la procrastinación en su amplio concepto.

2.3.1. Definición de Procrastinación

Se conceptualiza a la procrastinación como la dilación- postergación continua de las actividades o situaciones que un individuo debe realizar o resolver en un tiempo determinado. Frente a esto Rebeteza, Rochata, Barsicsa y Van der Linden (2016) definen a la procrastinación como "un fenómeno generalizado que describe la ausencia de una falla de autorregulación" (p. 435), esto significa que el sujeto no logra tomar control de sí mismo para iniciar continuar y finalizar una actividad o meta.

Por otra parte, Vallejos (2015) define a procrastinar como:

> El hecho de postergar intencional y habitualmente alguna actividad que debería ser realizada… hay una demora para empezar a realizar actividades orientadas a cumplir con ciertas metas planteadas. Es importante resaltar que la procrastinación no se refiere a no hacer nada, sino a realizar tareas distintas a las planeadas. (p. 1)

Dicho de otro modo, las personas procrastinadoras tienen total conocimiento de las tareas que deben realizar, además de que pueden ejecutarlas e intentan cumplir con las mismas, pero no logran empezar la tarea. A juicio de Bauman (2015) la procrastinación implica "manipular las posibilidades de la presencia de una cosa posponiéndola,

demorando y retrasando su aparición, manteniéndola a distancia y difiriendo su inminencia" (p. 21). Por consiguiente, la dilación de las actividades genera en el sujeto ideas obsesivas acerca de su propia conducta de postergación, es decir la no ejecución de la actividad o tarea y el tiempo que resta para hacerla o entregarla.

En resumen, la procrastinación es producto de una escaza autorregulación, lo que conduce a un individuo hacia dilatar voluntariamente el inicio y consumación de tareas o actividades ya previstas, a pesar de tomar en cuenta las consecuencias de postergar.

2.3.2. Definición de la Procrastinación Académica (PA)

Dentro de la procrastinación general de las actividades existe un tipo específico denominado procrastinación académica (PA). Desde el punto de vista de Rodríguez y Clariana (2017) la PA es "una demora innecesaria e injustificada de las tareas relacionadas con los estudios" (p. 47). La población joven es la más proclive a procrastinar, ya que al superar los niveles académicos y a mayor edad el hábito inadaptativo deja de repetirse tras las consecuencias de dicha conducta dilatoria.

Por otra parte, Quant y Sánchez (2012) manifiestan que en el área educativa "las personas tienden a dejar la realización de actividades académicas cuando la fecha de entrega está muy cerca, de igual forma suelen realizar muy pocas actividades y evitan asumir responsabilidades en el trabajo de grupo" (p. 52), sumado a que, en el

estudiante predomina la creencia de que el rendimiento académico es óptimo si está sujeto a presión.

Desde la perspectiva de Schouwenburg (2004) hay dos tipos de procrastinación académica, así: 1) La PA esporádica o conducta dilatoria, y 2) La PA crónica. En primera instancia la PA esporádica está relacionada a una sola conducta y a ocupaciones estrictamente académicas, sumado a que hay una inadecuada planificación del tiempo. Por otro lado, la PA crónica refiere en términos generales a la conducta inadaptativa de postergar específicamente el estudiar (Rodríguez y Clariana, 2017). En consecuencia, el estudiante prefiere estímulos académicos pequeños y a corto plazo (pasado- presente), que ejecutarlos en un periodo de tiempo largo (futuro), lo que causa disgusto y propicia el retraso de las actividades estudiantiles.

Si a pesar de la dilación de las tareas el individuo obtiene buenos resultados, esto reafirma la creencia falsa positiva de que la tarea será de buena calidad y la percepción del tiempo se distorsiona, lo que conduce al sujeto a resguardarse bajo excusas que eviten la culpa de posponer. En consecuencia “la procrastinación es un estilo interactivo idiosincrásico” (Torres, Padilla &Valerio dos Santos, 2017, p. 153). De ahí, que el estudiante no logra dejar de lado lo que le genera distracción o incitación para posponer ejecutar una tarea, misma que le genera aversión.

2.3.3. Características de la PA

Lo principal característica de la PA es la falta de control del estudiante sobre su conducta y las emociones que se generan alrededor de la misma. Frente a esto Guzmán (2013) indica que:

> Cuando estás metido en el torbellino de la procrastinación toda tu vida se caracteriza por la inestabilidad emocional, tus intenciones no se corresponden con tus acciones, te invade la frustración y puedes perder la noción del tiempo y sentir que no eres consciente de cómo éste pasa. (p. 7)

La PA hace que el individuo sucumba ante otras 'tentaciones' y no se centre puntalmente es las actividades estudiantiles "perdiendo el tiempo en acciones irrelevantes como manipular sus teléfonos móviles, *tablets* u otros objetos personales, en vez de atender clases, no hacer tareas en su debida oportunidad" (Tarazona, Romero, Aliaga & Veliz, 2016, p.185). Cabe señalar que los estudiantes producto del aplazamiento intencional presentan estrés y ansiedad.

Así también la procrastinación se caracteriza por "la deficiencia en el manejo del tiempo y la gestión de tareas, manifestándose en largos periodos de tiempo entre las intenciones de realizar las tareas y las conductas de orientación hacia las metas correspondientes" (Vallejos, 2015, p.1), esto significa que, el estudiante procesa la información que llega a él/ ella de forma no funcional, lo que le conduce a hábitos desadaptativos de postergación.

A causa de esto “en una especie de 'círculo vicioso', la procrastinación no sólo tendría un impacto en una ejecución de las tareas, también tendría un impacto en el nivel de autoeficacia de la persona, lo que puede conducir a una mayor procrastinación” (Garzón & Gil, 2017, p. 313) y acto seguido el rendimiento académico disminuye y suben los niveles de estrés académico.

2.3.4. Otros causales involucrados en la PA

Desde la perspectiva de Garzón y Gil (2017) la procrastinación académica “está asociado con un fallo auto-regulatorio en el comportamiento de la gestión del tiempo” (p. 307), o lo que es lo mismo el estudiante tiene la intención de ejecutar la actividad, pero al causarle aversión y tener la creencia que trabajar 'bajo presión' es mejor y puede conseguir terminar la tarea a tiempo, prefiere realizar otras actividades que le provoquen gratificación inmediata.

Para Tarazona y otros (2016), la problemática de la PA “es de naturaleza social, puesto que se presenta en forma de hábitos y conductas individuales y sociales que posiblemente tiene su origen en la familia” (p. 186), ya que quien procrastina asume la idea de que postergar es adecuado, lo que termina es convertirse en un hábito frecuente, con la búsqueda inagotable de generar alivio, pero bajo bienestar psicológico.

Por otro lado, Natividad (2014) indica tres aspectos que provocan la PA y son: 1) el miedo a fracasar, 2) la aversión a la tarea y 3) la gestión del tiempo. Adicional a estos Chan (2011) manifiesta que otros aspectos que causan la PA serían: la desidia y el perfeccionismo. Cada uno se explica en la Tabla 2.8.

Tabla 2.8.

Causas que inducen a la procrastinación académica

Miedo a fracasar	Los procrastinadores académicos parecen tener propensión a no llevar a cabo las tareas por miedo a fracasar en ellas, lo cual menoscaba su iniciativa, su motivación y su entusiasmo por completarlas.
Aversión a la tarea	Las personas pueden demorarse con el fin de evitar bien tareas que perciben como desagradables.
Gestión del tiempo	Los procrastinadores tienden a carecer de una orientación temporal futura: cuanto más lejos está un plazo, menos urgente consideran concluir una tarea.
Perfeccionismo	Los procrastinadores académicos estan excesivamente preocupados de los estándares que otros mantienen respecto a ellos, por cómo creen que son evaluados y en qué medida suponen que los otros esperan de ellos que sean perfectos.

Fuente: Natividad (2014, pp. 74- 83)

Todos estos aspectos intervienen en la forma en como el sujeto procrastina y las razones de porque lo hace con mayor o menor frecuencia. En referencia a la perspectiva acerca de la desidia y el perfeccionismo como causa de la PA, Chan (2011) asegura que “primero, que la perfección influye en la procrastinación; segundo, que la procrastinación influye en el perfeccionismo; y tercero, que el perfeccionismo y la procrastinación se relacionan recíprocamente” (p. 54). Esto indica que la falta de interés o estimulación, así como la priorización de las tareas (Pardo, Perilla & Salinas, 2014) y la idea sobre metas poco realistas de la persona misma y la evaluación de otros frente a la tarea, generan PA.

Para entender de mejor manera la PA es necesario conocer sobre un aspecto relevante y es la percepción temporal del tiempo (PTT) como una de las causas de la PA.

2.3.4.1.Percepción Temporal del tiempo (PTT)

A la percepción temporal del tiempo también se le denomina temporalidad y refiere a que una persona tenga pleno conocimiento del tiempo por causa de sucesos o cambios en el ambiente inmediato. Según Montañés (2003) la PTT es "un proceso lento que se consigue a partir de experiencias de duración y de orden" (p. 30). Es decir, la PTT permite al estudiante mejorar el esquema mental que se ha formado sobre el tiempo en la ejecución de una tarea, lo que le permite pasar de una examinación automática de la información que percibe, a un análisis consciente, con el respectivo orden temporal de los sucesos y la duración de cada uno de los elementos que pueden intervenir.

Dese la perspectiva de Morgado (2014) la percepción subjetiva del tiempo "hace que tengamos una noción del pasado, del presente y del futuro. Lo utilizamos para entender el curso y la duración de los acontecimientos, situarlos en su momento y generar expectativas sobre ellos" (párr. 1), y esto está relacionado en la toma de decisiones, organización de tareas futuras, la atención a un suceso determinado y la resolución de conflictos.

Al ser la PA un problema en el patrón de autorregulación, el estudiante tiende a retrasar sus tareas por la percepción subjetiva de que 'tiene tiempo' o le 'falta tiempo' y consideran que estar bajo presión con respecto al tiempo de entrega de una tarea es favorable, pero cabe resaltar que la PA incluye elementos como:

> Metas de aprendizaje autoimpuestas, estrategias de autocontrol y procesos metacognitivos como el automonitoreo o la autoevaluación, lo cual, en última instancia, conducen a un mejor rendimiento académico, además de mayor estabilidad emocional y mejores hábitos de alimentación, sueño y socialización. (Garzón & Gil, 2017, pp.317-318)

Por ello la PA no solo se limita a que el estudiante configure un programa de horas definidas de estudio o realización de tareas (PTT), sino que el sujeto sea consciente de la orientación de su tiempo (pasado, presente y en especial futuro) y la adecuada administración del mismo, ya que la relación que tienen los procrastinadores hacia la orientación del futuro es negativa, lo que les lleva a realizar otras actividades gratificantes en un tiempo corto, que extender el mismo hacia una distinción más grande por un intervalo de tiempo más largo (Rodríguez & Clariana, 2017).

Es así que conocer acerca de los aspectos que influyen en la PTT facilitan en este caso a los estudiantes equilibrar el tiempo objetivo (el que posee en realidad en términos de semanas, meses u horas), al tiempo subjetivo (el que cree poseer). Ya que “el trabajo a destajo o contrarreloj… cuando se perpetúa puede acabar castigando al organismo y debilitando la salud somática y mental de quien lo realiza” (Morgado, 2014, párr. 7). Esto significa que ejecutar tareas bajo la premura del tiempo por considerar que se es más eficiente en tales condiciones, termina por activar el cortisol que es la hormona del estrés, además de alterar al organismo a nivel cardiovascular, presentar

inmunodepresión y tender a la baja en los estados emocionales. En pocas palabras el autocontrol de la PTT ayuda a mantener en los estudiantes una adecuada salud mental y bienestar en general.

2.3.5. Consecuencias de la PA

La PA tiene consecuencias en el estudiante y es que "se pierde la esencia de la importancia que tiene realizar tareas o actividades en forma planificada y ordenada obteniendo así mayores beneficios y satisfacciones para la consecución de objetivos tanto a corto como a mediano plazo" (Álvarez, 2010, p. 160), e incluso el sujeto minimiza los resultados obtenidos debido a la desidia sobre la calidad del trabajo y la propia regulación de la conducta. Cabe señalar que entre los efectos más destacados de la PA estan: a) el rendimiento académico b) el estrés académico, y c) la ansiedad.

En primera instancia a lo que refiere al rendimiento académico (RA) la PA produce un efecto negativo sobre el RA dado que el individuo toma a la tarea como una exigencia y ante esto hay una respuesta emocional de malestar y posteriormente se origina la conducta dilatoria, por lo tanto:

> La presión del tiempo provocada por los retrasos podría disminuir no sólo la puntualidad en la entrega de las tareas, sino también en la calidad de su realización, redundando en la obtención de un rendimiento académico inferior. Incluso podría verse afectada […] en el funcionamiento personal. (Natividad, 2014, p. 94)

Esto significaría tener disgustos con los compañeros de clase por la demora en la parte de su trabajo, falta de credibilidad por las repetidas excusas que idea el estudiante para no iniciar y finalizar la actividad lo que indispone al grupo de estudio, sumado a la falta de responsabilidad sobre otros compromisos que tiene el estudiante.

Igualmente, en relación con el segundo ítem, el estrés académico, se origina en el ámbito educativo. A juicio de Pardo, Perilla y Salinas (2014) demorar las tareas académicas:

> Puede ser nocivo para la salud, puesto que… durante la última semana de entrega de trabajos y de exámenes [los estudiantes] no comen bien, no tienen una higiene de sueño apropiado, el nivel de estrés reportado es alto generando dificultades a largo plazo en su estado de salud. (p. 35)

Es decir, los estudiantes consideran que realizar una actividad académica es un estresor que no produce satisfacción inmediata, por ello prefieren demorarlo intencionalmente y después trabajar a contrarreloj. Desde el punto de vista de Durán (2017) el estudiante quiere "completar sus responsabilidades en un periodo muy corto, en una tarea frenética por ganarle al tiempo y al sentimiento de fracaso por no llegar a la meta, sumado a la propia crítica y de los otros" (p.40), lo que causa el efecto paradójico de fatiga mental.

Por último, la ansiedad que es el motor de las conductas evitativas y es otra de las consecuencias de la PA. Esto significa que "el sujeto evita realizar la tarea que le genera ansiedad cambiándola por una actividad que reduzca el estado emocional aversivo. Los comportamientos de procrastinación se mantienen a través de la

evitación" (Pardo, Perilla & Salinas, 2014, p. 43). De este modo el estudiante minimiza el malestar producto de la actividad a realizarse.

Por otra parte, Chan (2011) manifiesta que:

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

Es decir, el estudiante no logra tomar una adecuada decisión acerca de la forma en cómo resolver la problemática de concluir la tarea académica o realizar otras actividades que le generen satisfacción social. De modo que la demora intencionada de las actividades tiene consecuencias no solo a nivel escolar sino también en la familia, amigos y a posterior en el trabajo.

CAPITULO III

METODOLOGÍA

3.1. Tipo y Diseño de la investigación

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

La investigación es cuantitativa, dado que las variables son sujetas a parámetros de medición. El enfoque cuantitativo "utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar una o varias preguntas de investigación y probar las hipótesis establecidas previamente" (Vega *et al.*, 2014, p. 525). La medición cuantitativa mide y define las variables que se pretende investigar y a través de los procesos estadísticos permite probar o refutar una o varias hipótesis. Sin duda la recolección y el análisis de datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación son la forma más confiable para poder conocer de una manera precisa la realidad de un ente de estudio. Este enfoque por ser matemático busca la exactitud y la generalización de patrones de comportamiento en una población.

En cuanto al alcance exploratorio de la investigación, Hernández, Fernández y Baptista (2014) sostienen que este, tiene su espacio cuando no se han efectuado estudios sobre una temática, subsisten dudas o se pretende realizar una investigación desde

perspectivas diversas. No cabe duda de que éste alcance nos provee información general muy necesaria para trazar el camino hacia una comprensión mayor sobe el problema que se investiga. Por otro lado, es de carácter descriptiva por cuanto describe minuciosamente conductas, especificando características de grupos que se someten a análisis (p. 91). Estos referidos enfoques aplicados en la presente investigación permitieron la recolección de basta información con respecto a la AE, la EAG y PA para advertir lo conocido y desconocido sobre esta problemática en aras de confirmar o negar las hipótesis planteadas.

El diseño es no experimental, pues Sousa, Isabel y Driessnack (2007, p. 2) refieren que este diseño "no tienen determinación aleatoria, manipulación de variables o grupos de comparación. El investigador observa lo que ocurre de forma natural, sin intervenir de manera alguna". Es decir, el diseño experimental es sistemático y empírico, pues las variables no son receptivas a manipulación, ni existe ningún tipo de intervención o alteración por parte de terceros. Paralelamente, el estudio es de corte trasversal ya que a decir de Manterola y Otzen (2014, p. 638) "su característica fundamental es que todas las mediciones se hacen en una sola ocasión, por lo que no existen períodos de seguimiento". En otras palabras, se busca estudiar al fenómeno de interés en un momento determinado de su ocurrencia o aparición.

El método general empleado, es el hipotético deductivo dentro de las Ciencias Sociales y la Psicología. Al respecto Kasdin (2001) menciona que este método tiene como finalidad poner a prueba una hipótesis cuya información debe provenir de un experimento de por lo menos dos grupos de personas, que arroje datos significativos para lograr una sistematización de la información. Es decir, los datos obtenidos,

permite establecer comparaciones para corroborar la existencia o no de un fenómeno. En el caso de los estudios de carácter social el uso de este método se lo focaliza en la aplicación de encuestas, fichas de observación, reactivos entre otros, con el fin de obtener datos contundentes para el análisis y comprobación o descarte de hipótesis.

El método específico es el correlacional, dado que según Riofrio (2015 p. 17), "permite determinar alguna relación entre los extremos comparados, para sacar consecuencias, pues los extremos comparados pueden tener una muy variada naturaleza". Sin duda este método permite conocer el nivel de relación existente entre dos o más variables para obtener datos precisos, en este caso se pretende identificar la relación entre las variables Autoeficacia, Autorregulación Emocional; con la variable Procrastinación Académica.

