

UCUENCA

Facultad de Psicología
Carrera de Psicología Clínica

**Procrastinación Académica y Autorregulación Emocional en estudiantes de la
Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca, periodo 2021**

Trabajo de titulación previo a la
obtención del título de Psicólogo Clínico

Autores:

José Cristóbal Guapacasa Ortiz

CI: 0302294400

Correo electrónico: guapajose1@hotmail.com

Arturo Fabricio Sarmiento Hidalgo

CI: 0105902704

Correo electrónico: arturo.fabricio.sarmiento.hidalgo@gmail.com

Tutor:

Mgt. Claudio Hernán López Calle

CI: 0301436770

Cuenca-Ecuador
03 de octubre de 2022

Resumen

La Procrastinación Académica (PA) es la tendencia de los estudiantes a postergar voluntariamente el desarrollo de actividades académicas. Este comportamiento está asociado con la Autorregulación Emocional (AE), ya que su fallo ocasionaría que las personas aplacen el cumplimiento de sus responsabilidades académicas. La AE es el proceso que evalúa, vigila y modifica las reacciones emocionales, por lo tanto, la presente investigación tuvo como propósito determinar los niveles de Procrastinación Académica y Autorregulación Emocional de los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca. Esta investigación tuvo un enfoque cuantitativo, no experimental, transversal, de alcance descriptivo y correlacional. La muestra estuvo compuesta por 230 estudiantes. Se utilizó la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y el Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ) que valora la conformidad y disconformidad ante las habilidades para cambiar o eliminar la vivencia emocional. Los resultados obtenidos determinaron que la mayoría de estudiantes presentan un nivel moderado en PA (55.7 %), mientras que el nivel de AE fue alto en Reevaluación Cognitiva (50 %) y Supresión Emocional (38.3 %). También se halló una relación positiva baja significativa ($Rho=0.334$) entre PA y Reevaluación Cognitiva ($PV=0.00$) y relación negativa muy baja no significativa entre PA y la Supresión Emocional ($PV=0.54$); por otra parte, no se encontraron diferencias significativas del análisis de diferencias de PA y AE en función de las variables sociodemográficas, a excepción PA y ciclo académico, también entre SE y nivel socioeconómico o SE y ciclo académico. De acuerdo a los resultados obtenidos, se concluye que el nivel moderado en PA que presentan los estudiantes de la Facultad de Psicología representa que hay un manejo equilibrado de las emociones negativas a través de diferentes estrategias de AE, de tal que no afectan el adecuado desenvolvimiento académico de los estudiantes; por otra parte, no se evidenció que las variables sociodemográficas sean determinantes significativos de diferencias de PA o AE. Y finalmente, se encontró que si hay relación entre las variables PA y AE.

Palabras claves: Procrastinación. Autorregulación. Emociones. Estudiantes universitarios.

Abstract:

Academic Procrastination (AP) is the tendency of students to voluntarily postpone the development of academic activities. This behavior is associated with Emotional Self-Regulation (ES), since its failure would cause people to postpone the fulfillment of their academic responsibilities. The AE is the process that evaluates, monitors and modifies the emotional reactions, therefore, the purpose of this research was to determine the levels of Academic Procrastination and Emotional Self-regulation of the students of the Faculty of Psychology of the University of Cuenca. This research had a quantitative, non-experimental, cross-sectional, descriptive and correlational approach. The sample consisted of 230 students. The Academic Procrastination Scale (EPA) and the Emotional Regulation Questionnaire (ERQ) were achieved, which assess conformity and disagreement with the abilities to change or eliminate the emotional experience. The results obtained determined that most of the students present a moderate level in PA (55.7%), while the level of AE was high in Cognitive Reappraisal (50%) and Emotional Suppression (38.3%). A significant low positive relationship ($Rho=0.334$) was also found between PA and Cognitive Reappraisal ($PV=0.00$) and a very low non-significant negative relationship between PA and Emotional Suppression ($PV=0.54$); On the other hand, no significant differences were found in the analysis of differences in PA and AE based on sociodemographic variables, with the exception of PA and academic cycle, also between SE and socioeconomic level or SE and academic cycle. According to the results obtained, it is concluded that the moderate level in AP presented by the students of the Faculty of Psychology represents that there is a balanced management of negative emotions through different EA strategies, in such a way that the adequate development does not correspond student academics; On the other hand, there is no evidence that sociodemographic variables are determinants of differences in PA or AE. And finally, it was found that there is a relationship between the variables PA and AE.

Keywords: Procrastination. Self-regulation. Emotions. University students.