3.2. Técnicas

3.2.1. Observación Científica. Este instrumento es considerado como el uso sistemático de nuestros sentidos en la búsqueda de los datos que se necesitan para resolver un problema de investigación (Sabino, 2014). Sin duda el observar de manera científica es percibir la realidad externa con el fin de obtener y analizar los datos relevantes que han sido previamente definidos como de interés de estudio. Pues el fenómeno es percibido de manera directa, sin ningún intermediario y permitiendo obtener resultados naturales y precisos.

3.2.2. Entrevista Psicológica Estructurada. Es una herramienta de trabajo, utilizada dentro de las investigaciones del área psicológica para recaudar información relevante. Según Diaz y otros (2013), "las preguntas se fijan de antemano, con un determinado orden y contiene un conjunto de categorías u opciones para que el sujeto elija, se aplica en forma rígida a todos los sujetos del estudio" (p. 63). Esta entrevista facilita la sistematización y el análisis de la información obtenida con una alta integridad y confiabilidad ya que las preguntas que se realizan se realizan a través de una guía con parámetros establecidos.

3.3. Instrumentos

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

3.3.1. Ficha Ad Hoc sociodemográfica. En cuanto a la ficha sociodemográfica se recopiló datos como: información general, escolaridad, economía y trabajo y la situación académica de los estudiantes de Bachillerato de las Unidades Educativas Pelileo y Mariano Benítez del Cantón San Pedro de Pelileo.

3.3.2. Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ, Gross & John, 2003). En la Traducción y adaptación rioplatense para la Argentina en 2011 surge el modelo ERQ que contempla dos formas para poder regular las emociones; la reevaluación cognitiva (RC) y la supresión emocional (SE). La RC se define como una estrategia cognitiva antecedente en situaciones futuras o presentes relacionadas con el cambio o la

reformulación de la forma en que un individuo piensa sobre una situación, para regular su impacto. Mientras que la SE se define como una estrategia en donde la persona encubre y no presenta a los demás las expresiones emocionales que un hecho le generan, es decir se produce una inhibición externa facial, corporal y comportamental de la emoción (Enebrink, Björnsdotterb, & Ghaderiab, 2013).

El ERQ permite identificar en que rango las personas se encuentran en desacuerdo o acuerdo con la forma de cambiar o suprimir sus expresiones emocionales. Este reactivo cuenta con un total de 10 ítems de los cuales 6 evalúan la Reevaluación cognitiva y 4 la Supresión Emocional. De igual forma existen 7 posibilidades de respuesta distribuidas en la escala Likert: 1.- Totalmente en desacuerdo; 2.- En desacuerdo; 3.- Parcialmente en desacuerdo; 4.- Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 5.- Parcialmente de acuerdo; 6.- De acuerdo; 7.- Totalmente de acuerdo.

En la versión original del ERQ que es en inglés (Gross y John, 2003) la consistencia interna (α) de los factores oscila entre 0,75 y 0,80 para la RC, mientras que para la SE fluctúa entre 0,68 y 0,76. Los factores que componen el ERQ se presentan de forma autónoma con intercorrelaciones (r) 0,06 y -0,06. La validez de convergencia y divergencia son aceptables.

Sin duda para proceder a la aplicación de este cuestionario, se reformuló el apartado de instrucciones, pues al ser una adaptación para la población Argentina se visualizaba tildes en palabras como: realizás, sentís, expresás, intentá, entre otras, obteniendo como producto final un reactivo apto para el entendimiento y sin ninguna alteración de contenido.

La versión adaptada a población ecuatoriana muestra una fiabilidad elevada de 0,82 en Reevaluación Cognitiva y 0,77 para Supresión emocional. Además la estructura factorial concuerda con un modelo de dos factores correlacionados $X^2(34, N= 290)= 78,984; p< ,001; NNFI= ,933; CFI= ,949; RMSEA= ,068[,048 - ,087]$ (Moreta & Durán, 2018).

3.3.3. Escala de Procrastinación General (EPG) y Académica (EPA) de Busko adaptada por Álvarez (2010). La Escala de Procrastinación General y Académica fue desarrollada por Busko en 1998 para estudiar los pros y contra del perfeccionismo y la procrastinación. El reactivo original del EPG cuanta con 12 ítems, todos cerrados y la EPA cuenta con 16 ítems, los mismos que se los puntúa a través de una escala de tipo Likert de cinco puntos. Para pode determinar la confiabilidad del test se utilizó la consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach, en donde se obtuvo como resultado una puntuación de 0,82 para la EPG y 0,86 para la EPA. Para comprobar la veracidad del instrumento se aplicó a una población de edades entre 22 a 36 años, razón por la cual la redacción y construcción del reactivo se encuentra optima tanto para adolescentes y adultos.

En el marco referencial la adaptación de estas dos escalas fue realizada por Óscar Álvarez en el año 2010 para la investigación e indagación de las peculiaridades psicométricas en colegiales de Lima Metropolitana. En este sentido Alegre (2013) en su investigación sobre la “Autoeficacia y Procrastinación Académica en estudiantes Universitarios” corrobora la fiabilidad del instrumento siendo el valor del alfa de Cronbach de .78. Así mismo Argumedo y otros (2005), en su investigación “Valoración de Confiabilidad y Distribución Factorial”, en Lima Metropolitana, Perú

hallaron registros significativos en donde el coeficiente Alfa de Cronbach fue superior a .80.

Álvarez (2010) indica que la escala original consta con 13 ítems, modificados al español, los mismos que permiten valorar la tendencia dirigida hacia la procrastinación de manera general. La EPG, permite evaluar de manera individual como grupal, con un tiempo estimado para responder a la escala de procrastinación general de 6 y 10 minutos, lo que permite una mejor evaluación de fiabilidad de EPG, así mismo todos los ítems se registran a través de una escala de tipo Likert de cinco puntos.

Álvarez (2010) en su apartado corrobora que la EPA consta de 16 ítems cambiados al español, lo que permite evaluar con fiabilidad la tendencia hacia la procrastinación académica. La aplicación de la escala se lo puede realizar de manera grupal o individual con un tiempo base de 7 a 12 minutos aproximadamente. Por otra parte, la EPG consta de12 ítems, modificados al español, lo que permite evaluar con fiabilidad la tendencia hacia la procrastinación general. De igual forma puede ser aplicada de manera grupal o individual con un tiempo aproximado de 6 a 10 minutos. En los dos casos las posibilidades de respuesta son distribuidas en la escala Likert: 1.- Totalmente en desacuerdo; 2.- En desacuerdo; 3.- Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4.- Totalmente de acuerdo.

3.3.4. 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) busca solventar las limitaciones existentes en la medida de la orientación temporal a través de una gama de dimensiones temporales que

permiten evaluar la actitud y focalización de la persona hacia el pasado, presente, futuro y el nivel afectivo que le asigna a estas etapas. Las propiedades psicométricas de este instrumento lo han ubicado como ente principal para medir referido constructo en diversos contextos, desde el área educativo, clínico, ambiental y de la salud (Oyanadel, Buela-Casal, & Pérez-Fortis, 2014). Posterior a su creación ha sido adaptado para su uso en otras poblaciones como España (Díaz-Morales, 2006), México (Corral-Verdugo, FraijoSing & Pinheiro, 2006), Brasil (Milfont, Andrade, Belo y Pessoa, 2008) entre otras, mostrando adecuados resultados.

En el año 2006 el ZTPI fue adaptado por Juan Díaz con el fin de analizar la estructura factorial y la fiabilidad de este instrumento. Díaz (2006), realiza la investigación en una en una muestra adulta de la población española, comprendida en edades entre los 19 y 67 años. Para el análisis de los componentes se tomó en cuenta las diferencias en función de la edad y el sexo.

El ZTPI es un instrumento que consta de 56 elementos, con cinco opciones de respuesta que reflejan el nivel de creencia, preferencia y valor que la persona asigna al pasado, presente y futuro. Los 56 ítems se encuentran divididos en 5 dimensiones temporales: 9 ítems para el Pasado Positivo (*PP*), que remarca la perspectiva de las vivencia positivas mantenidas en el pasado; 10 ítems para el Pasado Negativo (*PN*) en donde la actitud hacia el pasado está centrada en experiencias negativas por situaciones difíciles; 15 ítems para el Presente Hedonista (*PH*), centrado en la búsqueda del placer y el goce; 9 ítems para el Presente Fatalista (*PF*), el mismo que representa una actitud negativa hacia las vivencias actuales, con un tinte de desesperanza y 13 ítems para el Futuro (*F*), dimensión focalizada en la planificación y metas.

En esta versión adaptada al español, se mantuvo de manera completa la organización y las características peculiares de la evaluación original. Dentro las características de la adaptación española Diaz, (2006) se encuentra una consistencia interna a través del alfa de Cronbach de 0,64 para el Presente Fatalista hasta 0,80 para el Pasado Negativo. Por otra parte, en la versión original de Zimbardo y Boyd (1999) se muestra una alfa de Cronbach de 0,74 para el factor Presente Fatalista hasta 0,82 para el Pasado Negativo, por lo que se evidencia la fiabilidad de este instrumento de evaluación.

3.3.5. Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer (1996). La Escala de Autoeficacia General (EAG) fue creada por Baessler y Schwarzer en el año 1996. La finalidad de su creación según Espada y otros (2012), fue "evaluar el sentimiento estable de competencia personal para manejar de forma eficaz una gran variedad de situaciones estresantes". Posterior a esta creación Sanjuán, Pérez y Bermúdez (2000), realizan la investigación intitulada "Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española", en donde se obtiene una nueva adaptación de la EAG y se corrobora los datos que validan la veracidad de su utilización.

La Escala de Autoeficacia General consta de 10 ítems con una escala Likert de cinco puntos que van desde el nivel más bajo hasta el más alto. En la versión en español del instrumento que fue aplicado a población universitaria española se obtuvo una consistencia interna (α) de 0,87 y una correlación entre dos mitades de 0,88 lo que indica que el test tiene un nivel aceptable de fiabilidad. De manera general los estudios en diversas nacionalidades como; alemanes, costarricenses, española, chilena entre otras, han mostrado que la escala posee una consistencia interna (α) de 0,79 y 0,93.

3.4. Población

La población de interés para la presente investigación son las y los estudiantes de Bachillerato de las Unidades Educativas ‘Pelileo’ y ‘Mariano Benítez’ del Cantón San Pedro de Pelileo que cursan de primero hasta tercer año de educación secundaria. Las edades que comprenden la población son entre los 15 hasta 18 años, razón por la cual, el número total de casos de interés bordean los 2500 casos pertenecientes a las dos instituciones (MINEDUC, 2015).

En esta peculiar población se han identificado rasgos como inestabilidad emocional, dificultad para expresar emociones, complicaciones para tomar decisiones y estructurar ideas claras, falta de concentración en las horas académicas por lo que un gran porcentaje de los adolescentes, tienden a dejar de lado o postergar compromisos o actividades que deberían hacer y que tendrían necesaria y convenientemente que ser realizadas en un determinado tiempo y que no admiten ni hay necesidad real y objetiva para posponerlas. Por ello para mayor rigurosidad se trabajó con una muestra estadística de 342 estudiantes (95% de confiabilidad y 5% de margen de error), legalmente matriculados en el año lectivo 2017-2018 de Bachillerato General Unificado y Bachillerato Internacional.

Para el proceso de recolección de los datos no se diferenció el estado civil, el estrato socioeconómico o étnico, la edad, vivienda, situación educativa con la posible exclusividad solo de estudiar o combinar sus estudios con el trabajo, ni ninguna

característica especial. La información obtenida por cada caso tuvo el adecuado manejo y la prudencia requerida.

3.5. Procedimiento

La investigación en cuestión partió desde la indagación bibliográfica, con el fin de recolectar la información necesaria sobre la temática de estudio para así ser sometida a un análisis minucioso. Posteriormente se procedió a seleccionar de manera asertiva los instrumentos psicométricos para la evaluación de las variables de estudio. Seguidamente se trabajó con la población de interés correspondiente a los estudiantes de bachillerato de las Unidades Educativas Pelileo y Mariano Benítez que cursan el periodo académico septiembre 2017 – julio 2018 en horarios matutinos y vespertinos.

La recolección de datos se cristalizo en un único proceso que contó con la socialización del proceso de evaluación con los representantes legales de cada uno de los participantes, los mismos que se informaron de los parámetros y cláusulas de la investigación a través del consentimiento informado. De esta manera se contó con el criterio de confidencialidad a través del uso de los números de cédula de sus representantes legales como base de identificación. Seguidamente cada uno de los participantes respondieron de manera inmediata la ficha sociodemográfica y los reactivos psicológicos organizados de la siguiente forma: Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ, Gross & John, 2003); Escala de Procrastinación Académica (EPG) y Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko adaptada por Álvarez (2010); Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo (ZTPI) de Zimbardo y Boyd, (1999) y la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer (1996).

Posteriormente, se procedió a tomar los datos de las aplicaciones, mismo que fueron ingresados al Sistema de Análisis Estadístico SPSS versión 21 para su procesamiento respectivo. A través de todo este proceso se ha generado conocimientos bastos sobre la autorregulación emocional, autoeficacia y procrastinación académica, con el fin de detectar factores que influyan en la problemática que se vislumbra de manera amplia en esta población y poder de manera futura extender los estudios propiciando la búsqueda de mejoras a nivel de la calidad de vida de los estudiantes de secundaria.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1.Análisis sociodemográfico de la muestra

En el apartado inicial se desarrolla el análisis de las características sociodemográficas de la muestra de estudio, la misma que contempla tres apartados principales. El primer apartado comprende el análisis de las variables individuales como la edad, autoidentificación étnica, estado civil entre otras; la segunda sección abarca las variables de salud tales como, tratamiento psicológico, ambiente familiar, entre otras. Finalmente, la tercera parte comprende las variables asociadas a todas las actividades académicas.

El estudio realizado abarcó un trabajo de evaluación psicológica en 342 observaciones. Los datos se presentan categorizados en dos grupos: a). Estudiantes de la Unidad Educativa Pelileo *n= 171* observaciones; b) Estudiantes de la Unidad Educativa Mariano Benítez *n= 171* observaciones.

4.1.1. Análisis de las variables individuales

En esta primera sección se analizan los resultados obtenidos de las variables, autodefinición étnica, estado civil, situación económica, convivencia, domicilio,

identificación religiosa, prácticas religiosas y edad. Además, este análisis se lo realiza de manera comparativa en función del sexo para conocer si existen similitudes o diferencias. En el caso de las variables cualitativas se presentan con la frecuencia (*f*) y la representación porcentual (*%*); mientras que las variables cuantitativas por la media (*M*) y la desviación estándar (*Ds*). Así mismo las pruebas de contraste para conocer las diferencias entre los grupos fueron la Prueba *Chi cuadrado de Pearson* (X^2) para las variables cualitativas y la Prueba *t de Student* (*t*) para las variables cuantitativas (ver tabla 4.1).

Tabla 4.1.

Distribución de los grupos en función del sexo

Variables	***Masculino; n=168***		***Femenino; n= 174***		***Contraste***
	Frec.	***%***	***Frec.***	***%***	***X^2***
Autodefinición étnica					
Mestizo/a	156	92,9%	165	94,8%	0,576; 0,297
Indígena	12	7,1%	9	5,2%	
Estado civil					
Soltero/a	167	99,4%	172	98,9%	0,302; 0,513
Unión Libre	1	0,6%	2	1,1%	
Situación económica					
Muy buena	14	8,3%	13	7,5%	4,528; 0,104
Buena	128	76,2%	118	67,8%	
Regular	26	15,5%	43	24,7%	
Convivencia					
Madre	35	20,8%	40	23,0%	0,566; 0,904
Padre	4	2,4%	4	2,3%	
Ambos Padres	124	73,8%	123	70,7%	
Otros	5	3,0%	7	4,0%	
Domicilio					
Rural	64	38,1%	59	33,9%	0,651; 0,244
Urbano	104	61,9%	115	66,1%	
Ident. Religiosa					
Católico	133	79,2%	149	85,6%	7,188; 0,66
Cristiano/Evangélico	26	15,5%	23	13,2%	
Testigo de Jehová	3	1,8%	2	1,1%	
Ateo	6	3,6%	0	0,0%	
Prac. Religiosas					
Si	50	29,8%	57	32,8%	0,357; 0,315
No	118	70,2%	117	67,2%	
	M	***Ds***	***M***	***Ds***	***$t_{(340)}$***
Edad	16,3	1,08	16,1	1,08	1,907; 0,057

Nota: *342 observaciones*

Con respecto a la variable de autoidentificación étnica se encontró en el caso de los hombres una representación porcentual del 92,9% como mestizos y un 7,1% como indígenas. En el caso de las mujeres el 94,8% se consideran mestizas y el 5,2% indígenas. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos $X^2 = 0{,}576;\ p > .05$ por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.1).

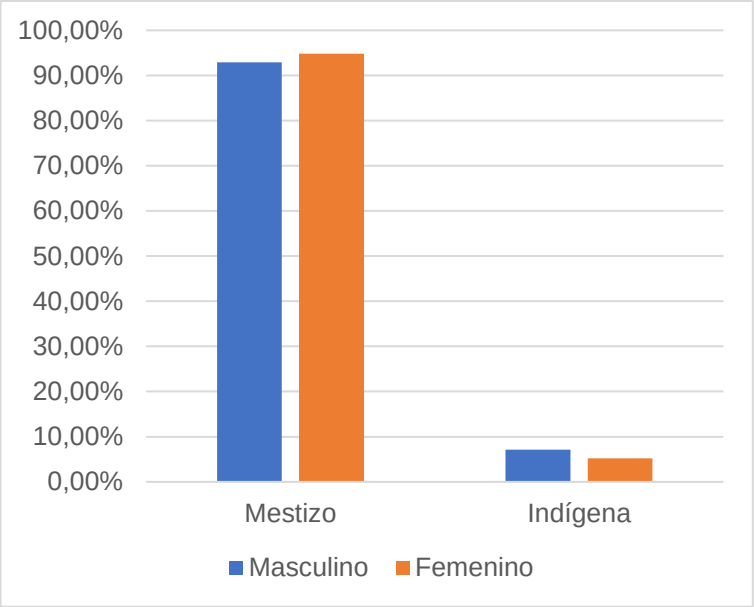


Gráfico 4.1. *Representación gráfica de la distribución de autodefinición étnica por sexo*

El gráfico muestra una predominancia mayoritaria de la muestra por autodefinirse como mestiza, a diferencia de otro tipo de autodefiniciones étnicas. Esta preferencia es indistinta del género, ya que la distribución entre hombres y mujeres es similar. Estos datos son similares a la tendencia nacional de definiciones étnica, en el que tiende a prevalecer la condición mestiza.

En el caso de la variable Estado Civil se encontró en los hombres una representación porcentual del 99,4% como solteros y un 0,6% en Unión Libre. Con respecto a las mujeres el 98,9% se consideran solteras y el 1,1% en Unión Libre. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos $X^2= 0,302; p>.05$ por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.2).

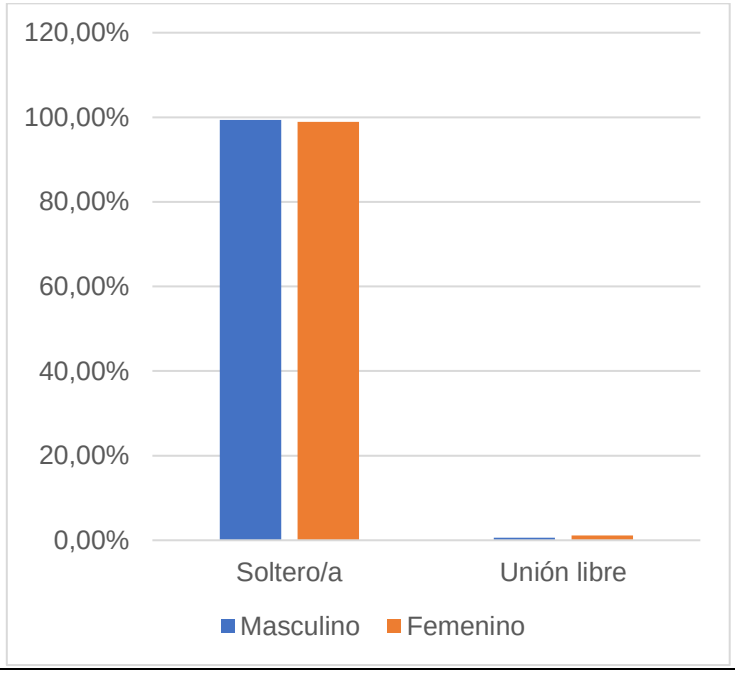


Gráfico 4.2. *Representación gráfica de la distribución de estado civil por sexo*

La representación gráfica indica una mayor predominancia de la muestra con estado civil de soltero/a y un pequeño porcentaje que se encuentran en Unión Libre. Esta preferencia es indistinta del género, ya que la distribución entre hombres y mujeres es similar. Estos datos indican que el estado civil es acorde con la edad y la estimación escolar.

Con respecto a la variable situación económica se encontró en el caso de los hombres que el 8,3% tiene una situación económica muy buena; el 76,2% buena y el 15,5% regular. En el caso de las mujeres el 7,5% tiene una situación económica muy buena; 67,8% buena y el 24,7% regular. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos $X^2 = 4{,}528;\ p > .05$ por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.3).

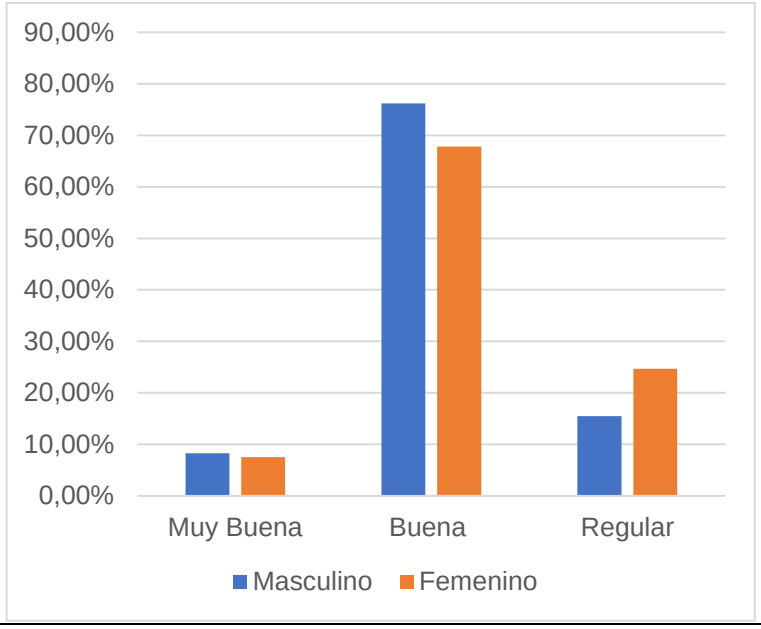


Gráfico 4.3. *Representación gráfica de la distribución de la situación económica por sexo*

La representación gráfica indica que la muestra refleja una presencia de vulnerabilidad económica significativa que bordea aproximadamente el 25%. El resto de los participantes evidencian tener una condición económica adecuada. Estos datos reflejan la presencia de situaciones económicas problémicas.

En cuanto a la variable de convivencia en el caso de los hombres se evidencia que el 20,8% están bajo la supervisión exclusiva de sus madres; el 2,4% de sus padres; el

73,8% de ambos padres y el 3,0% de otros. En el caso de las mujeres el 23,0% están bajo la supervisión exclusiva de sus madres; el 2,3% de sus padres; el 70,7% de ambos padres y el 4,0% de otros. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos $X^2 = 0{,}566;\ p > .05$ por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.4).

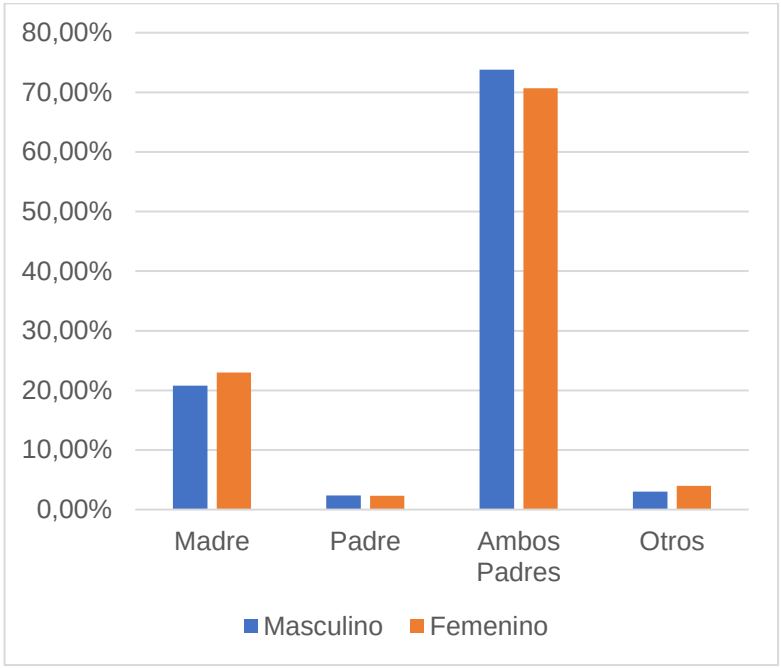


Gráfico 4.4. *Representación gráfica de la distribución de convivencia por sexo*

La representación gráfica de los participantes indica una mayor predominancia de la crianza biparental y en el caso de la crianza uniparental existe un porcentaje significativo de la crianza con la madre. Esto quiere decir, que dentro de la crianza existe una estructura socialmente adecuada.

Con respecto a la variable de domicilio se encontró en el caso de los hombres una representación porcentual del 38,1% que viven en la zona rural y el 61,9% en la zona

urbana. En el caso de las mujeres el 33,9% viven en la zona rural y el 66,1% en la zona urbana. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos $X^2= 0,651; p>.05$ por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.5).

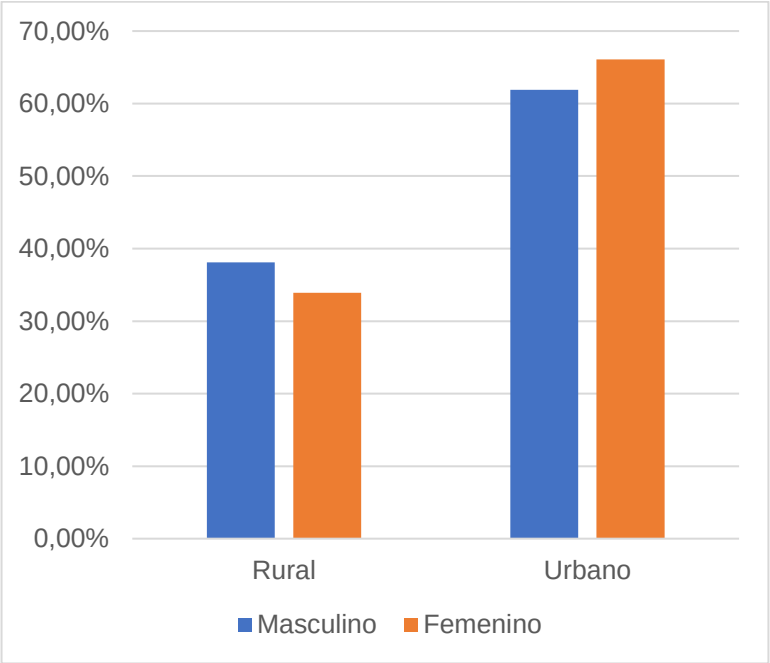


Gráfico 4.5. *Representación gráfica de la distribución de Domicilio por sexo*

La representación gráfica indica que la mayoría de los participantes tiene su domicilio en la zona urbana. Sin duda una parte significativa de la población tiene su domicilio en la zona rural. Estos datos evidencian que existe una preferencia por la educación en el área urbana y una limitada valoración social por la educación en la zona rural.

En cuanto a la variable de identidad religiosa se encontró en el caso de los hombres una representación porcentual del 79,2% quienes se consideran católicos; el 15,5% cristiano/evangélicos; el 1,8% testigo de Jehová y el 3,6% ateos. Por otra parte, en el

caso de las mujeres el 85,6% se consideran católicas; el 13,2% cristiano/evangélicas; el 1,1% testigo de jehová y el o, o% ateas. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos $X^2= 7,188;\ p>.05$ por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.6).

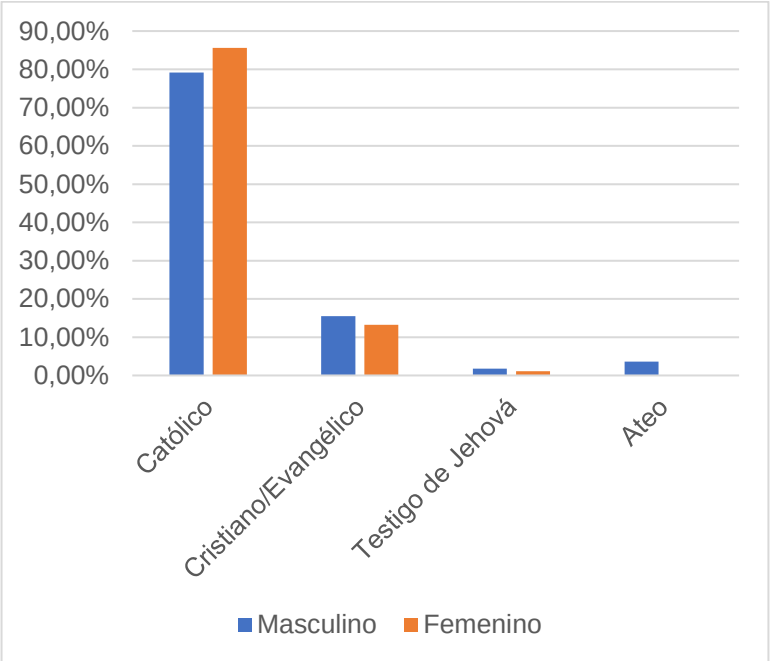


Gráfico 4.6. *Representación gráfica de la distribución de Identidad Religiosa*

La representación gráfica indica que la mayoría de los participantes se inclinan por la religión católica, a diferencia de otro tipo de identidad religiosa. Esta preferencia es indistinta del género, ya que la distribución entre hombres y mujeres es similar. Estos datos son similares a la tendencia cultural, en el que tiende a prevalecer la condición católica.

Con respecto a la variable de prácticas religiosas en el caso de los hombres se evidencia que el 29,8% si realiza prácticas religiosas y el 70,2% no las realiza. En el caso de las

mujeres se entrevé que el 32,8% si realiza prácticas religiosas y el 67,2% no las realiza. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos X^2= *0,357; p>.05* por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.7).

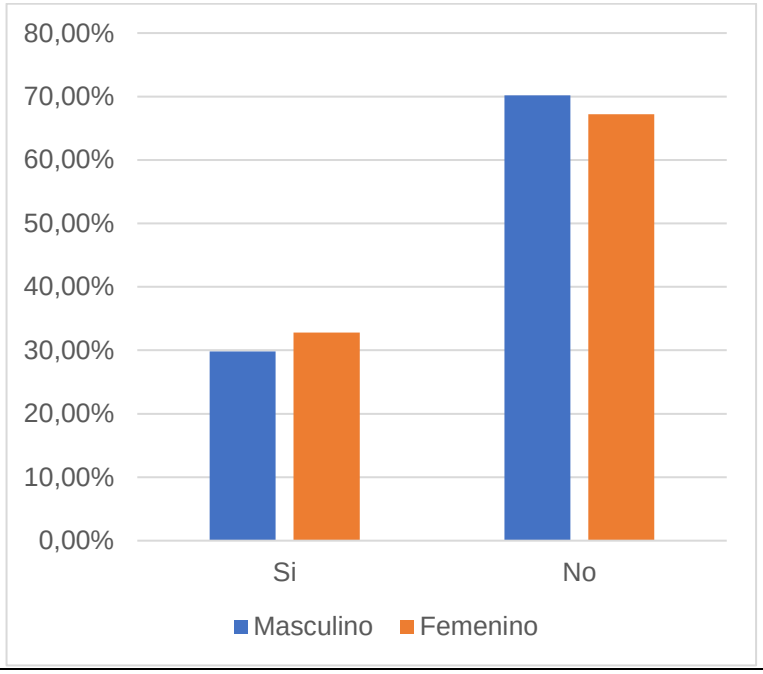


Gráfico 4.7. *Representación gráfica de la distribución de Prácticas Religiosas por sexo*

La representación gráfica indica que a pesar de que los participantes tienden a inclinarse por la religión católica, en su mayoría no realizan prácticas religiosas. Esta preferencia es indistinta del género, ya que la distribución entre hombres y mujeres es similar. Esto quiere decir, que los participantes responden a la tendencia cultural pero no la ejecutan.

En la variable edad se encontró entre los participantes que la edad promedio en el caso de los hombres correspondió a *M= 16,3; Ds= 1,08*. Mientras que en el caso de las mujeres la edad promedio correspondió a *M= 16,1*; *Ds= 1,08*. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos X^2*= 1,907; p>.05* por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.8).

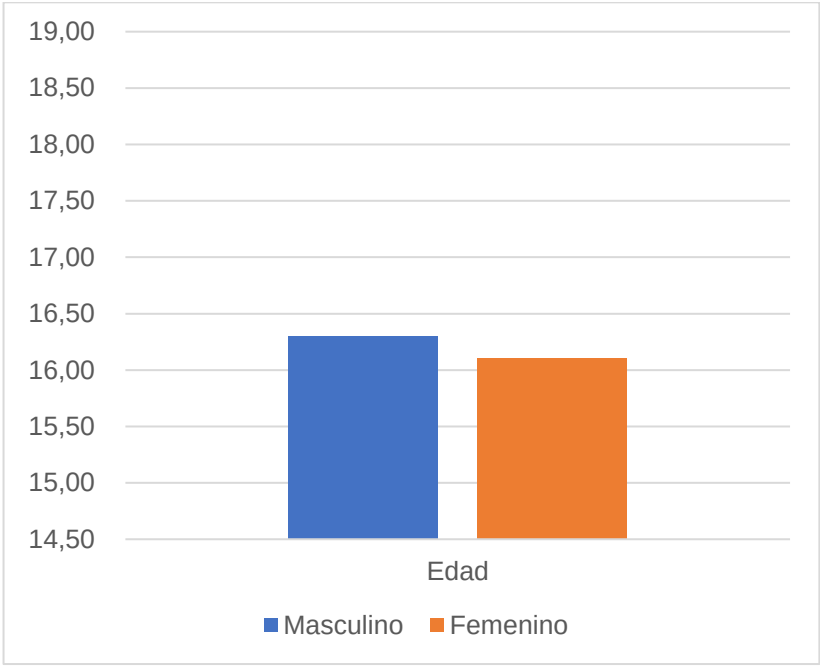


Gráfico 4.8. *Representación gráfica de la distribución de Edad por sexo*

La representación gráfica muestra que la edad promedio de los participantes en el caso de los hombres es de 16,3 años y en el caso de las mujeres de 16,1 años de edad. Esto indica que la distribución entre hombres y mujeres es similar, con ligeras diferencias en el caso de los hombres.

4.1.2. Análisis de las variables de salud

En esta segunda sección se expondrán los resultados obtenidos en función de las variables de salud como; tratamiento psicológico, ambiente familiar, horas de sueño y frecuencia de ingesta de alimentos. Este análisis se lo realiza de manera comparativa en función del sexo para conocer si existen similitudes o diferencias. En el caso de las variables cualitativas se presentan con la frecuencia (*f*) y la representación porcentual (*%*); mientras que las variables cuantitativas por la media (*M*) y la desviación estándar (*Ds*). Así mismo las pruebas de contraste para conocer las diferencias entre los grupos fueron la Prueba *Chi cuadrado de Pearson* (X^2) para las variables cualitativas y la Prueba *t de Student* (*t*) para las variables cuantitativas (ver tabla 4.2).

Tabla 4.2.

Distribución de los grupos en función del sexo de las variables de Salud

Variables	***Masculino; n=168***		***Femenino; n= 174***		***Contraste***
	Frec.	***%***	***Frec.***	***%***	***X^2***
Trat. Psicológico					
Si	6	3,6%	3	1,7%	1,138; 0,234
No	162	96,4%	171	98,3%	
Ambiente Familiar					
Malo	0	0,0%	3	1,7%	4,244; 0,236
Regular	18	10,7%	20	11,5%	
Bueno	90	53,6%	81	46,6%	
Muy Bueno	60	35,7%	70	40,2%	
	M	***Ds***	***M***	***Ds***	***$t_{(340)}$***
Horas que Duerme	8,06	1,11	7,8	1,22	2,433; 0,015
Veces que Come	3,6	0,76	3,7	0,74	-0,865; 0,388

Nota: *342 observaciones*

Con respecto a la variable de tratamiento psicológico se encontró en el caso de los hombres que un 3,6% asisten a tratamiento psicológico y un 96,4% no asisten. En el caso de las mujeres el 1,7% asisten a tratamiento psicológico y el 98,3% no asisten. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos X^2= *1,138; p>.05* por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.9).