Índice

Resumen	2
Abstract:	3
Índice	4
Fundamentación teórica.....	9
Proceso metodológico	19
Presentación y análisis de resultados.....	23
Conclusiones.....	33
Recomendaciones	35
Referencias bibliográficas	36
Anexos	43

Índice de tablas

Tabla 1 Caracterización de los Participantes	20
Tabla 2 Análisis Estadístico de los Ítems de Escala de Procrastinación Académica	23
Tabla 3 Niveles de Procrastinación Académica	24
Tabla 4 Niveles de Autorregulación Académica y Postergación de Actividades	24
Tabla 5 Análisis Descriptivo de la Escala de Procrastinación Académica.....	25
Tabla 6 Análisis Estadístico de los Ítems del Cuestionario de Regulación Emocional	26
Tabla 7 Niveles de Reevaluación Cognitiva y Supresión Emocional	27
Tabla 8 Análisis Descriptivo del Cuestionario de Regulación Emocional.....	27
Tabla 9 Análisis de diferencias de la PA y AE en función de las variables sociodemográficas	28
Tabla 10 Correlación entre Procrastinación Académica y Autorregulación Académica	31

Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio
Institucional

José Cristóbal Guapacasa Ortiz en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “**Procrastinación Académica y Autorregulación Emocional en estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca, periodo 2021**”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 03 de octubre de 2022



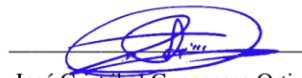
José Cristóbal Guapacasa Ortiz

C.I: 0302294400

Cláusula de Propiedad Intelectual

José Cristóbal Guapacasa Ortiz, autor del trabajo de titulación “**Procrastinación Académica y Autorregulación Emocional en estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca, periodo 2021**”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Cuenca, 03 de octubre de 2022



José Cristóbal Guapacasa Ortiz

C.I: 0302294400

Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio
Institucional

Arturo Fabricio Sarmiento Hidalgo en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “**Procrastinación Académica y Autorregulación Emocional en estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca, periodo 2021**”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 03 de octubre de 2022



Arturo Fabricio Sarmiento Hidalgo

C.I: 0105902704

Cláusula de Propiedad Intelectual

Arturo Fabricio Sarmiento Hidalgo, autor del trabajo de titulación “**Procrastinación Académica y Autorregulación Emocional en estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca, periodo 2021**”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Cuenca, 03 de octubre de 2022



ARTURO FABRICIO SARMIENTO HIDALGO
C.I: 0105902704

Fundamentación teórica

La Procrastinación Académica (PA) y Autorregulación Emocional (AE) son variables psicológicas poco estudiadas dentro del ámbito académico. Por consiguiente, el presente estudio describió los niveles de estas variables en estudiantes universitarios, puesto que existe evidencia que el fallo de la AE como un determinante de la PA. Para lo cual, dentro de esta sección se tomó en cuenta la perspectiva cognitivo-conductual, así también aspectos elementales sobre la PA y AE. Además, las conclusiones que se llegaron se apoyan en algunos antecedentes investigativos análogos, con poblaciones de similares características.

Para empezar, la procrastinación según Burka y Yuen (2007) y Vásquez (2013) es una conducta desadaptativa que retrasa el inicio o la finalización de actividades consideradas desagradables y son sustituidas por actividades placenteras, pero irrelevantes, las tareas son postergadas por tiempo indeterminado. Rebetz et al. (2016) añaden que la procrastinación surge por la falla de la autorregulación, que impide que el sujeto tenga la capacidad de autocontrolarse.

Una de las variantes de la procrastinación es la PA, que de acuerdo a Ackerman y Gross (como se citó en Álvarez, 2018) es una conducta dinámica, cuyas variables se modifican a través del tiempo, retrasando la realización de actividades que son valoradas negativamente y son sustituidas por distractores que provocan una percepción positiva; es decir las personas sustituyen las responsabilidades académicas por otras actividades menos importantes, pero que provocan mayor placer a corto plazo (Asikhia, 2010).

De acuerdo al modelo cognitivo-conductual, la procrastinación es determinada por las creencias irracionales que surgen sobre la actividad a realizar, en la cual la persona mantiene la confianza de que será capaz de terminar la tarea en corto tiempo, estableciendo objetivos y metas poco realistas (Ellis y Knaus, 1977). A través de esta creencia irracional surgen emociones negativas, de tal manera que la persona no tiene la capacidad de cumplir con sus objetivos planteados inicialmente (Dryden y Ellis, 1989).

La PA se manifiesta a través de conductas impulsivas ocasionadas por: la falta de autocontrol emocional, falta de habilidades sociales por desadaptación social, y por frustración causada por una baja motivación para el estudio o conflictos familiares (Walters, 2015). Además del mal uso y planificación del tiempo en la ejecución de tareas, ocasionando

que la persona pierda mucho tiempo únicamente en planificar metas y objetivos que desea alcanzar, pero no llega a ejecutarlas (Vallejos, 2015).

Alguna de las causas de la PA según Guzmán (2013) son: 1) la asignación entre refuerzos y castigos, es decir mientras más separada se halla la contingencia entre las tareas, menor será la posibilidad de realizar; 2) reacción de rechazo a una actividad, que se debe por una mala experiencia del pasado o la falta de reforzadores, por tal motivo son percibidas como poco motivantes o interesantes, de esta manera a mayor rechazo más difícil será poder cumplir la tarea solicitada.

Por otra parte, las consecuencias que provoca la PA se manifiestan a través de pérdida de confianza, insatisfacción, sentimiento de culpa, bajo rendimiento académico, incumplimiento de objetivos y la desacreditación del contexto (Valle, 2017). De igual manera se destaca, la pérdida de interés en realizar actividades ordenada y planificadamente, de esta manera, el sujeto no es capaz de visualizar los beneficios y satisfacciones que traerían el cumplimiento de cada uno de los objetivos propuestos (Álvarez, 2010).

La PA atraviesa por varias etapas: 1) emergen ideas de iniciar inmediatamente el trabajo, pero también la decisión de posponerla; 2) emergen ideas de iniciar inmediatamente el trabajo por el corto tiempo que dispone para finalizar; 3) emergen ideas de no iniciar el trabajo por la ansiedad y pensamientos catastróficos que se presentan; 4) ideas de justificar y pensar que tiene tiempo y que logrará alcanzar sus objetivos; 5) razona por no haber concluido la tarea y modifica su autoconcepto; 6) el sujeto se siente inseguro y angustiado entre realizar o no la tarea; y 7) el sujeto se siente impotente porque no logró cumplir con el objetivo y promete que no volverá a pasar (Guzmán, 2013).

En el ámbito investigativo existen varios instrumentos validados para evaluar la PA. Para el presente estudio se utilizó la Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko, que tiene como objetivo estudiar las causas del perfeccionismo y la procrastinación; en el 2010, Óscar Álvarez y un equipo profesional multidisciplinario, adaptó la escala de Busko al español, en la cual obtuvo una confiabilidad del Alfa de Cronbach de 0.87 y los ítems reportaron ser estadísticamente significativos (Álvarez, 2010).

Posteriormente, Domínguez et al. (2014) analizaron las propiedades psicométricas de este instrumento y concluyeron que 4 de 16 ítems originales no cumplían el índice de homogeneidad (límite mínimo 0.20), motivo por el cual fueron eliminados, quedando

finalmente 12 ítems, la confiabilidad según el Alfa de Cronbach se estimó en 0.816; la escala está conformada por dos dimensiones: Autorregulación Académica (AA) y Postergación de Actividades (PAc).

La AA según Pintrich (2000) se define como un proceso activo y constructivo, a través del cual el sujeto tiene diferentes fases del aprendizaje, tales como: establecer metas, objetivos, regular y controlar la cognición; a la vez tanto la motivación y la conducta están dirigidos y limitados por las metas y las características del ambiente. La autorregulación académica es la base principal de la educación, ya que una persona autorregulada es capaz de establecer metas y es activo en el aprendizaje (Elvira y Pujos, 2012).

De igual manera, la PA como conducta está asociada con las demandas ambientales, a la molestia, a los cambios y al rechazo a la realización de actividades en el contexto académico, etc. (Pardo et al., 2014). Los estudiantes con altos niveles de procrastinación, se caracterizan por evadir su responsabilidad académica, mantienen la rutina, tienen poca motivación; mientras los sujetos que tienen bajos niveles en PA, refieren un buen rendimiento académico (Valle, 2017).

La PA es un problema común entre los estudiantes universitarios, se considera que afecta al 70 % de la población universitaria (Ellis y Knaus, 1977). Además, perjudica sus relaciones sociales, porque su pensamiento es atacado por ideas de ineptitud e incapacidad que impiden el desarrollo de actividades académicas (Pardo et al., 2014). Esto genera estudiantes inseguros, porque no se sienten capaces de seguir sus estudios o satisfacer sus placeres, aunque vean dañada su honra y su amor propio (Chan, 2011).

Ahora bien, Ochoa (2012) plantea algunas estrategias de autocontrol para el manejo de la PA: 1) Organizar, planificar e iniciar las actividades aunque sean difíciles; 2) Establecer horarios, planificar actividades con tiempos definidos, las actividades deben desarrollarse de manera total, 3) Desconectarse, evitar distractores que impidan mantener la concentración, las recompensas se otorgarán luego de haber culminado la actividad, y 4) Pedir ayuda, promueve una mayor motivación y el análisis de los objetivos planteados.

Como se indicó, las emociones negativas son responsables del origen de las conductas dilatorias, por tanto, estas personas la mayor parte de tiempo pasan tristes o enojados, no demuestran interés, ni se sienten arrepentidos por retrasar actividades (Eckert et al., 2016). Además, pierden fácilmente el control de su conducta porque están cargados de altos niveles

de ansiedad y neuroticismo, motivo por el cual no son capaces de ocuparse en actividades que fueron planificadas por ellos mismos (McCown et al., 1989).

Así mismo, Sirois y Pychyl (2013) añaden también que la mala regulación del estado de ánimo favorece a las conductas de dilación, básicamente cuando las personas comparan las situaciones desagradables del pasado, con acciones que se pudieron haberse realizado de otra manera si actuaba de manera distinta y genera un proceso de análisis “si hubiera hecho antes”, que impulsa a tomar correctivos, reduciendo la angustia y la vergüenza, además genera mayor autorregulación del sujeto.

Agregando a lo anterior, Steel (2007) también menciona que la procrastinación surge por una autorregulación disfuncional, que se estimula por las emociones, por tanto las personas son incapaces de modificar su condición, y en lugar de enfocarse en realizar sus actividades, orientan su atención hacia las emociones y a la respuesta emocional, es decir, prefieren un estilo orientado hacia las emociones en lugar de dirigir su atención al cumplimiento de sus obligaciones, provocando el aplazamiento de las actividades “aversivas”.