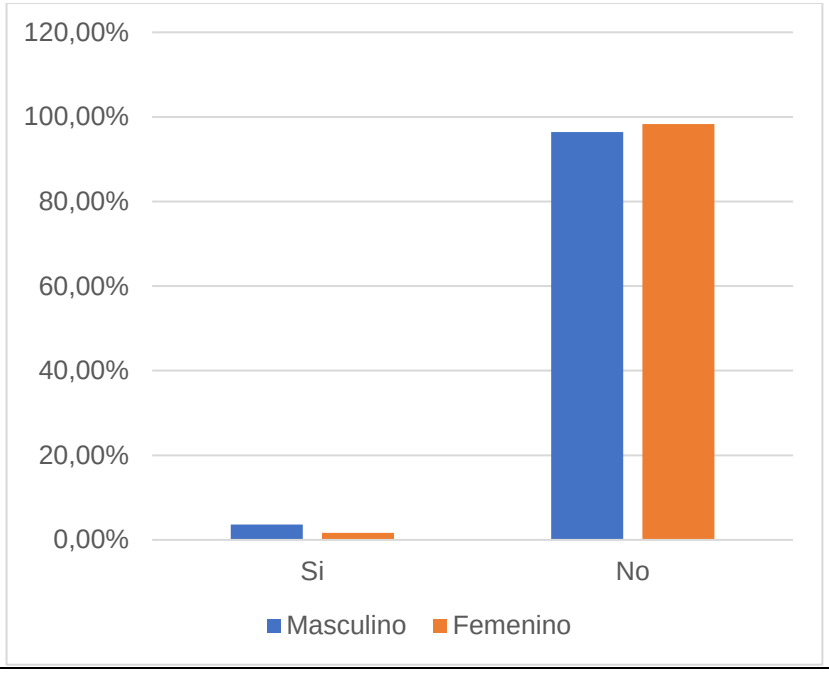


Gráfico 4.9. *Representación gráfica de la distribución de Tratamiento Psicológico por sexo*

La representación gráfica muestra que en su mayoría los participantes no asisten a tratamiento psicológico. Esta preferencia es indistinta del género, ya que la distribución entre hombres y mujeres es similar. Estos datos indican que existen una baja incidencia de problemas psicológicos.

En cuanto a la variable de ambiente familiar se encontró en el caso de los hombres que un 10,7% califican el contexto en el que conviven como regular; el 53,6% como bueno y el 35,7% como muy bueno. Por otra parte, en el caso de las mujeres el 1,7% califican el contexto en el que conviven como malo; el 11,5% como regular; el 46,6% como bueno y el 40,2% como muy bueno. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos $X^2= 4,244; p>.05$ por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.10).

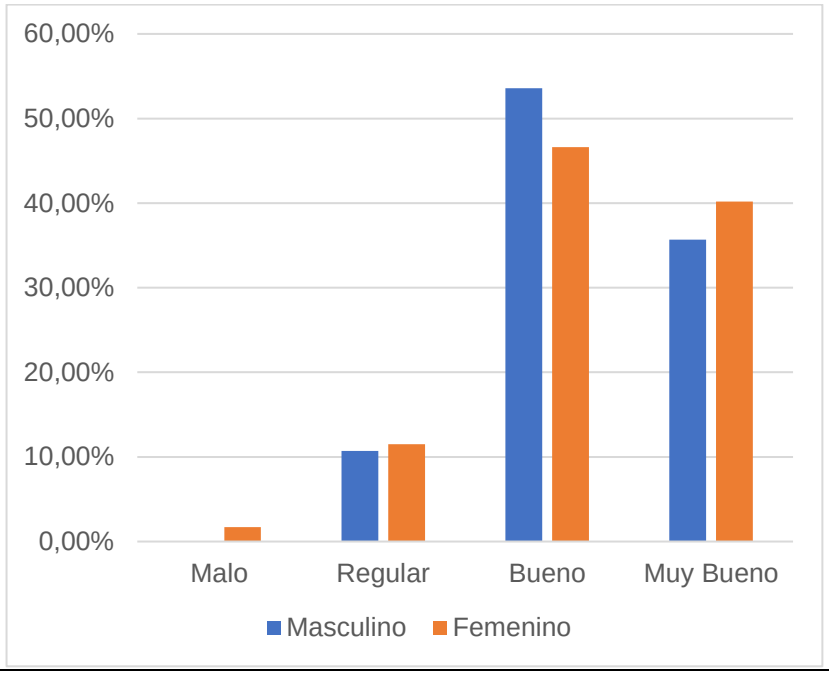


Gráfico 4.10. *Representación gráfica de la distribución de Ambiente Familiar por sexo*

La representación gráfica indica un porcentaje representativo de la muestra que califica a su entorno familiar como vulnerables, aunque no se explican las razones que lo justifican.

Con respecto a la variable horas de sueño se encontró entre los participantes que el rango promedio de sueño en el caso de los hombres corresponde a *M= 8,06; Ds= 1,11*. Mientras que en el caso de las mujeres el rango promedio de sueño corresponde a *M= 7,8; Ds= 1,22*. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos X^2*= 2,433; p.<05* en el que los hombres tienen mayor tiempo de sueño que las mujeres (ver gráfico 4.11).

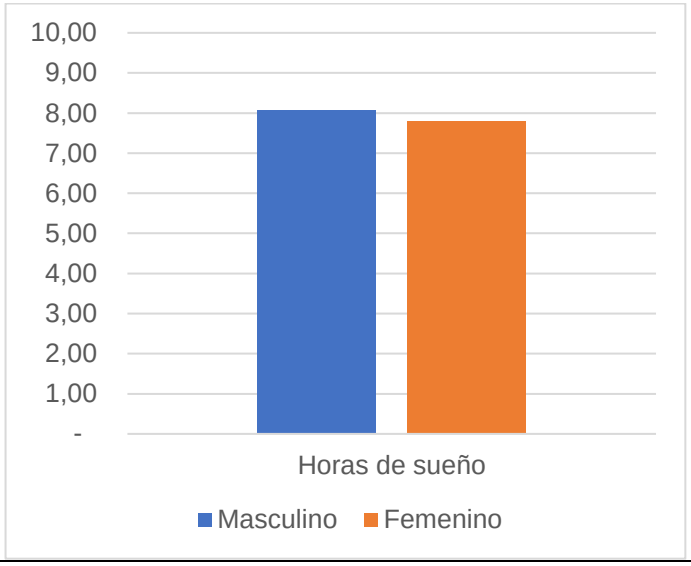


Gráfico 4.11. *Representación gráfica de la distribución de Horas de Sueño por sexo*

La representación gráfica muestra que los participantes hombres según lo reportado tienen mayor tiempo de sueño que las mujeres, lo cual es estadísticamente significativo.

Con respecto a la variable alimentación se encontró entre los participantes que la frecuencia en la ingesta de alimentos en el caso de los hombres corresponde a *M= 3,6; Ds= 0,76*. Mientras que en el caso de las mujeres la frecuencia de ingesta de alimentos

corresponde a *M= 3,7; Ds= 0,74*. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos X^2*= -0,865; p>.05* por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.12).

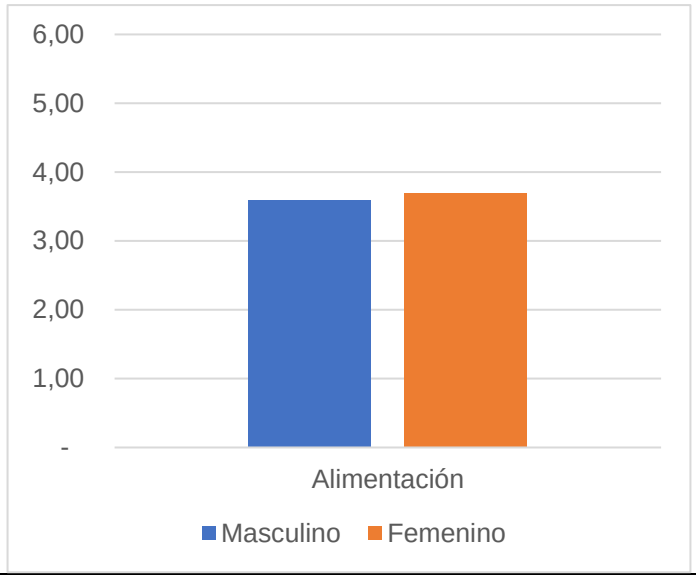


Gráfico 4.12. *Representación gráfica de la distribución de Alimentación por sexo*

La representación gráfica muestra que de los participantes en promedio la ingesta de alimentos se da de manera similar entre hombres y mujeres, lo cual coincide con las recomendaciones de salud en cuanto a temas de alimentación.

4.1.3. Análisis de las variables académicas

En este tercer apartado se expondrán los resultados obtenidos en función de las variables académicas tales como; colegio, ciclo, rendimiento académico, repetición actual de curso, repetición anterior de cursos, cambio de unidad educativa y la situación económica y laboral (ver tabla 4.3).

Tabla 4.3.

Distribución de los grupos en función del sexo de las variables académicas

Variables	*Masculino; n=168*		*Femenino; n= 174*		*Contraste*
	Frec.	*%*	*Frec.*	*%*	*X^2*
Colegio					
Pelileo	83	49,4%	88	50,6%	0,047; 0,457
Mariano Benítez	85	50,6%	86	49,4%	
Ciclo					
Primero	48	28,6%	49	28,2%	
Segundo	55	32,7%	60	34,5%	0,122; 0,941
Tercero	65	38,7%	65	37,4%	
Rendimiento Académico					
Sobresaliente	1	0,6%	4	2,3%	
Muy Bueno	20	11,9%	33	19,0%	7,527; 0,057
Bueno	108	64,3%	111	63,8%	
Regular	39	23,2%	26	14,9%	
Rep. Curso Actual					
Si	18	10,7%	13	7,5%	1,091; 0,196
No	150	89,3%	161	92,5%	
Ant. Rep. Curso					
Si	42	25,0%	20	11,5%	10,504; 0,001
No	126	75,0%	154	88,5%	
Cambio de UE					
Si	80	47,6%	62	35,6%	7,188; 0,66
No	88	52,4%	112	64,4%	
Sit. Econ. Laboral					
Est y no Trab	155	92,3%	163	93,7%	0,263; 0,382
Est y Trab	13	7,7%	11	6,3%	

Nota: *342 observaciones*

Con respecto a la variable colegio se encontró en el caso de los hombres que un 49,4% pertenecen a la unidad educativa Pelileo y un 50,6% a la unidad educativa Mariano Benítez. Por otra parte, en el caso de las mujeres el 50,6% pertenecen a la unidad educativa Pelileo y el 49,4% a la unidad educativa Mariano Benítez. No se encontraron

diferencias estadísticamente significativas entre los grupos $X^2= 0,047; p>.05$ por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.13).

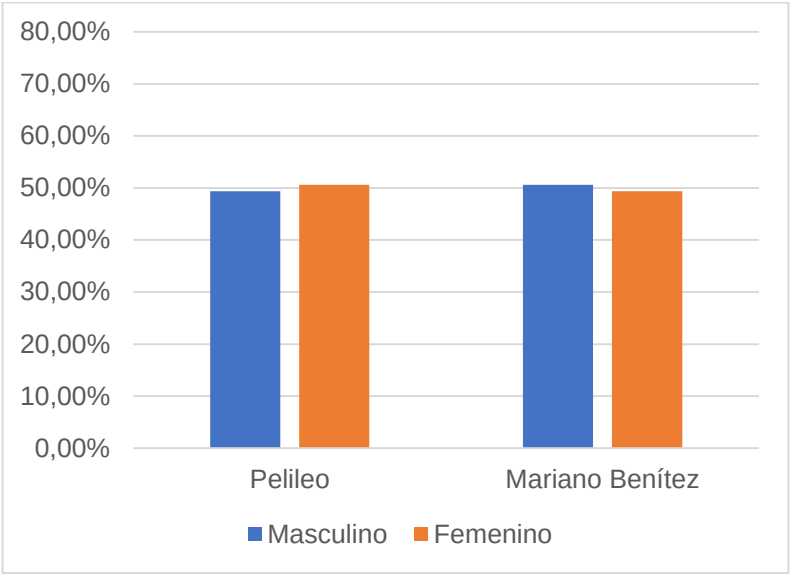


Gráfico 4.13. *Representación gráfica de la distribución de Colegio por sexo*

La representación gráfica indica que existe una distribución de colegio similar entre hombres y mujeres. Estos datos evidencian que tanto de la Unidad educativa Pelileo y Mariano Benítez se tomó en cuenta un numero de muestra similar.

En el caso de la variable Ciclo se encontró en los hombres una representación porcentual del 28,6% pertenecientes a primero de bachillerato; el 32,7% a segundo de bachillerato y el 38,7% a tercero de bachillerato. En el caso de las mujeres se refleja un índice porcentual del 28,2% pertenecientes a primero de bachillerato; el 34,5% a segundo de bachillerato y el 37,4% a tercero de bachillerato. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos $X^2= 0,122; p>.05$ por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.14).

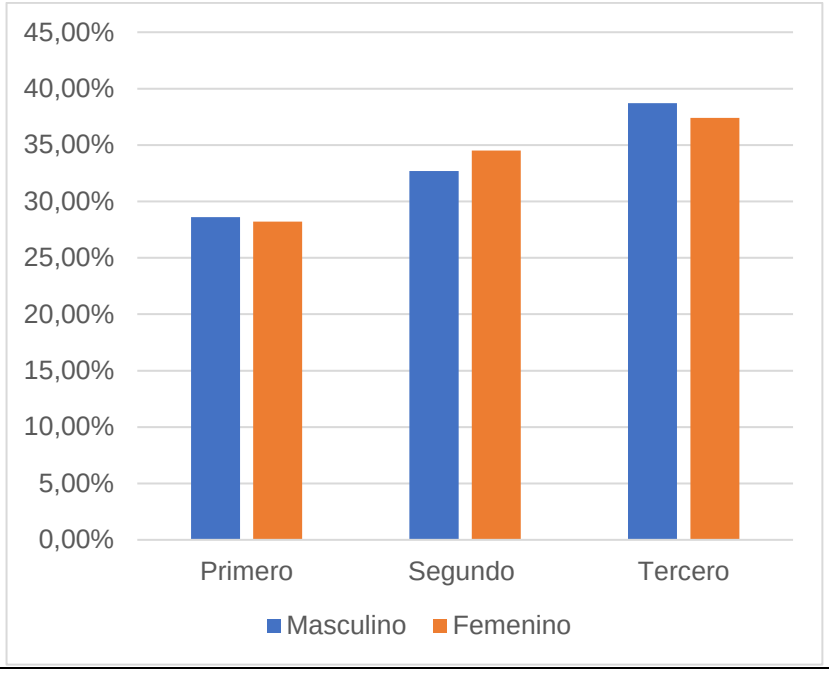


Gráfico 4.14. *Representación gráfica de la distribución de ciclo por sexo*

La representación gráfica muestra que de entre los participantes existe un rango promedial similar en la distribución de los niveles académicos. Esto quiere decir que tanto de primero, segundo y tercero de bachillerato la distribución entre hombres y mujeres es similar.

Con respecto a la variable rendimiento académico se encontró en los hombres que el 0,6% tiene un desempeño académico de sobresaliente; el 11,9% muy bueno; el 64,3% bueno y el 23,2% de regular. Por otra parte, en el caso de las mujeres el 2,3% tiene un desempeño académico de sobresaliente; el 19,0% muy bueno; el 63,8% bueno y el 14,9% regular. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos $X^2 = 7{,}527;\ p > .05$ por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.15).

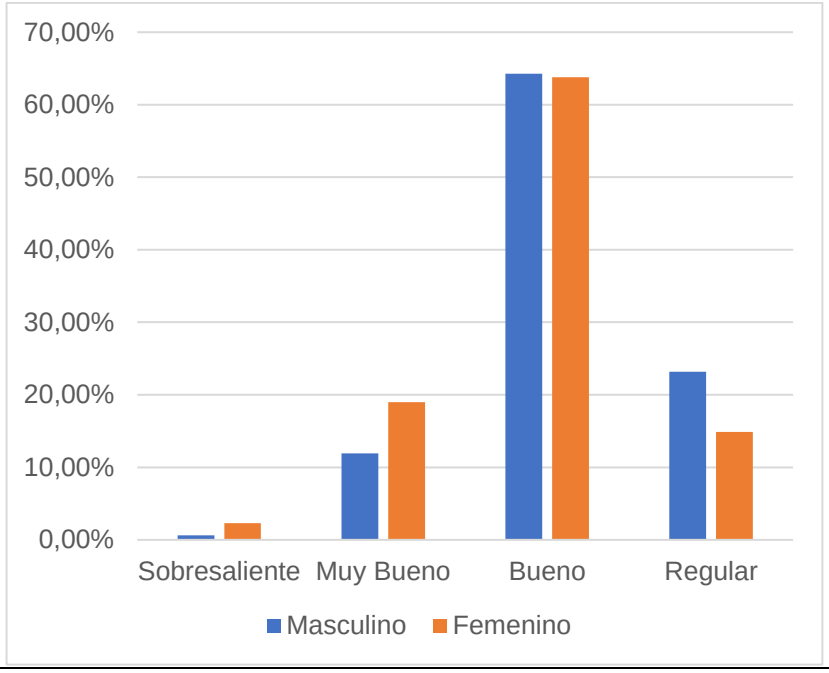


Gráfico 4.15. *Representación gráfica de la distribución rendimiento académico por sexo*

La representación gráfica indica entre los participantes existe un rango significativo rendimiento académico regular rondando el 20% entre hombres y mujeres. Esto evidencia un segmento importante de los participantes con niveles de vulneración académica que deben ser tomados en cuenta a fin de evitar posibles consecuencias y riesgos propios del entorno académico.