Hay evidencia que certifica que las emociones negativas son antecedentes de la procrastinación (Wohl et al., 2010). Cuando una persona afronta una tarea que considera difícil, aburrida o detestable, percibe emociones negativas (Solomon y Rothblum, 1984). De ahí que las personas pretenden deshacerse de esas emociones lo más pronto posible, dilatando o evitando las tareas (Sirois y Pychyl, 2013). Lo hacen porque no conocen estrategias de regulación emocional adaptativas (Ferne et al., 2016).

Fee y Tangney (2000) refieren que la dilación de actividades, fomenta que las personas se sientan presionados por el tiempo, generando emociones negativas intensas, como: ansiedad y culpa, lo que hace que las conductas de procrastinación se prolonguen por largo tiempo. Como se mencionó antes, entre los factores predisponentes para las conductas dilatorias está la desregulación emocional, sin embargo, las investigaciones que se han analizado sobre la relación de estas variables, son limitadas (Pychyl y Sirois, 2016).

Como se indicó, otro de los conceptos básicos discutidos en este estudio es la Autorregulación Emocional (AE), término que proviene de dos palabras compuestas y se define como la acción analizada de cambiar, modular o impedir un modo de pensar, sentir o comportarse para alcanzar una meta (Barkley, 2004); constituye el medio principal para obtener comportamientos adaptativos (Nigg, 2017). De ahí que permite regular el grado

emocional, permitiendo dirigir toda la energía a situaciones importantes (Hofmann et al., 2012).

La AE tiene la capacidad de dar respuesta a determinadas situaciones a partir del autoconocimiento de las emociones, además es determinante de las respuestas positivas o negativas, mientras que el control emocional ayuda a generar estrategias de afrontamiento a través de la autorregulación y el control de la impulsividad; de igual forma la automotivación impulsa a cumplir los objetivos al superar las dificultades, por último la habilidad social fomenta el trabajo conjunto, al tomar en cuenta necesidades individuales y grupales (Zelaso, 2015).

En este sentido, Bronson (2000) manifiesta que la AE está compuesta por tres elementos:

1) la motivación, que impulsa a alcanzar los objetivos a través del esfuerzo y la perseverancia; 2) la confianza, que es la convicción que se tiene a varias alternativas que la vida le presenta, impulsando el desarrollo de la autoeficacia; y 3) el ambiente social, que son componentes básicos para el aprendizaje, en la cual se distinguen entre aspectos buenos y malos.

La AE es capaz de influir en el ambiente y varía de acuerdo al contexto, de ahí que un sujeto desarrolle emociones negativas a partir de experiencias desagradables cuando no logra cumplir sus objetivos, sin embargo, una autorregulación efectiva promueve a cumplir los objetivos planteados y genera satisfacción; por otra parte, la autorregulación de afrontamiento favorece que la persona desarrolle estrategias o alternativas adecuadas para la solución de problemas (Ruiz, 2012).

Como señalan McClelland et al. (2015) la AE juega un papel indispensable en el desarrollo de la persona, ya que permite percibir y obtener información del ambiente, y con base a ello analizar y tomar decisiones. Además, favorece el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, de tal manera que la persona gana confianza en sí mismo, es capaz de solucionar los problemas y sabe manejar sus emociones negativas (Darling y Lippman, 2016).

Existen varios factores que están involucrados en el proceso AE, de allí que cuando las emociones atraviesan por este proceso son afectados por: el estrés, la experiencia, las creencias, la cultura, entre otros; por lo tanto, es importante que en el ámbito académico el estudiante establezca un buen círculo social, ya que este será un factor influyente en las

decisiones que tome, además promoverá un mejor conocimiento psicológico e interviene en el desarrollo de la autorregulación emocional (Saarni, 2000).

Existen varios factores que dificultan el adecuado proceso de AE, entre los cuales Moreno (2007) destaca a la dilación que está vinculada a un fallo de la autorregulación, a partir del cual el sujeto mantiene su pensamiento irracional, de que al retrasar el inicio de una actividad posteriormente podrá realizarlo con mayor eficiencia; por ello la AE ayuda a tomar consciencia de los afectos y efectos de la dilación, ya sean estos positivos o negativos dentro del contexto educativo.

Hay varias estrategias para el desarrollo de la autorregulación emocional, entre ellas se destacan: 1) la relajación, que reduce la tensión muscular y genera bienestar psicológico a través de actividades físicas y mentales; 2) cognitiva, que impulsa la adaptación al contexto a través de la asimilación y acomodación, además de la elaboración de esquemas del entorno; 3) lenguaje, que autorregula la comunicación, a través de una adecuada organización del pensamiento y regulación emocional (Serrano, 2013).

En referencia al enfoque terapéutico, la terapia cognitivo-conductual refiere que la AE promueve el desarrollo, mantenimiento y modificación de las conductas a través del cambio de los procesos cognitivos, al resaltar que las causas de la distorsión de la interpretación del medio se dan por los patrones de personalidad desadaptativos e irracionales (Méndez, Olivares y Moreno, 1998, como se citó en Sánchez et al., 1999).

Al igual que la PA, la AE está constituida por dos dimensiones: Reevaluación Cognitiva (RC) y Supresión Emocional (SE); la RC modifica el origen de la emoción, con el objetivo de un cambio en el sujeto, se manifiesta al inicio de una emoción y antes de impulsar una respuesta emocional; mientras que la SE modifica la respuesta del sujeto y evita la expresión de la respuesta emocional, es decir modifica el comportamiento, pero no altera el origen de la emoción negativa, por ejemplo: se cambia la expresión de la tristeza, pero no su origen (Gross y John, 2003).

El uso de cualquiera de estas dos dimensiones de autorregulación emocional tiene beneficios y limitaciones; los beneficios de la SE son: aumento de la función fisiológica, reducción de los síntomas depresivos; en contraste hay la reducción de la capacidad para retener la información y disminuye el estado de ánimo; por otra parte, los beneficios de la

RC son: ayudan a la reducción del estrés, promueve mayor vitalidad y optimismo, en contraste aumenta los síntomas depresivos y el afecto negativo (Gross y John, 2003).

Para la evaluación de la autorregulación emocional Gross y John en 1998, elaboraron el Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ) con el objetivo de indagar y obtener información sobre los procesos cognitivos que utilizan las personas, además valorar la satisfacción o insatisfacción sobre las habilidades para eliminar o modificar la vivencia emocional (Gross, 1998). Además, pretende identificar niveles de regulación emocional con base a las dos dimensiones: reevaluación cognitiva y supresión emocional (Gross y John, 2003).

A continuación, se detallan algunas investigaciones nacionales e internacionales, levantadas sobre el estudio de la PA y AE en estudiantes universitarios. Un estudio realizado en Indonesia, que tuvo como propósito determinar la relación entre autorregulación y procrastinación académica en 279 estudiantes, para lo cual se utilizaron test de autorregulación y PA, los resultados revelaron que la mayoría de estudiantes tuvieron nivel alto en autorregulación y nivel bajo en PA, además una relación negativa significativa entre autorregulación y PA (Saputri e Ilyas, 2020).

Carbajal (2021) realizó su tesis de maestría en Perú, con las variables: procrastinación académica y autorregulación emocional, para ello contó con una población de 77 estudiantes mujeres de 22 a 25 años de edad; utilizó la EPA de Busko, adaptada por Álvarez 2010 y el cuestionario de autorregulación emocional (ERQP) de Gargurevich, a partir de la escala ERQ de Gross y Thompson en 2003, las conclusiones a las que se llegó fue que hubo una relación significativa entre PA y AE en la población de estudio.

De igual manera, una investigación realizada en Perú por Carrasco (2020) sobre procrastinación y estrategias cognitivas de regulación emocional, tuvo una población de 674 estudiantes hombres y mujeres de 17 a 26 años; Se utilizó la escala de procrastinación académica de Busko y la escala de estrategias cognitivas de regulación emocional; se concluyó que existe relación negativa débil entre procrastinación y estrategias cognitivas de regulación emocional, es decir que a mayor procrastinación menor es la capacidad de autorregulación emocional.

Mientras tanto en Ecuador, Camacho (2018) realizó un tesis de maestría sobre AE y PA con el propósito de establecer la relación entre la autorregulación emocional y la

procrastinación académica, para ello contó con la participación de una muestra de 400 estudiantes hombres y mujeres de 18 a 25 años; utilizó la escala de regulación emocional de Gross y John y la escala de procrastinación general y académica de Busko; como conclusión se determinó que la procrastinación académica está correlacionada con la reevaluación cognitiva y la supresión emocional, de esta manera los estudiantes aplazan sus actividades por falta de autorregulación emocional.

De igual manera, una investigación realizada por Durán (2017) en Ecuador sobre PA y AE, tuvo como objetivo determinar la relación entre PA y AE, para lo cual tuvo la participación de 290 estudiantes; se utilizó la escala de procrastinación académica (EPA) y el Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ). Se concluyó que los estudiantes procrastinaban moderadamente y utilizaban como estrategia principal de AE a la supresión emocional, por último se halló una correlación negativa baja entre PA y AE.

Asimismo, se analizaron estudios sobre variables sociodemográficas y su nexos con la PA y AE. En este sentido, Domínguez (2017) en una investigación con estudiantes universitarios, concluyó que existe diferencias estadísticamente significativas entre PA y rendimiento académico, pero no encontró diferencias entre PA y ciclo académico. De igual manera, Chávez (2017) concluyó que las mujeres PA más que los hombres. En la misma línea, la investigación de Carranza y Ramírez (2013) concluyó que la dilación era mayor en mujeres de entre 16 y 20 años.

De igual manera, se determinó que las variables: edad, sexo, estado civil, ciclo de estudio (Steel y Ferrari, 2013); en especial ser del sexo masculino, tener un buen rendimiento académico (Chura et al., 2021); además nivel socioeconómico y actividad están asociadas con conductas dilatorias, no obstante, no se evidenció diferencias estadísticamente significativas entre PA y género (Cevallos, 2019); ni entre PA y nivel socioeconómico (Chávez, 2017). Finalmente, no se encontró relación entre PA y las variables: sexo, nivel socioeconómico, ciclo de estudio, actividad, estado civil (Paucar, 2021).

Con referencia al vínculo entre AE y variables sociodemográficas, Pérez y Castejón (2005) en un estudio con población universitaria encontró que los hombres tenían mayor capacidad para autorregular sus estados emocionales. En la misma línea, Paloma (2020) en un estudio determinó que las mujeres utilizan más la reactividad emocional y los hombres la

supresión emocional como estrategia de AE, pero no se encontró diferencia entre AE y nivel socioeconómico.