En cuanto a la variable repitencia de curso actual se encontró en el caso de los hombres que el 10,7% repiten el curo actual y el 89,3% no lo hace. En el caso de las mujeres el 7,5% se encuentran repitiendo el curso actual, mientras que el 92,5% no. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos $X^2= 1,091; p>.05$ por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.16).

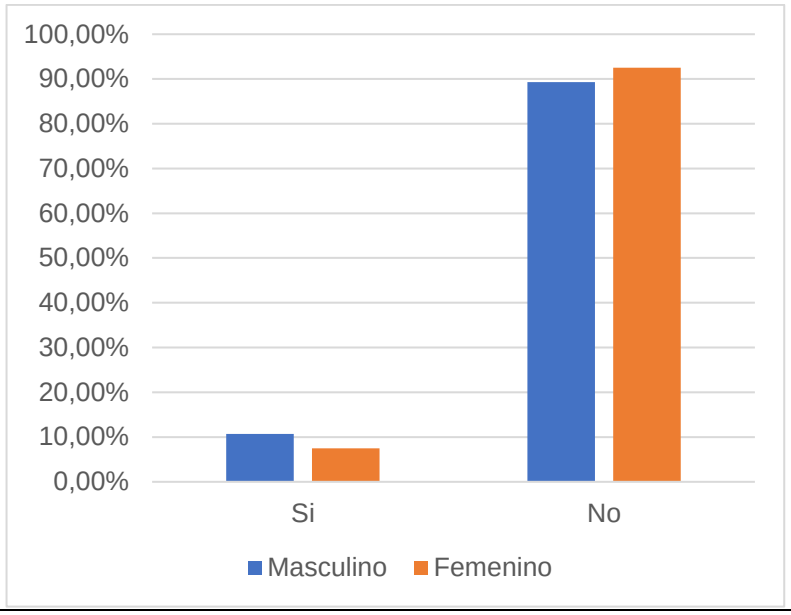


Gráfico 4.16. *Representación gráfica de la distribución de repetición de curso actual por sexo*

La representación gráfica indica que la mayoría de los participantes no se encuentran repitiendo el curso actual. Estos datos indican que tanto hombre como mujeres tienen un adecuado desempeño en la adquisición de competencias educativas, aunque con un margen del 10% aproximadamente que por diversas razones tienen que repetir.

Con respecto a la variable repitencia de cursos anteriores se encontró en el caso de los hombres que el 25,0% han repetido cursos anteriormente y el 75,0% no. En el caso de las mujeres el 11,5% han repetido cursos anteriores, mientras que el 88,5% no. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos $X^2 = 10{,}504;\ p. < 05$ en el que en una unidad educativa hay mayor tasa de repetición que en el otro. (ver gráfico 4.17).

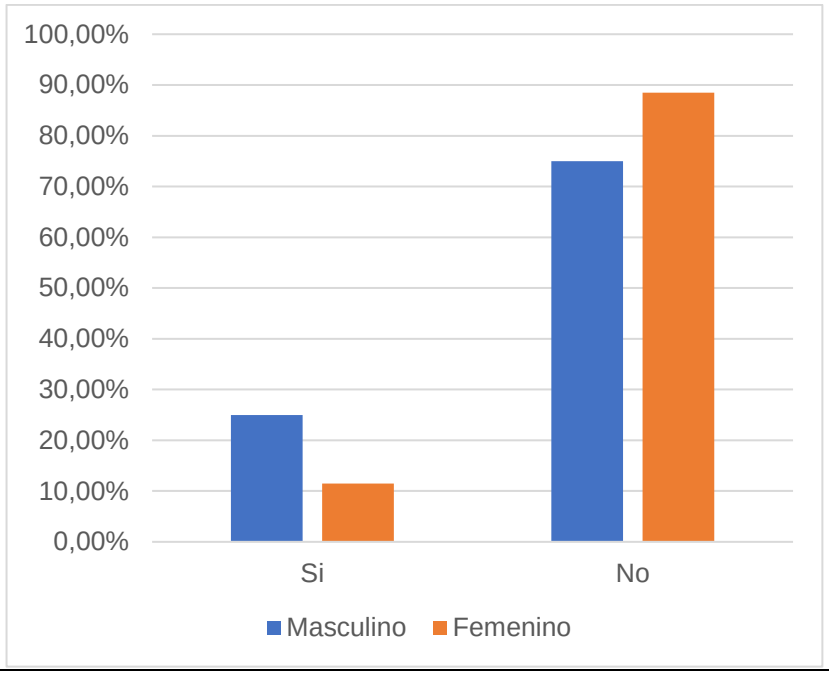


Gráfico 4.17. *Representación gráfica de la distribución de anterior repetición de curso por sexo*

La representación gráfica indica que, en una de las unidades educativas, existe mayor taza de repetición de año escolar que en el otro. Dada las diferencias encontradas, la repetición actual de curso está más presente entre los hombres que entre las mujeres, lo que denota probablemente mayores problemas de ajuste entre los sexos.

En cuanto a la variable cambio de unidad educativa se encontró en el caso de los hombres que el 47,6% se ha cambiado de unidad educativa y el 52,4% no. En el caso de las mujeres el 35,6% se han cambiado de unidad educativa y el 64,4% no. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos $X^2= 7,188; p>.05$ por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.18).

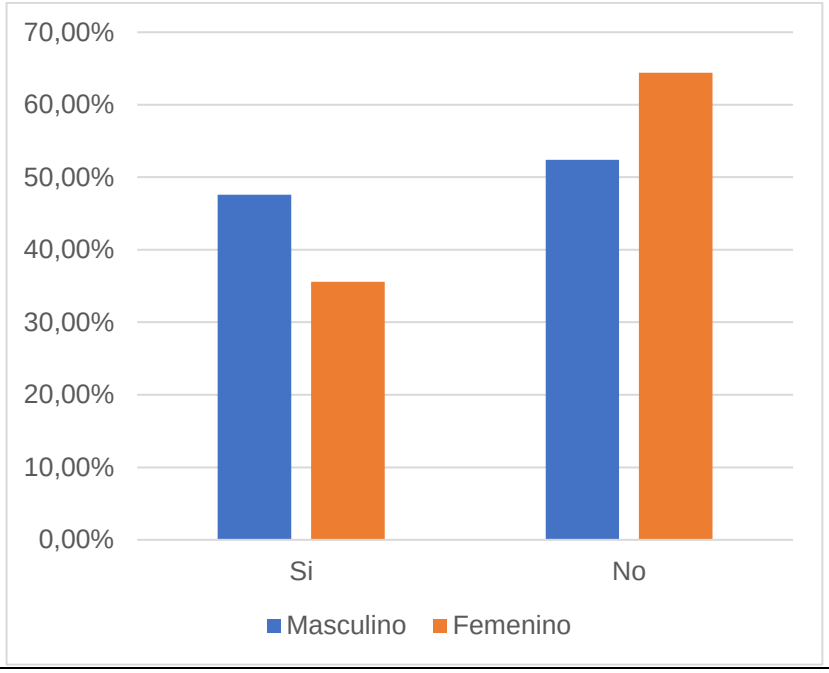


Gráfico 4.18. *Representación gráfica de la distribución de cambio de unidad educativa por sexo*

La representación gráfica indica un porcentaje representativo de la muestra que se ha cambiado de unidad educativa, aunque no se explican las razones que lo justifican.

Con respecto a la variable situación económica y laboral se encontró en el caso de los hombres que el 92,3% estudian y no trabajan y el 7,7% estudian y trabajan. Por otra parte, en el caso de las mujeres el 93,7% estudian y no trabajan y el 6,3% estudian y trabajan. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos $X^2 = 0{,}263;\ p > .05$ por lo que se concluye que existe una distribución similar en ambos grupos (ver gráfico 4.19).

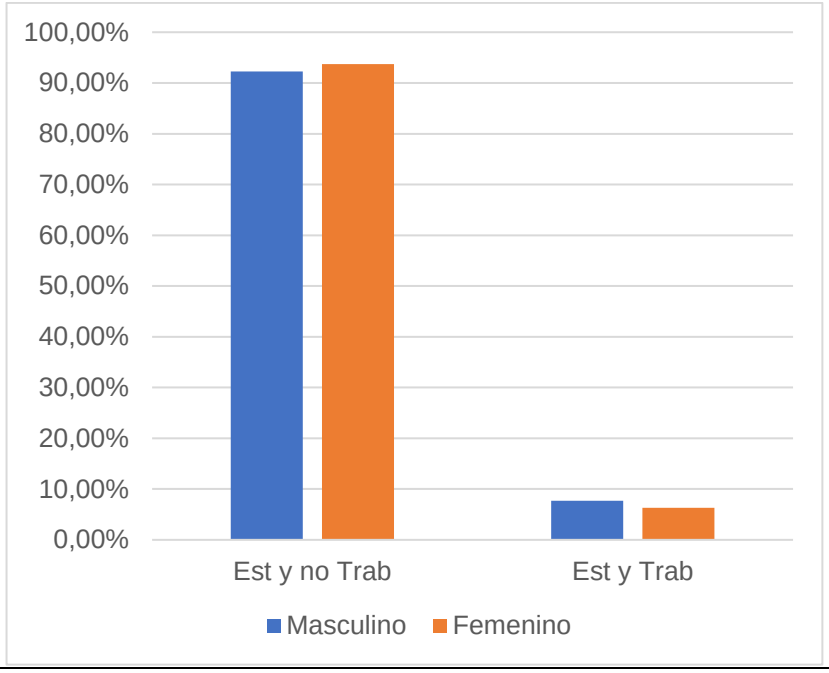


Gráfico 4.19. *Representación gráfica de la distribución de situación económica y laboral por sexo*

La representación gráfica indica que la mayoría de los participantes estudian y no trabajan. Estos datos evidencian que los padres están dando un adecuado potencial de estudio a los participantes.

4.2.Análisis descriptivo de las evaluaciones psicológicas

A continuación, se procede con el análisis descriptivo de los resultados obtenidos a través de las baterías psicológicas utilizadas para la evaluación de la Autorregulación Emocional, Perspectiva Temporal del Tiempo, Autoeficacia General y Procrastinación Académica y General.

4.2.1. Análisis descriptivo del Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ)

El Cuestionario de Regulación Emocional ERQ permite valorar cuan en desacuerdo o acuerdo están las personas con las estrategias relacionadas a cambiar o suprimir la experiencia emocional. El instrumento cuenta con dos factores que son: la subescala de Reevaluación Cognitiva con un punto de corte de 23 puntos y la subescala de Supresión Emocional con un punto de corte de 11 puntos.

Los análisis que se presentan a continuación muestran las medias de los puntajes de hombres y mujeres junto con los análisis de contraste. En este caso se utilizó la prueba *t de student* (*t*) para identificar la presencia o no de diferencias estadísticamente significativas ($p<0,05$) (ver tabla 4.4).

Tabla 4.4.

Análisis comparativo por sexo del ERQ (Reevaluación Cognitiva-Supresión Emocional)

Factores	***Corte***	***Masculino***	***Femenino***	***F***	***Contraste***	
		Media (Ds.)	***Media (Ds.)***		***Dif***	$t_{(340)}$***; p***
RC	23	29,21 (6,75)	29,47(6,55)	0,024	-0,26	-0,36; 0,72
SE	11	17,92 (4,75)	17,18 (5,62)	3,110	0,73	1,30; 0,20

Nota: *Masculino: n= 168; Femenino: n=174*

Previo al análisis comparado por sexo se realizó la comprobación del supuesto de homocedasticidad con la prueba de Levene (*F*) en el factor RC este fue de $F= 0,024; p> 0,05$ y en el factor SE de $F= 3,110; p> 0,05$; por lo que se cumplió con el supuesto establecido.

Ya en el análisis comparado por sexo, en el factor RC se encontró $M_{(hombres)}= 29,21; Ds= 6,75$ y $M_{(mujeres)}= 29,47; Ds= 6,55$ sin diferencias estadísticamente significativas $t_{(340)}= -0,36; p> 0,05$. De igual forma, en el factor SE, se encontró puntajes de $M_{(hombres)}= 17,92; Ds= 4,75$ y $M_{(mujeres)}= 17,18; Ds= 5,62$ tampoco sin diferencias $t_{(340)}= 1,30; p> 0,05$. Estos resultados muestran que ambos grupos son similares en términos estadísticos (ver gráfico 4.20).

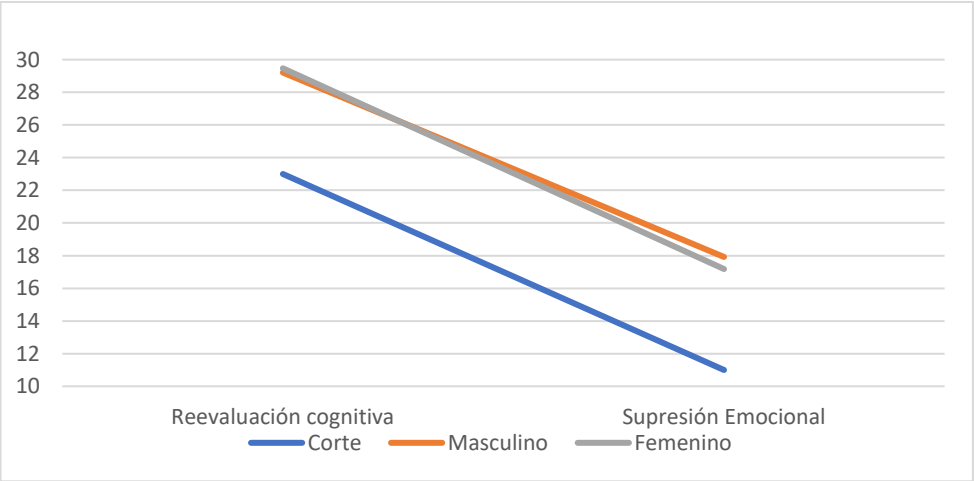


Gráfico 4.20. *Representación gráfica de los puntajes de la Regulación Emocional comparado por sexo.*

La representación gráfica muestra que con respecto a los puntos de corte las medias tanto de hombres como de mujeres se encuentran por encima del mismo. Es decir, que la tendencia de los grupos es de alta o moderada Reevaluación Cognitiva y Supresión Emocional. Con respecto a las diferencias por sexo al no encontrarse las mismas se estima que hombres y mujeres gozan de mecanismos de regulación emocional similares.

4.2.2. Análisis descriptivo del Inventario de Perspectiva Temporal de Tiempo de Zimbardo (ZTPI)

El Inventario de Perspectiva Temporal de Tiempo de Zimbardo es un instrumento que permite medir la apreciación de las personas sobre el tiempo y como esto influye en sus decisiones y conductas. Este instrumento consta de 56 ítems y se divide en cinco subescalas de la teoría de la Orientación Temporal; a) Perspectiva temporal pasada negativa con 10 ítems y un punto de corte de 20 puntos, b) Perspectiva temporal presente hedonista con15 ítems y un punto de corte de 30 puntos, c) Perspectiva temporal futura con 13 ítems y un punto de corte de 26 puntos, d) Perspectiva temporal pasada positiva con 9 ítems y un punto de corte de 18 puntos y e) Perspectiva temporal presente fatalista con 9 ítems y un punto de corte de 18 puntos.

A continuación, se presentan los resultados de las medias y desviaciones por cada uno de los grupos comparados por sexo. La prueba de contraste utilizada es la prueba *T de student (t)* previo a verificación del supuesto de homocedasticidad con la prueba de Levene (*F*) (ver tabla 4.5).

Tabla 4.5.

Análisis comparativo por sexo del ZTPI

Factores	*Corte*	*Masculino*	*Femenino*	*F*	*Contraste*	
		Media (Ds.)	*Media (Ds.)*		*Dif*	*t(340); p*
PTPN	20	34,03 (5,64)	34,07 (6,07)	1,26	-0,39	-0,62; 0,95
PTPH	30	53,05 (7,46)	49,66 (7,85)	0,23	3,40	4,10; 0,00
PTF	26	43,64 (5,98)	43,83 (5,12)	1,42	-1,97	-0,33; 0,74
PTPP	18	30,83 (4,53)	30,91 (4,64)	0,61	-0,07	-0,33; 0,88
PTPF	18	30,99 (4,75)	29,71 (5,41)	3,23	1,28	2,31; 0,02

Nota: *Masculino: n= 168; Femenino: n=174*

En el análisis comparado por sexo se realizó la comprobación del supuesto de homocedasticidad con la prueba de Levene (*F*) en el factor PTPN este fue de *F= 1,26; p> 0,05*; en el factor PTPH de *F= 0,23; p> 0,05*; en el factor PTF de *F= 1,42; p> 0,05*; en el factor PTPP de *F= 0,61; p> 0,05* y en el factor PTPF de *F= 3,23; p> 0,05*; por lo que se cumplió con el supuesto establecido.

En cuanto al análisis comparado por sexo, en el factor PTPN se encontró $M_{(hombres)}$= *34,03; Ds= 5,64* y $M_{(mujeres)}$= *34,07; Ds= 6,07* sin diferencias estadísticamente significativas $t_{(340)}$= *-0,39; p> 0,05*. En el caso del factor PTPH se observó $M_{(hombres)}$= *53,05; Ds= 7,46* y $M_{(mujeres)}$= *49,66; Ds= 7,85* con diferencias estadísticamente significativas $t_{(340)}$= *3,40; p< 0,05*. Por otra parte, en el factor PTF, se encontró puntajes de $M_{(hombres)}$= *43,64; Ds= 5,98* y $M_{(mujeres)}$= *43,83; Ds= 5,12* tampoco sin diferencias $t_{(340)}$= *-1,97;p> 0,05*. De igual forma en el factor PTPP se encontró $M_{(hombres)}$= *30,83; Ds= 4,53* y $M_{(mujeres)}$= *30,91; Ds= 4,64* sin diferencias estadísticamente significativas $t_{(340)}$= *-0,07; p> 0,05*. finalmente, en el factor PTPF se encontró $M_{(hombres)}$= *30,99; Ds= 4,75* y $M_{(mujeres)}$= *29,71; Ds= 5,41* con diferencias estadísticamente significativas $t_{(340)}$= *1,28; p< 0,05*. Estos resultados muestran que ambos grupos son similares en términos estadísticos (ver gráfico 4.21).

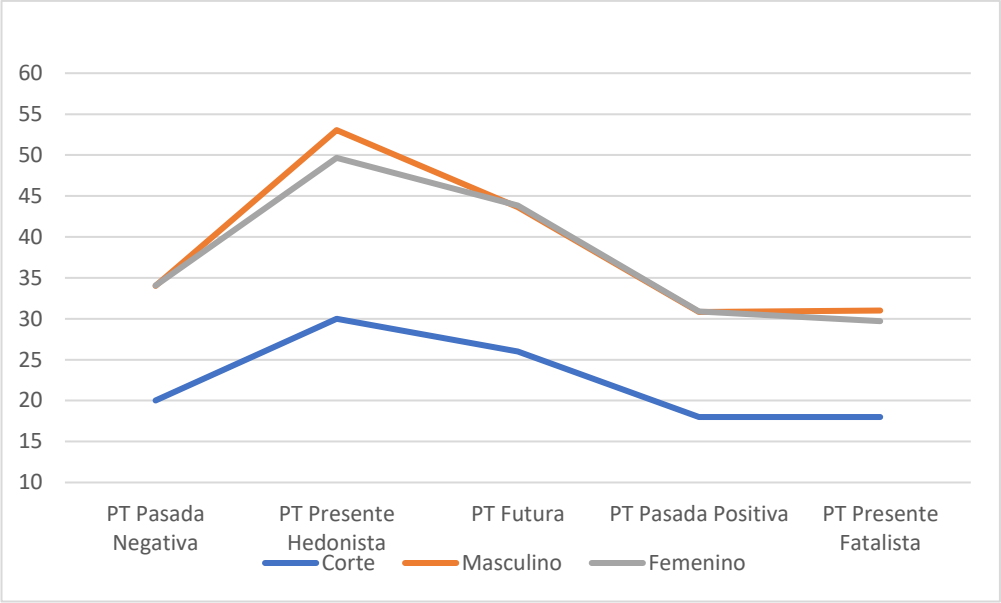


Gráfico 4.21. *Representación gráfica de los puntajes de la Perspectiva Temporal de Tiempo comparado por sexo*

La representación gráfica muestra que con respecto a los puntos de corte las medias de hombres y mujeres se encuentran por encima del mismo. Esto quiere decir, que la tendencia de los grupos es alta en la PT Pasada Negativa, PT Presente Hedonista, PT Futura, PT Pasada Positiva y PT Presente Fatalista. En cuanto a las diferencias por sexo, se aprecia la presencia de una mayor puntuación por parte de los hombres en PT Presente Hedonista y PT Presente Fatalista, mientras que en el resto de los factores se concluye que ambos grupos son similares.

4.2.3. Análisis descriptivo de la Escala de Autoeficacia General (EAG)

La Escala de Autoeficacia General es un instrumento que busca determinar el nivel de estabilidad emocional que coadyuva a la competencia personal para direccionar las situaciones estresantes y que pueden interferir en la ejecución de actividades y

comportamientos de una persona. Este instrumento consta de 10 ítems con una puntuación mínima, máxima y una media y desviación estándar.

Al no dividirse la EAG se toman en cuanta los datos de manera global que se representan con un número *Mín*.= 10 puntos, máximo *Máx*= 50 puntos y un punto de corte de 26 puntos (ver tabla 4.6).

Tabla 4.6.

Análisis comparativo por sexo de la EAG

Factores	***Corte***	***Masculino***	***Femenino***	***Levene***	***Contraste***	
		Media (Ds.)	***Media (Ds.)***		***Dif***	***t(340); p***
Autoeficacia	26	38,27 (7,18)	37,85 (6,09)	5,06	-0,42	0,58; 0,56

Nota: *Masculino: n= 168; Femenino: n=174*

En el análisis comparado por sexo se realizó la comprobación del supuesto de homocedasticidad con la prueba de Levene (*F*) en el factor de Escala de Autoeficacia General fue de *F= 5,06; p> 0,05*; por lo que se cumplió con el supuesto establecido.

Con respecto al análisis comparado por sexo, en el factor de Escala de Autoeficacia General se encontró $M_{(hombres)}$*= 38,27; Ds= 7,18* y $M_{(mujeres)}$*= 37,85; Ds= 6,09* sin diferencias estadísticamente significativas $t_{(340)}$*= -0,42; p> 0,05*. Estos resultados muestran que ambos grupos son similares en términos estadísticos (ver gráfico 4.22).

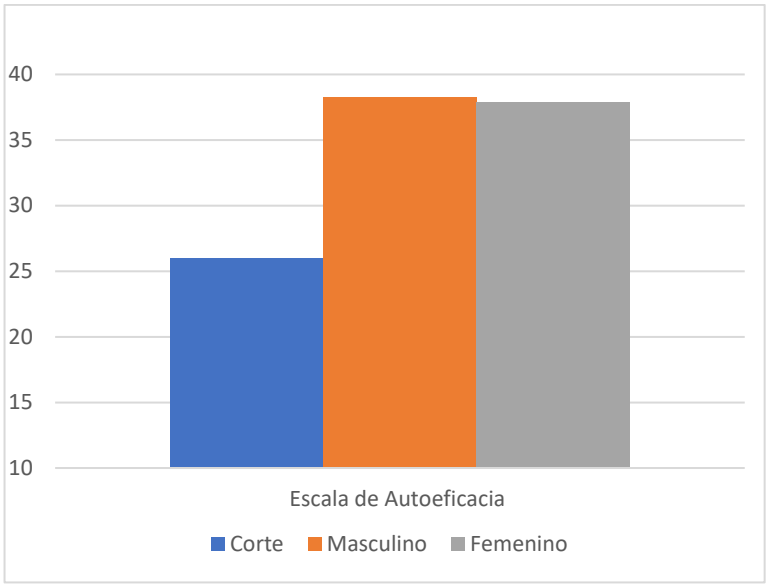


Gráfico 4.22. *Representación gráfica de los puntajes de la Escala de Autoeficacia comparado por sexo.*

La representación gráfica muestra que con respecto a los puntos de corte las medias tanto de hombres como de mujeres se encuentran por encima del mismo. Es decir, que la tendencia de los grupos es de alta Autoeficacia. Con respecto a las diferencias por sexo al no encontrarse las mismas se estima que hombres y mujeres gozan de mecanismos Autoeficacia similares.

4.2.4. Análisis descriptivo de la EP

La Escala de Procrastinación EP consta de dos subescalas; la Escala de Procrastinación General (EPG) y la Escala de Procrastinación académica (EPA) elaborada por Ann Busko y adaptada por Álvarez en el año (2010). La escala de Procrastinación General consta de 13 ítems, transformados al español, los mismos que se registran por medio de una escala de tipo Likert de cinco puntos y un punto de corte

de 24 puntos. La Escala de Procrastinación Académica es un instrumento que consta de 16 ítems con un punto de corte de 32 puntos.

Los análisis que se presentan a continuación muestran las medias de los puntajes entre hombres y mujeres junto con los análisis de contraste y también el punto de corte para discriminar presencia significativa de procrastinación (ver tabla 4.7).

Tabla 4.7.

Análisis comparativo por sexo de la Escala de Procrastinación

Factores	***Corte***	***Masculino***	***Femenino***	***F***	***Contraste***	
		Media (Ds.)	***Media (Ds.)***		***Dif***	***t(340); p***
General	24	35,33 (7,56)	32,82 (7,00)	0,08	2,51	3,19; 0,002
Académica	32	41,49 (7,38)	40,65 (6,55)	0,82	0,84	1,12; 0,26

Nota: *Masculino: n= 168; Femenino: n=174*

En cuanto al análisis comparado por sexo se realizó la comprobación del supuesto de homocedasticidad con la prueba de Levene (*F*) en la PG este fue de $F= 0,08; p< 0,05$ y en la PA de $F= 0,84; p> 0,05$; por lo que se concluye que se cumple este supuesto y se puede realizar pruebas de tipo paramétricas.

En el análisis comparado por sexo, en la PG se encontró $M_{(hombres)}= 35,33; Ds= 7,56$ y $M_{(mujeres)}= 32,82; Ds= 7,00$ con diferencias estadísticamente significativas $t_{(340)}= 3,19; p< .05$. De igual forma, en la PA, se encontró puntajes de $M_{(hombres)}= 41,49; Ds= 7,38$ y $M_{(mujeres)}= 40,65; Ds= 6,55$ y sin diferencias $t_{(340)}= 1,12; p> .05$ (ver gráfico 4.23).

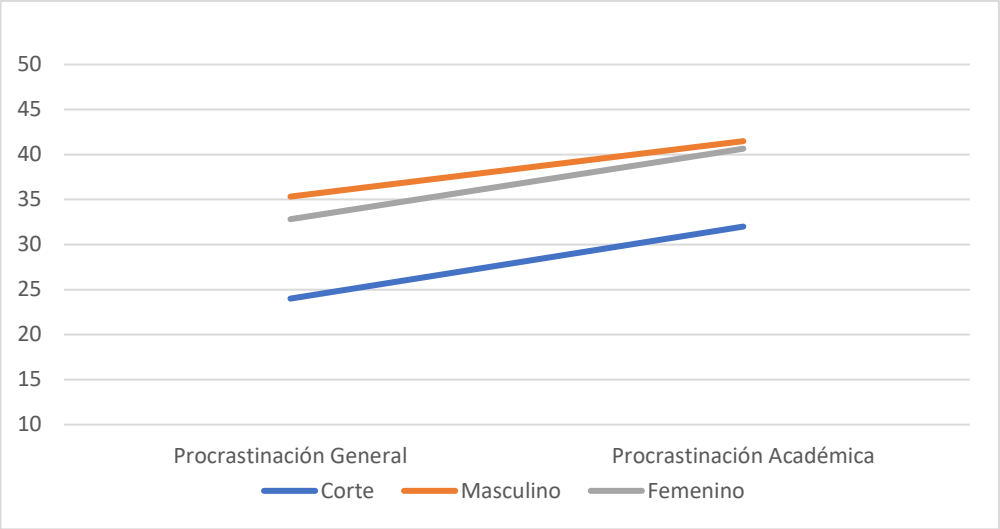


Gráfico 4.23. *Representación gráfica de los puntajes de la Procrastinación comparado por sexo.*

La representación gráfica evidencia que con respecto a los puntos de corte las medias tanto de hombres como de mujeres se encuentran por encima del mismo. Es decir, que la tendencia de los grupos es de alta Procrastinación Académica y General. Con respecto a las diferencias por sexo se encontró que los hombres en el área de la PG tienden a procrastinar en mayor intensidad.

4.3. Análisis de correlación entre la Autorregulación Emocional, la Autoeficacia general y Procrastinación Académica

En esta sección se busca determinar si las variables bajo análisis presentan algún grado de relación entre ellas. En cuanto al análisis correlacional del ERQ, se evidencia que la RC se correlaciona de manera baja y positiva con el componente del ERQ que es SE $r= 0,314; p< 0,01$. De esta manera se puede así estimar la validez de constructo que tienen teóricamente los componentes constitutivos de la prueba ERQ.

Sobre el análisis del ERQ con el ZTPI, se encontró que la RC se correlacionan de manera baja y positiva con la PTF *r= 0,259; p< 0,01* y con la PTPP *r= 0,249; p< 0,01*. Además de que también lo es con la EAG, con una correlación baja y positiva *r= 0,244; p< 0,01*, y así mismo con la PA se muestra una correlación y baja negativa *r= -0,290; p< 0,01*. Con respecto a la SE, se encuentra una correlación baja y positiva tanto con la PTPN *r= 0,291; p< 0,01;* con la PTPH *r= 0,216; p< 0,01* y con la PTPF r= *0,229; p< 0,01*.

Con respecto a los componentes del ZTPI, se evidencia que la PTPN se correlaciona de manera moderada y positiva con la PTPH *r= 0,480; p< 0,01*, además existe correlación baja y positiva con la PTF *r= 0,226; p< 0,01* y con la PTPP *r= 0,283; p< 0,01*, por otra parte, se relaciona de manera moderada y positiva con la PTPF *r= 0,467; p< 0,01*, así también se correlaciona de forma baja y positiva con la EAG *r= 0,263; p< 0,01* y con la EPG *r= 0,244; p< 0,01*. En cuanto a la PTPH se correlaciona de manera baja y positiva con la PTPP *r= 0,256; p< 0,01*, así mismo se correlaciona de manera moderada y positiva con la PTPF *r= 0,549; p< 0,01*, por otra parte, se vincula de forma baja y positiva con la EAG *r= 0,321; p< 0,01* y con la EPG *r= 0,332; p< 0,01*. Por su parte la PTF se encuentra relacionada de manera baja y positiva con la PTPP *r= 0,318; p< 0,01,* también se vincula con EAG *r= 0,296; p< 0,01* y de manera baja y negativa con la EPG *r= -0,240; p< 0,01* y EPA r= *-0,398; p< 0,01*. La PTPP se correlaciona de manera baja y positiva con la PTPF *r= 0,256; p< 0,01*, además se vincula con la EAG *r= 0,303; p< 0,01*, así mismo se correlaciona de forma baja y negativa con la EPA *r= -0,230; p< 0,01*. La PTPF se correlaciona de manera baja y positiva con la EAG *r= 0,262; p< 0,01* y con la EPG *r= 0,263; p< 0,01*.

En cuanto al análisis correlacional de la EP, se muestra que la EPG se correlaciona de manera moderada y positiva con la EPA *r=401; p< 0,01*. Con respecto a la EAG se evidencia una correlación baja y negativa con la EPA *r= -0,313; p< 0,01* (ver tabla 4.8).

Tabla 4.8.

Intercorrelaciones entre los componentes de la Autorregulación emocional, la Autoeficacia general y la Procrastinación académica

Componentes	**RC**	**SE**	**PTPN**	**PTPH**	**PTF**	**PTPP**	**PTPF**	**EAG**	**EPG**	**EPA**
Reevaluación cognitiva	1									
Supresión emocional	,314**	1								
PT Pasada Negativa	,151**	,291**	1							
PT Presente Hedonista	,192**	,216**	,480**	1						
PT Futura	,259**	,075	,226**	,158**	1					
PT Pasada Positiva	,249**	-,030	,283**	,256**	,318**	1				
PT Presente Fatalista	,100	,229**	,467**	,549**	,200**	,256**	1			
Escala de Autoeficacia	,244**	,185**	,263**	,321**	,296**	,303**	,262**	1		
Procrastinación general	-,026	,192**	,244**	,332**	-,240**	-,100	,263**	-,047	1	
Procrastinación académica	-,290**	-,080	-,159**	-,002	-,398**	-,230**	-,066	-,313**	,401**	1

Nota: ** p< .01

Como se puede ver en la representación gráfica a través de los datos analizados se evidencia que la Procrastinación General se relaciona de manera directa con el factor PTPN, PTPH, PTF y PTPF de la Perspectiva Temporal del Tiempo (ver gráfico 4.24).

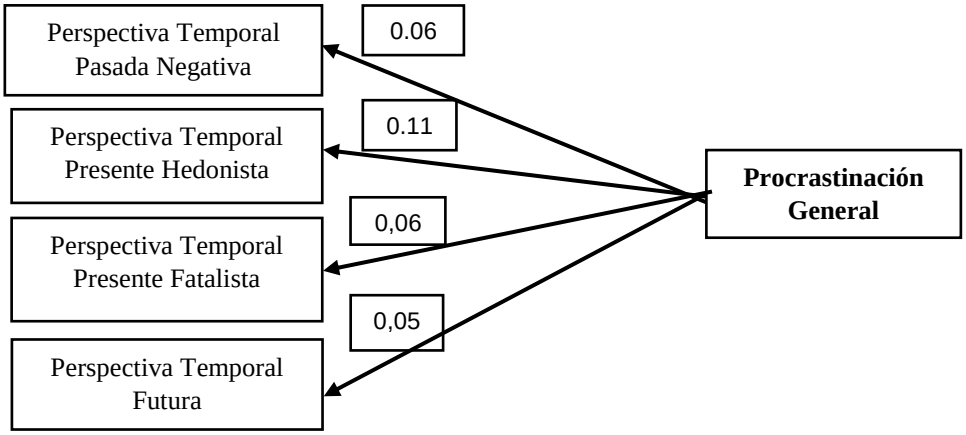


Gráfico 4.24. *Modelo Empírico Explicativo de la Procrastinación General*

Por otra parte, los resultados muestran que la Procrastinación Académica tiene relación con el factor RC de la Autorregulación Emocional, así mismo se vincula con el factor PTF y PTPP de la perspectiva Temporal del Tiempo y con la Escala de Autoeficacia General por lo que se confirma la hipótesis preliminarmente establecida (ver gráfico 4.25).

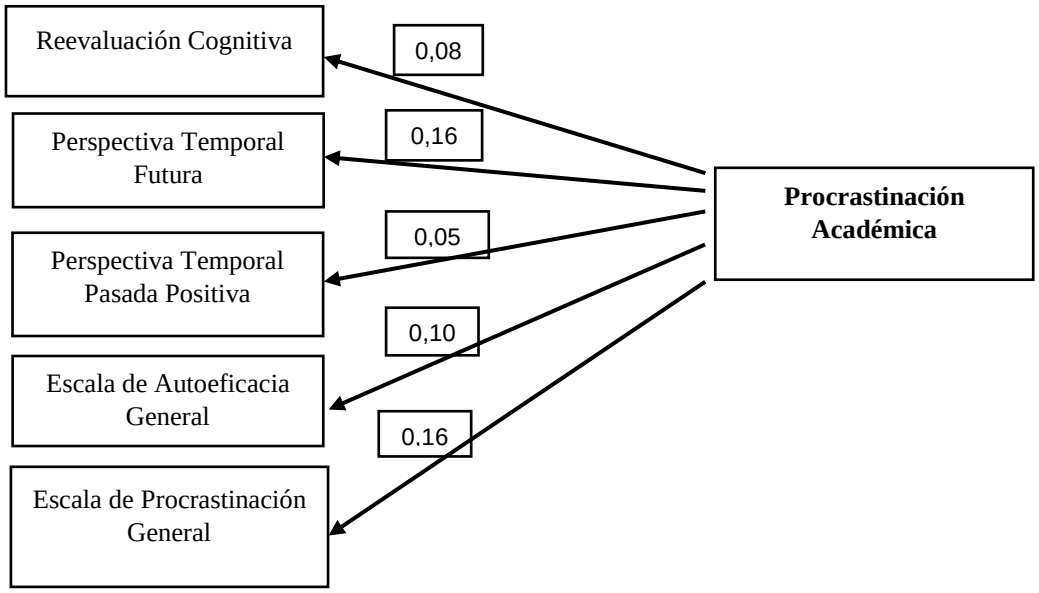


Gráfico 4.25. *Modelo Empírico Explicativo de la Procrastinación Académica*

4.4. Validación de Resultados

En este apartado se procederá a realizar un análisis de la objetividad de los reactivos psicológicos utilizados durante todo el desarrollo de la investigación.