Luego de haber realizado la revisión del apartado teórico y algunos antecedentes investigativos, se ha podido determinar que el fallo de la Autorregulación Emocional estaría asociado con la tendencia a la Procrastinación Académica, afectando de esta manera diferentes aspectos de la vida de los estudiantes universitarios. Es por ello que los autores del presente estudio han identificado como problema de investigación, que los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca tienen la predisposición a presentar niveles elevados de Procrastinación Académica a causa del fallo de la Autorregulación Emocional, afectando de esta manera su salud mental y por ende su calidad de vida.

Por este motivo, el presente estudio tiene como finalidad proporcionar un mayor conocimiento sobre la Procrastinación Académica y la Autorregulación Emocional, así como también, determinar los niveles de Procrastinación Académica y Autorregulación Emocional que presentan los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca, debido a que estas variables han sido poco conocidas y estudiadas en el contexto local cuencano.

Conforme a lo mencionado, se plantean las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son los niveles de Procrastinación Académica que presentan los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca? ¿Cuáles son los niveles de Autorregulación Emocional que presentan los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca? ¿Existe relación entre los niveles de Autorregulación Emocional y Procrastinación Académica?

Para dar respuesta a estas preguntas se propone el siguiente objetivo general: Determinar los niveles de Procrastinación Académica y Autorregulación Emocional que presentan los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca, periodo 2021; a partir del cual se desprenden los siguientes objetivos específicos: 1) Describir cuáles son los niveles de la Procrastinación Académica que presentan los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca, 2) Describir cuáles son los niveles de Autorregulación Emocional que presentan los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca, y 3) Analizar si existe relación entre los niveles de Autorregulación Emocional y

Procrastinación Académica en los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca.

Proceso metodológico

La presente investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, porque fue un proceso estructurado, organizado, secuencial y sistemático (Hernández et al., 2014); para lo cual se utilizaron instrumentos debidamente validados y estandarizados para la recolección de datos, y se emplearon procedimientos y técnicas de estadística descriptiva. El diseño de estudio fue no experimental y de corte transversal, porque no se manipularon ninguna de las variables planteadas, y la recolección de datos se realizó en un solo momento, porque se propuso describir los niveles de PA y AE en un tiempo específico. Hernández et al. (2014), mencionan que el objetivo del diseño transversal es la recolección de datos en un solo momento, permitiendo describir la relación de las variables en un momento específico.

El estudio se ubica dentro del alcance descriptivo y correlacional. Descriptivo, porque se describieron niveles de las variables de estudio; y correlacional, porque se consideró que las variables de estudio mantenían una correlación significativa entre ellas. Si bien es cierto, según los objetivos planteados no se propuso correlacionar variables sociodemográficas y las variables de estudio, pero de acuerdo a los datos obtenidos y algunos antecedentes, se consideró importante para el estudio realizar ese análisis.

Participantes

De una población cautiva de 730 estudiantes de la Facultad de Psicología, que estaban matriculados durante el periodo marzo-agosto 2021, se seleccionó a una muestra de 252 estudiantes; para determinar el tamaño muestral se tomó en cuenta un nivel de confianza del 95 % con un margen de error del 5 %. Se utilizó el muestreo no probabilístico por conveniencia, porque admite que la muestra esté compuesta por los casos disponibles a los que se puede acceder (Battaglia 2008a, como se citó en Hernández et al., 2014). Sin embargo, de la muestra calculada se trabajó únicamente con 230 estudiantes, debido a que algunos estudiantes no quisieron participar en el estudio y otros no cumplieron los criterios de inclusión.

En la Tabla 1 se describen las características generales de los participantes, de los cuales el 26.5 % fueron hombres y el 73.5 % mujeres, con un rango de edad entre 18 a 45 años. Los participantes estaban matriculados en: segundo, cuarto, sexto, octavo y décimo ciclo de las carreras de psicología clínica, social, educativa y general. La mayoría refirió estar soltero/a (93.5 %), estar en un nivel socioeconómico medio (87.0 %), provenir de un colegio público

(62.2 %), con un rendimiento académico muy bueno (45.7 %); y la actividad de la mayoría de estudiante únicamente fue sólo estudiar (77.8 %).

Tabla 1

Caracterización de los Participantes (n=230)

		Hombres		Mujeres		
Sexo	<i>f</i>	61		169		
	%	26.5		73.5		
Edad (Media; DS; Rango)		22.2; 3.49; 18-45				
		Segundo	Cuarto	Sexto	Octavo	Décimo
Ciclo	<i>f</i>	74	15	31	60	50
	%	32.2	6.5	13.5	26.1	21.7
		Soltero	Casado	Divorciado	Unión libre	
Estado civil	<i>f</i>	215	7	2	6	
	%	93.5	3.0	0.9	2.6	
		Alto	Medio		Bajo	
Nivel socioeconómico	<i>f</i>	0	200		30	
	%	0	87.0		13.0	
		Público	Privado		Fiscomisional	
Colegio	<i>f</i>	143	62		25	
	%	62.2	27.0		10.9	
		Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular	
Rendimiento académico	<i>f</i>	38	105	69	18	
	%	16.5	45.7	30.0	7.8	
		Sólo estudia			Estudia y trabaja	
Actividad	<i>f</i>	179			51	
	%	77.8			22.2	