4.4.1. Análisis de la Fiabilidad del ERQ

El estudio de la fiabilidad tiene como fin conocer las peculiaridades presentes en el Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ). Para poder conocer la fiabilidad se necesita ejecutar el análisis de consistencia interna con el coeficiente de fiabilidad de Cronbach (α).

A. Consistencia Interna

A través del análisis de consistencia interna con el coeficiente de fiabilidad de Cronbach (α), se obtuvieron los siguientes resultados (ver tabla 4.16).

Tabla 4.9.

Análisis de fiabilidad del ERQ

Factores	***Alfa***	***ítems***
Reevaluación Cognitiva	0,76	6 ítems
Supresión Emocional	0,66	4 ítems

Nota: 342 *observaciones.*

Con respecto al análisis se puede entrever que en el factor de Reevaluación Cognitiva que consta de 6 ítems existe una consistencia interna de α= *0,76* equivalente a una consistencia media alta. En cuanto al factor de Supresión Emocional que consta de 4 ítems existe una consistencia interna de α= *0,66* correspondiente a una consistencia media alta. Lo que indica que el reactivo utilizado es confiable y presenta una distribución factorial de dos componentes independientes.

4.4.2. Análisis de la Fiabilidad del EAG

El análisis de fiabilidad permite estudiar las propiedades que posee la Escala de Autoeficacia General (EAG). Para ello, se toma en consideración un análisis independiente, tanto del coeficiente de fiabilidad de Cronbach (α) y la consistencia interna.

B. Consistencia Interna

En el análisis de la escala de medición se busca identificar si los ítems mantienen relación con el presente estudio, por lo que se considera necesario explorar la consistencia interna con el coeficiente de fiabilidad de Cronbach (α), (ver tabla 4.10).

Tabla 4.10.

Análisis de la fiabilidad del EAG

Factores	***Alfa***	***ítems***
Escala Autoeficacia General	0,81	10 ítems

Nota: 342 *observaciones*

Tomando en cuenta los diez ítems de la escala, se entrevé una consistencia interna de la EAG de α= 0,81 correspondiente a una consistencia media alta, lo que indica que el reactivo es confiable y adecuado.

4.4.3. Análisis de la Fiabilidad del ZTPI

El análisis de fiabilidad permite estudiar las propiedades que posee de la Escala de Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo (ZTPI) y los elementos que la componen. Para corroborar su fiabilidad se requiere un análisis independiente del coeficiente de fiabilidad de Cronbach (α) y la consistencia interna.

C. Consistencia Interna

En el análisis de la escala de medición se busca identificar si los ítems mantienen relación con el presente estudio, por lo que se considera necesario explorar la consistencia interna con el coeficiente de fiabilidad de Cronbach (α), (ver tabla 4.11).

Tabla 4.11.

Análisis de fiabilidad del ZTPI

Factores	***Alfa***	***ítems***
PT Pasada Negativa	0,69	10
PT Presente Hedonista	0,73	15
PT Futura	0,46	13
PT Pasada Positiva	0,43	9
PT Presente Fatalista	0,62	9

Nota: 342 *observaciones.*

Con respecto al análisis se puede entrever que en la PT Pasada Negativa que consta de 10 ítems existe una consistencia interna de α= *0,69* equivalente a una consistencia media baja; en la PT Presente Hedonista que consta de 15 ítems existe una consistencia interna de α= *0,73* correspondiente a una consistencia media alta; en la PT Futura que consta de 13 ítems existe una consistencia interna de α= *0,46* equivalente a una consistencia baja; en la PT Pasada Positiva que consta de 9 ítems existe una consistencia interna de α= *0,43* equivalente a una consistencia baja y en la PT Presente Fatalista que consta de 9 ítems existe una consistencia interna de α= *0,62* equivalente a una consistencia media baja. Lo que indica que el reactivo utilizado es confiable y presenta una distribución factorial de cinco componentes independientes.

4.4.4. Análisis de la Fiabilidad de la EP

El análisis de fiabilidad permite estudiar las propiedades que posee de la Escala de Procrastinación (EP), la misma que consta de dos factores la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y la Escala de Procrastinación General (EPG). Para corroborar su fiabilidad se requiere un análisis independiente del coeficiente de fiabilidad de Cronbach (α) y la consistencia interna.

D. Consistencia Interna

En el análisis de la escala de medición se busca identificar si los ítems mantienen relación con el presente estudio, por lo que se considera necesario explorar la consistencia interna con el coeficiente de fiabilidad de Cronbach (α), (ver tabla 4.12).

Tabla 4.12.

Análisis de fiabilidad de la EP

Factores	***Alfa***	***Ítems***
Procrastinación General	077,	12 ítems
Procrastinación Académica	0,65	16 ítems

Nota: 342 *observaciones.*

Con respecto al análisis se puede entrever que en la Escala de Procrastinación General que consta de 12 ítems existe una consistencia interna de α= *0,77* equivalente a una consistencia media alta y la Escala de Procrastinación Académica que consta de 16 ítems existe una consistencia interna de α= *0,65* correspondiente a una consistencia media baja. Lo que indica que el reactivo utilizado es confiable y presenta una distribución factorial de dos componentes independientes.

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

En base al desarrollo del presente estudio, a los datos obtenidos y el respectivo análisis se concluye:

- En el factor Reevaluación Cognitiva como en el de Supresión Emocional los resultados revelan que las puntuaciones medias se encuentran por encima del punto de corte, lo cual quiere decir que la presencia de regulación emocional entre los estudiantes es significativa y forma parte de una práctica común generalizada. Además, no se encontraron diferencias significativas por género de lo que se deduce que la naturaleza de la autorregulación emocional supera el criterio de género.

- Dentro del ZTPI, las perspectivas temporales de los estudiantes se enmarcan más hacia los aspectos hedónicos del presente (PTPH) y la perspectiva del futuro (PTF). En cuanto a las diferencias por género se puede advertir que los hombres tienden a una perspectiva temporal más orientada al presente hedónico y al presente fatalista que las mujeres.

- En la valoración de la Autoeficacia, no existe una diferencia estadística significativa entre hombres y mujeres, dado que los dos grupos se consideran auto eficaces en los aspectos generales de sus vidas, lo cual quiere decir que la práctica común de eficacia personal está introyectada en los hábitos del individuo.

- En lo que respecta a la práctica de la Procrastinación, se entrevé que se encuentra inserta entre los participantes analizados, siendo más significativo a nivel general que académico. Es decir, que la práctica del aplazamiento de las actividades está presente como conducta consolidada. Y además a nivel de género se observa que los hombres tienen mayor tendencia a procrastinar de manera general que las mujeres de manera significativa. Mientras que la procrastinación académica en hombres y mujeres son iguales.

- El análisis de correlación, indica que en lo que respecta a la procrastinación general, ésta se correlaciona de manera baja y positiva con la Perspectiva Temporal Pasado Negativa, Presente Hedonista, Presente Fatalista y de manera baja y negativa con la Perspectiva Temporal Futura.

- Con respecto a la Procrastinación Académica, ésta se correlaciona de manera baja y negativa con la Reevaluación Cognitiva de la Autorregulación Emocional, la Perspectiva Temporal Futura y Pasada Positiva y la Autoeficacia General. Y una correlación positiva y moderada con la Procrastinación General.

- Al encontrarse una relación entre la Reevaluación Cognitiva y la Procrastinación Académica se puede concluir que la hipótesis alternativa planteada se cumple parcialmente.

- Desde un punto de vista predictor se puede concluir que la Procrastinación General puede ser predicha principalmente por la Perspectiva Temporal Presente Hedonista ya que puede explicar en un 11% los cambios de la varianza.

- Por otra parte, la Procrastinación Académica puede ser predicha principalmente por la Perspectiva Temporal Futura y la Autoeficacia General ya que puede explicar en un 16% y un 10% respectivamente los cambios de la varianza.

- A nivel de Regulación Emocional, Procrastinación y Perspectiva Temporal del Tiempo se puede ver que los factores constitutivos se correlacionan entre sí. Desde un punto de vista instrumental de las pruebas se concluye que estas tienen validez de constructo que junto a los análisis de fiabilidad señalan unas propiedades psicométricas adecuadas.

- En el caso de la escala de Autoeficacia General, el análisis de fiabilidad es el único que puede ayudar a determinar una confiabilidad aceptable de la prueba en población ecuatoriana.

5.2. Recomendaciones

- A nivel de la práctica psicológica se recomienda la realización de programas de intervención centrados en la práctica positiva de la autorregulación emocional, de la perspectiva del tiempo y de la autoeficacia, por la incidencia mutua que tienen entre sí y con mayor énfasis en la prevención de la procrastinación tanto general como académica por el efecto que puede ocasionar en el desarrollo adecuado del aprendizaje.

- A nivel del desarrollo investigativo se recomienda la realización de este tipo de investigaciones en poblaciones distintas a las trabajadas en este estudio, con énfasis en población joven adulta o en personas que realizan educación informal y continua.

- Se recomienda la realización de estudios complementarios que puedan tener incidencia en la procrastinación tanto general como académica, como pueden ser los aspectos de motivación, rendimiento, adaptación social y académica entre otros, para poder desarrollar una línea de investigación consolidada.

- Con excepción del Cuestionario de Autorregulación Emocional (ERQ) el resto de instrumental utilizado no cuenta con estudios de adaptación y estandarización a la población ecuatoriana, por lo que a futuro se requerirá de estudios instrumentales que solventen esta falencia.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilera, E. (2016). Autorregulación del comportamiento en contextos de riesgo de pobreza. Aspectos evolutivos. Una revisión bibliográfica. *El genio maligno, 18*, 50-65-

Aldrete, V., Carrillo, P., Mansilla, A., Schnaas, L. y Esquivel, F. (septiembre, 2014). De la regulación emocional y cognitiva a la autorregulación en el primer año de vida. *Anuario de Psicología/The UB Journal of Psychology, 44* (2), 199-212.

Alegre, A. (2014). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Usil*, 5. Pp.

Álvarez, Ó. R. (2010). Procrastinación General y Académica en una muestra de alumnos de secundaria . *Persona*, 159-177.

Amadeo, C. (enero, 2014). *Procrastinación y psicoanálisis interdisciplinario: Estudio descriptivo hermenéutico llevado a cabo en estudiantes de medicina. Puerto Vallarta, Jalisco*. Resumen recuperado de https://www.academia.edu/14635550/4_INCLUDING_Carlos_Ayala_Universidad_7_SEE_Available_Carlos-Ayala_Retrieved_03?auto=download

Araya-Véliz, C. y Porter Jalife, B. (2017). Habilidades del terapeuta y mindfulness. *Revista argentina de clínica psicológica*, XXV (2), 232-240.

Argumedo, D., Diaz, K., Calderón, A., Diaz, J., & Ferrari, J. (2005). Evaluación de la Confiabilidad y la Estructura Factorial de tres escalas de procrastinación crónica. *Revista de Psicología de la PUCP, 23*(1), 98-115.

Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. Encyclopedia of human behavior, 4, pp. 1-15). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press, 1998).

Bandura, A. (1999a). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 193–209.

Bandura, A. (1999b). *Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Bandura, A., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., & Regalia, C. (2001). Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 125–135.

Baron, R. y Byrne, D. (2005). *Psicología social* (10ª .ed.). Madrid: Pearson Educación.

Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Recuperado de https://books.google.com.ec/books?id=yE9kCgAAQBAJ&pg=PT205&dq=procrastinaci%C3%B3n+historia&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiF7L-JpZLNAhWCdx4KHZn4Ce4Q6AEIGjAA#v=onepage&q=procrastinaci%C3%B3n%20historia&f=false

Becerra-González, C., & Reidl, L. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* 17(3), 79-93.

Botella, L. y Corbella, S. (2005). Neurobiología de la autorregulación afectiva, patrones de apego y compatibilidad en la relación terapeuta-paciente. *Revista de psicoterapia, XVI* (61), 77-103.

Camposeco, F. (2012). *La autoeficacia como variable en la motivación intrínseca y extrínseca en matemáticas a través de un criterio étnico* (Tesis doctoral). Recuperada de http://eprints.ucm.es/16670/1/T34002.pdf

Carranza, R., & Ramírez, A. (2013). Procrastinación y Características Demográficas Asociados en Estudiantes Universitarios. *Apuntes Universitarios,* 3(2), 95-108.

Consuegra, N. (2010). *Diccionario de psicología* (2ª ed.). Bogotá: Ecoe.

Chan, L. (2011). Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Temática Psicología, 7* (1), 53-62.

Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M., & Gotzens, C. (2011). La influencia de Genero en Variables de Personalidad que condicionan el aprendizaje: Inteligencia emocional y procraatinación académica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14*(3), 87-96

Diaz, B. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica, 2*(7), 162-167.

Diaz, J. (2006). Estructura factorial y fiabilidad del Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo. *Psicothema*, 565-571.

Durán, C. (2017). *Relación entre la procrastinación académica y la autorregulación emocional en una muestra de estudiantes universitarios de psicología: Caso PUCESA* (Tesis). Recuperada de http://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/1894/1/76397.pdf

Enebrink, P., Björnsdotterb, A., & Ghaderiab, A. (2013). TheEmotionRegulationQuestionnaire:PsychometricPropertiesandNorms forSwedishParentsofChildrenAged10-13Years. *PsychOpen, 9*(2), 289-303.

Espada, J., Gonzálvez, M., Orgilés, M., Carballo, J., & Piqueras, J. (2012). Validación de la Escala de Autoeficacia General con adolescentes españoles. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10*(1), 355-370.

Esquivel, F. (2010*). Psicoterapia infantil con juego: casos clínicos*. México: El Manual Moderno.

Garzón, A. y Gil, J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación, 28* (1), 307-324.

Garrido, A. y Álvaro, J. L. (2007). *Psicología social. Perspectivas psicológicas y sociológicas* (2ª ed.). España: McGRAW-HILL.

Gaxiola, J., González, S., & Gaxiola, E. (2013). Autorregulación, Resiliencia y Metas Educativas: Variables Protectoras del Rendimiento Académico de Bachilleres. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(2), 241-252.

Gil, A. (2016). *La percepción de autoeficacia como factor pronóstico de la integración social y la satisfacción con la vida en personas con lesión cerebral traumática severa-moderada después del tratamiento rehabilitador* (Tesis doctoral). Recuperada de https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/14924/tago_20170729.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gollwitzer, P.M. (1996). The volitional benefits of planning. En P.M. Gollwitzer y J. A. Bargh (Eds.). *The psychologoy of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 287-372). New York: Guilford.

González-Celis, A. (2009). *Evaluación en psicogerontología*. Recuperado de https://books.google.com.ec/books?id=TDzHCQAAQBAJ&pg=PA48&dq=me

canismo+de+funcionamiento+de+la+autoeficacia&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjYj5TJuePZAhVDC-wKHTq_DlsQ6AEINDAD#v=onepage&q=mecanismo%20de%20funcionamiento%20de%20la%20autoeficacia&f=false

González, M., & Sánchez, A. (2015). ¿Puede amortiguar el engagement los efectos nocivos de la procrastinación académica? *Acción Psicológica,* 10(1), 117-134.

Grau Gumbau, R., Salanova Soria, M. y Peiró Silla, J. (2012). Efectos moduladores de la autoeficacia en el estrés laboral. *Apuntes de Psicología, 30* (1-3), 311-321.

Gross, J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271-299.

Gross, J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology,* 39, 281–291.

Gutiérrez, A. y Landeros, M. (junio, 2017). Evaluación de Funciones Ejecutivas en Estudiantes Universitarios con Niveles de Autoeficacia Percibida Baja. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 20* (2), 397- 426.

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

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. d. (2014). *Metodología de la Investigación.* Mexico D.F: McGRawHill.

Kazdin, A. (2001). *Métodos de investigación en psicología clínica.* Mexico D.F: Pearson.

Kerlinger, F. (2007). *Metodología de la Investigación Científica.* México: Interamericana.

Kuniyoshi, G. (febrero, 2018). La autorregulación emocional como núcleo de la inteligencia emocional y su aplicación en las negociaciones. *Sistémica, 9*, 27-34.

Linehan, M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York: Guilford press.

Lodoño, M.C. (2009). *Cómo sobrevivir al cambio: inteligencia emocional y social en la empresa*. Recuperado de https://books.google.com.ec/books?id=WUFg_cLyhHEC&pg=PA75&dq=autorregulaci%C3%B3n+emocional&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi3v8vH7ODZAhVJ16QKHe4ADcgQ6AEINTAD#v=onepage&q=autorregulaci%C3%B3n%20emocional&f=false

Manterola, C., & Otzen, T. (2014). Estudios Observacionales. Los Diseños Utilizados con Mayor Frecuencia en Investigación Clínica. *International Journal of Morphology*, *32*(2), 634-645.

Mayorga Lascano, M. (2018). *Escuelas de Psicología. Un Breve Recorrido por las Teorías de la Personalidad.* Quito: PUCE.

MINEDUC. (2015). *Estadistica Educativa.* Obtenido de educacion.gob.ec

Montañés, J. (2003). *Aprender y jugar: actividades educativas mediante el material lúdico- didáctico Prismaker System*. Recuperado de https://books.google.com.ec/books?id=QhxhZuJ9ehgC&pg=PA30&dq=Percepci%C3%B3n+Temporal+del+tiempo&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjShvHJwuXZAhXC6qQKHS5HDX4Q6AEIMTAC#v=onepage&q=Percepci%C3%B3n%20Temporal%20del%20tiempo&f=false

Morales, J. D. (2006). Estructura factorial y fiabilidad del Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo. *Psicothema*, 565-571.

Moreno, B. (2007). *Psicología de la personalidad: procesos*. España: Thomson.

Moreta, R. & Durán, T. (2018). Estructura factorial y fiabilidad del Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ) en una muestra de estudiantes del Ecuador. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica 10*(3), en prensa.