Nota. DS=desviación estándar

Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión que se tomaron en cuenta para participar en este estudio fueron: 1) Estar matriculado en la Facultad de Psicología durante el periodo marzo-agosto 2021, 2) Se incluyó a todos los estudiantes con cualquier tipo de necesidad educativa especial, y 3) Haber aceptado participar libre y voluntariamente en el estudio, luego de haber leído el consentimiento informado. Los criterios de exclusión fueron: 1) Estudiantes que no aceptaron participar en el estudio, luego de haber leído el consentimiento informado.

Instrumentos

Ficha sociodemográfica

Diseñada especialmente para este estudio, en la cual se recopiló información como: sexo, edad, ciclo, estado civil, nivel socioeconómico, colegio, rendimiento académico y actividad.

Escala de Procrastinación Académica (EPA) (validada por Domínguez en 2016)

Este instrumento se utilizó para evaluar la variable Procrastinación Académica, el objetivo del mismo es evaluar la tendencia de los estudiantes a la Procrastinación Académica, cuenta con 12 ítems y evalúa en función de dos dimensiones: Postergación de Actividades (3 ítems) y Autorregulación Académica (9 ítems) y se miden mediante una escala de Likert de 0 a 5. El nivel de confianza que ofrece el instrumento es de .816 según el Alfa de Cronbach (Domínguez et al., 2014), para el presente estudio presentó un nivel de confianza de .848.

Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ, Gross y John, 2003)

Este instrumento evalúa la variable Autorregulación Emocional, tiene como objetivo valorar el acuerdo o desacuerdo que tienen las personas sobre las estrategias de regulación emocional; está compuesta por 10 ítems, y evalúa en función de dos dimensiones: Reevaluación cognitiva (6 ítems) y Supresión Emocional (4 ítems), y se miden mediante una escala de Likert de 0 a 7. El nivel de confianza que ofrece el instrumento es de .77 según el Alfa de Cronbach (Gross y John, 2003), asimismo para el presente estudio se obtuvo un nivel de confianza de .754.

Procedimiento de la investigación

Para iniciar el proceso de recopilación de datos, se envió un oficio dirigido al Decano de la Facultad de Psicología, solicitando los correos institucionales de los estudiantes y la autorización para la aplicación de los instrumentos. Luego de contar con el registro de correos institucionales y la debida autorización, se procedió a enviar correos masivos a todos los

estudiantes de la Facultad de Psicología, con una invitación a participar en el estudio y se adjuntó un link que dirigía a un cuestionario de *Google Forms*, el cual contenía la siguiente información: tema de investigación, objetivo, consentimiento informado, ficha sociodemográfica, rúbricas de cada instrumento y las hojas de aplicación.

Para agilizar el proceso, también se envió la invitación mediante representantes y profesores de algunos cursos, quienes voluntariamente se ofrecieron a ayudar compartiendo la información. La aplicación de los instrumentos tomó 10 días aproximadamente, pues se pretendió completar el tamaño de la muestra ($n=252$ estudiantes); finalmente no se completó el número total de la muestra requerida, y únicamente se contó con la participación de 230 estudiantes. Luego de obtener la información recolectada, se elaboró la matriz de datos en el programa estadístico *Jamovi*.

Análisis de datos

Los resultados fueron expresados a través de medidas de tendencia central y dispersión, también se utilizó la prueba de normalidad de Kolmogorov Smirnov para determinar si el comportamiento de los datos era normal o significativo ($p>0.05$ o $p<0.05$), a partir del cual se utilizaron pruebas paramétricas (T de Student) o no paramétricas (U-Mann Whitney), para la comparación de medias aritméticas de dos variables. Mientras que para comparar las medias de tres o más grupos se utilizó la prueba de normalidad de Kolmogorov Smirnov para determinar si el comportamiento de los datos era normal o significativo ($p>0.05$ o $p<0.05$), a partir del cual se utilizaron pruebas paramétricas (ANOVA) o no paramétricas (Kruskal-Wallis). Para el procesamiento de los datos se utilizó el programa estadístico *Jamovi*, mientras que la edición de las tablas se realizó en *Excel* y *Word 2021*.

Consideraciones éticas y de género

Esta investigación cumplió los principios éticos y el código de conducta de la Asociación Americana de Psicología (2010), de acuerdo a ello se respetó los derechos y dignidad de las personas partícipes del presente estudio, motivo por el cual todos fueron informados que el proceso era voluntario y que la información recopilada iba ser tratada bajo normas de confidencialidad, todo ello fue expresado en el consentimiento informado que se les entregó. Además, se informó que todos los datos se utilizarían únicamente con fines investigativos, mismos que posteriormente serían socializados con la Facultad de Psicología.

Presentación y análisis de resultados

En este apartado se exponen los resultados del estudio que reflejan el cumplimiento de los objetivos planteados. A continuación, se describen los resultados divididos en cuatro subtemas: 1) niveles de procrastinación académica; 2) niveles de autorregulación emocional; 3) análisis de diferencias de PA y AE en función de las variables sociodemográficas; y 4) relación entre autorregulación emocional y procrastinación académica.