Moreta, R., Reyes, C., Mayorga, M. & León-Tamayo, L. (2017). Estimación sobre niveles y factores de riesgo psicosocial en adolescentes escolarizados de Ambato, Ecuador. *Revista Pensando Psicología 13*(22), 29-40.

Moreta Herrera, R., Gaibor, I., Barrera, L. (2017). El Bienestar Psicológico y la Satisfacción con la Vida como predictores del Bienestar Social en una muestra de universitarios ecuatorianos. *Revista Salud & Sociedad 8*(2), 172-184.

Moreta-Herrera, R., Mayorga-Lascano, M., León-Tamayo, L. & Ilaja-Verdesoto, B. (2018). Consumo de sustancias legales, ilegales y fármacos en adolescentes y factores de riesgo asociados a la exposición reciente. *Health & Addictions/Salud y Drogas 18*(1), 39-50.

Morgado, I. (12 de mayo de 2014). *La percepción del tiempo* [Blog Investigación y ciencia La revista científica de referencia]. Recuperado de https://www.investigacionyciencia.es/blogs/psicologia-y-neurociencia/37/posts/la-percepcin-del-tiempo-12083

Natividad, L. (2014). *Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios* (Tesis doctoral). Recuperada de http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/37168/Tesis%20Luis%20A.%20Natividad.pdf?sequence=1

Núñez, J. y Ortiz, M. (2010). *APA Diccionario conciso de psicología*. México: El Manual Moderno.

Ortega, E. (2005). *Autoeficacia y deporte*. Recuperado de https://books.google.com.ec/books?id=7IYxDwAAQBAJ&pg=PA35&dq=Procesos+activados+por+la+eficacia&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjgxuW4q-XZAhVS6KQKHWWZA_gQ6AEIKzAB#v=onepage&q=Procesos%20activados%20por%20la%20eficacia&f=false

Oyanadel, C., Buela-Casal, G., & Pérez-Fortis, A. (2014). Propiedades Psicométricas del Inventario de Orientación Temporal de Zimbardo en una muestra Chilena. *Terapia Psicológica, 32*(1), 47-55.

Palacios, J. (2015). Estimación psicométrica de la escala de autoeficacia ante conductas de riesgo para adolescentes en México. *Psychosocial Intervention, 24*, 1–7.

Pardo, D., Perilla, L. y Salinas, C. (enero/junio, 2014). Relación entre procrastinación académica y ansiedad-rasgo en estudiantes de psicología. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología, 14*(1), 31-44.

Peñafiel, E. y Serrano, C. (2010). *Habilidades sociales*. [versión PDF]. Recuperado de file:///C:/Users/Teresa%20Duran/Downloads/Habilidades%20sociales_UD01.pdf

Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario*: Eficacia percibida y práctica docente. Recuperado de https://books.google.com.ec/books?id=t3fJBCzITUgC&pg=PA77&dq=como+

funcion+la+autoeficacia&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjMk4_6uOPZAhUHCuwKHTBJAo0Q6AEIJTAA#v=onepage&q=como%20funcion%20la%20autoeficacia&f=false

Quant, D. y Sánchez, A. (abril/ septiembre, 2012). Procrastinación, procrastinación académica: concepto e implicaciones. *Vanguardia psicología*, 3(1), 45-59.

Rebeteza, M., Rochata, L., Barsicsa, C., & Van der Linden, M. (junio, 2016). Procrastination as a self-regulation failure: The role of inhibition, negative affect, and gender. *Personatity and Individual Differences, 101*, 435-439.

Riofrio, J. C. (2015). La selección del método en la investigación jurídica. 100 métodos posibles. *Education and Law Review*(12), 1-27.

Riso, W. (2012). *Enamórate de ti. El valor imprescindible de la autoestima. Aprendiendo a quererse a sí mismo*. [versión PDF]. Recuperado de https://libroayudate.files.wordpress.com/2015/07/walter-riso-enamorate-de-ti.pdf

Rodríguez, E. (28 de abril de 2015). *¿Qué es la autoeficacia?* [Blog la mente es maravillosa]. Recuperado de https://lamenteesmaravillosa.com/que-es-la-autoeficacia/

Rodríguez, E. (2017). Romper la trampa de la reproducción Auto-eficacia en la transición a los bachilleratos públicos en la Ciudad de México. El caso de los jóvenes provenientes de hogares de bajos recursos socioeconómicos. *Perfiles Educativos, XXXIX* (155), 123-140.

Rodríguez, A. y Clariana, M. (2017). Procrastinación en estudiantes universitarios: su relación con la edad y el curso académico. *Revista Colombiana de Psicología, 26* (1), 45-60.

Roberts, M., Clarkson, J., Cummings, E., & Ragsdale, M. (marzo, 2017). Facilitating emotional regulation: The interactive effect of resource availability and reward processing. *Journal of Experimental Social Psychology*, *69*, 65-70.

Sabino, C. (2014). *El proceso de investigación.* Guatemala: Episteme.

Sanjuán, P., Pérez, A., & Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, *12*(2), 5009-513.

Schouwenburg, H. C. (2004). Procrastination in academic settings: General introduction. En H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.), Counseling the procrastinator in academic settings. Washington: American Psychological Association.

Soler, J., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E. y Rodríguez, A. (2016). *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones experiencias profesionales e investigaciones*. Villanueva de Gállego: Universidad San Jorge.

Sousa, V., Driessnack, M., & Isabel, C. (2007). Revisión de Diseños de Investigación resaltantes para Enfermeria. *Revista Latinoamericana, 15*(3), 1-6.

Tarazona, F., Romero, J., Aliaga, I. y Veliz, M. (julio, 2016). Procrastinación académica en estudiantes de educación en Lenguas, Literatura y Comunicación: Características, modos y factores. *Horizonte de la Ciencia*, 6 (10), 185-194.

Toro, F. (2017). Regulación Cognitiva de Emociones. Propuesta de una estrategia para mejorar el bienestar y el desempeño en equipos de trabajo. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 35(1), 35-46.

Torres Ceballos, C. G., Padilla Vargas, M. A. y Valerio dos Santos, C. (2017). El estudio de la procrastinación humana como un estilo interactivo. *Avances en Psicología Latinoamericana, 35* (1), 153-163

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

Vega, G., Ávila, J., Vega, A., Camacho, N., Becerril, A., & Leo, G. (2014). Paradigmas en la Investigación. Enfoque Cuantitativo y Cualitativo. *European Scientific Journal, 10*(15), 523-528.

Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*(6), 1271-1288.

ANEXOS

ANEXO A: Hoja de presentación del proyecto de investigación

Pontificia Universidad Católica del Ecuador | Sede Ambato

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: "LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL, LA AUTOEFICACIA Y SU RELACIÓN CON LA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES DE BACHILLERATO DEL CANTÓN PELILEO"

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).

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 B: Carta de Consentimiento informado

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Sr. / a:

_____

Por medio de la presente, quisiéramos obtener su autorización para incluirlo como participante en la investigación que la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador –Ambato está llevando a cabo en la ciudad de Ambato durante el año 2017. La presente investigación es realizada por la estudiante de decimo semestre Sandy Paola Sánchez Guevara y dirigida por el Ps. Rodrigo Moreta Herrera, docente de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato. Esta investigación lleva por título: "La Autorregulación Emocional, la Autoeficacia y su Relación con la Procrastinación Académica en una muestra de Estudiantes de Bachillerato del Cantón Pelileo". El objetivo de esta investigación es determinar la correlación entre Autoeficacia, Autorregulación emocional y procrastinación académica.

En esta carta se solicita a más de su consentimiento para participar en esta investigación, usar la información obtenida de su participación con fines científicos. En el caso de la aceptación el participante tendrá que llenar una ficha de evaluación sociodemográfica e instrumentos de medición entorno a las temáticas señaladas. La colaboración en este estudio no le quitara mucho de su tiempo. La participación será anónima y el nombre no aparecerá de ningún modo ni en los instrumentos, ni en los informes de la investigación que se redactarán. Las encuestas llevarán el número de cédula desde el inicio que reemplazará a sus nombres. Los datos producidos por los instrumentos serán trasladados a una base y será usada para realizar diversos análisis que permitan responder a las preguntas formuladas en el proyecto. Con los análisis realizados se escribirán reportes de investigación y artículos científicos que serán publicados en revistas especializadas. Le garantizamos la absoluta confidencialidad de la información. Además, podrá dejar de responder en cualquier momento este cuestionario si así lo desea, sin que por ello reciba sanción de ningún tipo. Así mismo, en caso que lo estime pertinente usted puede recurrir a la Escuela de Psicología de la PUCE – Ambato para resguardar sus derechos si usted percibiese que éstos han sido vulnerados en algún sentido.

Por último, si consciente la participación, por favor llene esta carta de consentimiento, fírmela y devuelva a la persona que le ha solicitado esta autorización. Si tiene cualquier duda o pregunta no dude en realizarla al momento de firmar o puede dirigirla al director de esta investigación

□ Autorizo que se realice la evaluación para la investigación propuesta.

_____

Firma del participante

Cédula de ciudadanía										

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 Domicilio Actual: _____

4. Sector del domicilio: (1) Urbano __ (2) Rural __ ¿Parroquia?_____

5. Identificación Étnica:

(1) Mestizo(a) __ (2) Indígena __ (3) Afro __ (4) Blanco(a) __

6. Estado Civil: (1) Soltero/a__ (2) Unión Libre__(3) Casado/a__ (4) Otro____ ¿Cuál?_____

7. Identificación Religiosa: (1) Católico(a) ___ (2) Cristiano(a)/Evangélico(a)___ (3) Testigo de Jehová ___ (4) Mormón __ (5) Creyente sin identificación religiosa ___ (6) Ateo ___ (7) Otra identificación religiosa __ ¿Cuál?_____

8. Realiza prácticas religiosas: (Cultos Religiosos) (1) Si ___ (2) No __

9. Con quién vive actualmente

(1) Solo Madre____ (2) Solo Padre ____ (3) Ambos padres ___ (4) Otros _ ¿Cuál?_____

10. Como es el ambiente Familiar en el que Vive

(1) Malo __ (2) Regular __ (3) Buena __ (4) Muy buena ___

11. Cuántas horas duerme? _____

12.Cuántas veces al día come? _____

13. ¿Está recibiendo en la actualidad Tratamiento Psicológico?

(1) Si ¿Por qué? _____ (2) No ___

ESCOLARIDAD

14. Rendimiento Académico:

(1) Sobresaliente ___ (2) Muy Bueno _____ (3) Bueno _____

(4) Regular _____ (5) Deficiente ___

15. Posee algún tipo de Beca:
(0) No tengo_____ (1) Beca de Excelencia Académica ____ (2) Beca por Comunidad indígena o Afroecuatoriana ____ (3) Beca Cultural _____ (4) Beca Deportiva ____ (5) Beca por Discapacidad ____ (6) Otra ____

16. Repite Curso Actualmente: (1) Si _____ (2) No _____

17. Anteriormente ha repetido curso: (1) Si _____ (2) No _____
18. **Ha habido cambio de colegio o institución** (1) Si _____
¿Por qué ?_____(2) No _____

ECONOMÍA Y TRABAJO

19. Situación socio-económica familiar:
(1) Mala __ (2) Regular __ (3) Buena __ (4) Muy buena ___

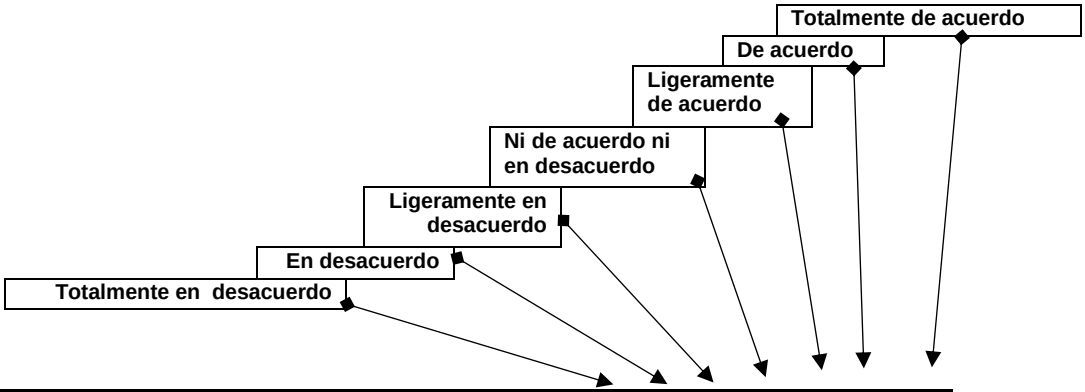
20. ¿La situación económica actual le permite continuar con sus estudios?
(1) Si _____ (2) No _____ ¿Por qué?_____

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?	

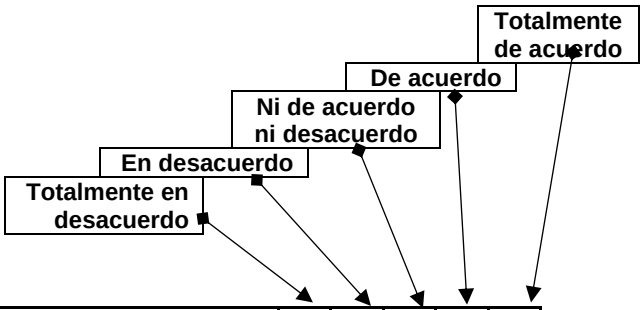
Muchas gracias por su colaboración

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



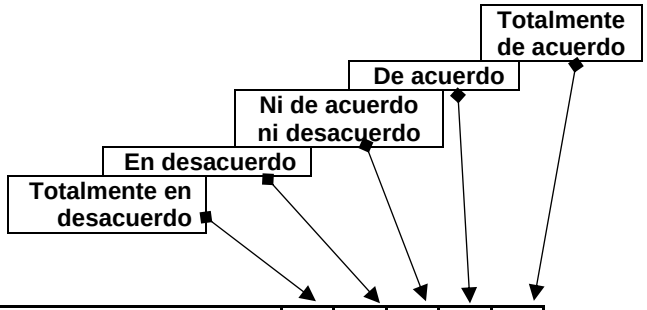
N°	**Ítems**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
1.	Cuando quiero incrementar mis emociones positivas (p.ej. alegría, diversión), cambio el tema sobre el que estoy pensando.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
2.	Guardo mis emociones para mí mismo.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
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).



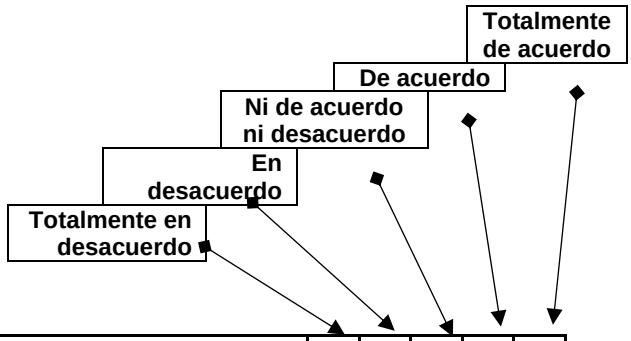
Nº	*Cuestionario*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*
1	Cuando tengo una fecha límite para hacer algo, espero hasta el último minuto para hacerlo.	1	2	3	4	5
2	Encuentro una excusa para no hacer lo que tenía que hacer.	1	2	3	4	5
3	Tiendo a perder mucho el tiempo.	1	2	3	4	5
4	Aplazo la toma de decisiones difíciles.	1	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*	*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

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

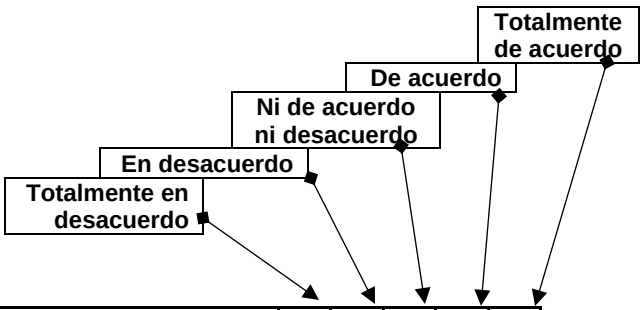


Nº	*Cuestionario*	1	2	3	4	5
1	Pienso que reunirse con los amigos en una fiesta es uno de los placeres más importes de la vida.	1	2	3	4	5
2	Las imágenes, sonidos y olores de la infancia traen recuerdos maravillosos.	1	2	3	4	5
3	El destino determina mucho de mi vida.	1	2	3	4	5
4	A menudo pienso en las 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 conseguirlas.	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)



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

ANEXO I: Hoja de Autorización para Evaluación Psicológica en los Centros Educativos



DIRECCION DISTRITAL
18D04 PATATE-SAN PEDRO DE PELILEO-EDUCACIÓN
PELILEO – TUNGURAHUA

Ministerio de Educación

APOYO SEGUIMIENTO Y REGULACIÓN

OFICIO N° 446-DD18D04-ASRE
San Pedro de Pelileo, 14 de Noviembre de 2017.

Srta.
Sandy Paola Sánchez Guevara
INVESTIGADORA INTERNA PUCE-AMBATO

Presente

De mi consideración:

En referencia al oficio S/N, de fecha 10 de noviembre de 2017, mediante el cual la señorita Sandy Paola Sánchez, solicita autorización para que pueda desarrollar el plan de tesis cuyo tema es: "La Autorregulación Emocional, La Autoeficacia y su Relación con la Procrastinarían Académica en una Muestra de Estudiantes de Bachillerato del Cantón Pelileo" donde SE AUTORIZA aplicar los 5 reactivos psicológico a 300 estudiantes de bachillerato de las Instituciones Educativas: Unidad Educativa Mariano Benitez y Unidad Educativa Pelileo, se le recuerda enviar la carta de consentimiento a los Padres de Familia, poner en conocimiento al Señor Director de la Institución Educativa y los podrá realizar fuera de la jornada pedagógica, por lo que o se pude interrumpir la misma.

Atentamente,

DISTRITO 18D04 PATATE - PELILEO
DESPACHO

EDUARDO JAVIER OVIEDO RIOS
DIRECTOR DISTRITAL DE EDUCACIÓN ENCARGADO
18D04 – PATATE – SAN PEDRO DE PELILEO

Dirección: Pelileo Avd. 22 de julio 323 y Zopozopanqui
Email: direccíondistrital18d04asre@gmail.com
Teléfono: 032871912 Ext. 119