Procrastinación Académica

En la Tabla 2 se presenta el análisis estadístico que se obtuvo de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko, validado por Domínguez en 2014. A partir del cual se presentan las medias aritméticas de cada ítem, evidenciando que las mismas varían entre 1.33 y 3.08, con una desviación estándar que oscila entre 0.676 y 1.120. Asimismo, resaltar que la fiabilidad que se obtuvo mediante el Alfa de Cronbach fue de 0.848 para la escala total, valor que garantiza la fiabilidad de los datos obtenidos.

Tabla 2

Análisis Estadístico de los Ítems de Escala de Procrastinación Académica (EPA)

Ítems	<i>M</i>	<i>DS</i>	α de Cronbach
1	2.76	1.029	0.824
2	3.08	1.018	0.838
3	2.30	0.876	0.850
4	1.33	0.676	0.853
5	2.21	0.953	0.826
6	2.71	1.120	0.834
7	2.78	1.093	0.832
8	2.36	0.898	0.844
9	2.68	0.943	0.836
10	2.35	0.917	0.832
11	2.42	0.989	0.823
12	2.15	1.076	0.840

Nota. *M*=Media aritmética; *DS*=desviación estándar

Por otro lado, en la Tabla 3, se presenta los niveles de Procrastinación Académica que se obtuvo tras el análisis de la EPA.

Tabla 3

Niveles de Procrastinación Académica

Niveles	<i>f</i>	%
No significativa	66	28.7
Moderada	128	55.7
Alta	35	15.2
Muy alta	1	0.4

Nota. *f*=Frecuencia absoluta; %=porcentaje absoluto

Con base en el primer objetivo específico se determinaron los niveles de PA, donde se encontró que únicamente el 0.4 % de los participantes obtuvo nivel muy alto, el 55.7% alcanzó el nivel moderado, mientras que el 28.7 % obtuvo un nivel no significativo. Además, estos resultados concuerdan con los hallazgos de Castro y Mahamud (2017), y Durán (2017) quienes en sus respectivos estudios encontraron que la mayoría de participantes presentaron un nivel moderado en PA.

De igual manera, en la Tabla 4 se presentan los resultados obtenidos tras el análisis de los niveles de PA con base a sus dos dimensiones: Autorregulación Académica (AA) y Postergación de Actividades (PAc).

Tabla 4

Niveles de Autorregulación Académica y Postergación de Actividades

Niveles	<i>Niveles de AA</i>		<i>Niveles de PAc</i>	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Bajo	24	10.4	63	27.4
Medio	125	54.3	98	42.6
Alto	81	35.2	69	30.0

Nota. *f*=Frecuencia absoluta; %=porcentaje absoluto

De las dimensiones analizadas, se evidenció que en la dimensión AA, el 35.2 % obtuvo nivel alto, mientras que el 54.3 % alcanzó el nivel medio. De igual manera, según la dimensión PAc, el 30.0 % obtuvo nivel alto y el 42.6 % alcanzó el nivel medio. De esta manera se evidencia que en ambas dimensiones de PA prevaleció el nivel medio; estos resultados guardan similitud con los resultados de Altamirano (2021), quien en su estudio determinó que el 48 % tuvo nivel medio en AA, mientras que el 52 % alcanzó el nivel medio en PAc.

En tal sentido, se identifica que los estudiantes mantienen un control adecuado sobre la regulación de pensamientos, las motivaciones y los comportamientos a través de la autorregulación, la cual es un proceso activo, constructivo de respuestas que tiene como propósito principal alcanzar los objetivos del aprendizaje; de igual manera se puede inferir que los estudiantes mantienen un control moderado en la dilación de actividades que involucran la ejecución de actividades productivas en lugar de labores placenteras que requieren un menor esfuerzo (Álvarez, 2010).

Por otro lado, en la Tabla 5 se presenta el análisis descriptivo de la EPA y las respectivas dimensiones, en la cual se detalla: media aritmética, desviación estándar, puntaje mínimo, puntaje máximo y desviación estándar.

Tabla 5

Análisis Descriptivo de la Escala de Procrastinación Académica

	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
Procrastinación Académica	41.4	4.27	25	51
Autorregulación Académica	33.1	5.17	17	45
Postergación de Actividades	8.25	2.80	3	15

Nota. *M*=Media; *DS*= desviación estándar; *Min*= mínimo; *Max*=máximo

Con base al análisis de las puntuaciones generales de cada escala, se determinó una media aritmética de 8.25 y desviación estándar de 2.80 en PAc, puntuación que representa la menor dispersión entre las tres escalas de esta variable. En contraste, se halló una media aritmética de 33.1 y una desviación estándar de 5.17, que representa que los datos encontrados tuvieron mayor dispersión en la escala de la dimensión AA.

Autorregulación Emocional

En la Tabla 6 se presenta el análisis estadístico de los ítems del Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ), en ella se detallan la media aritmética de cada ítem, las cuales varían entre 2.94 y 5.17 y una desviación estándar que se encuentra entre 1.36 y 1.81. De igual manera se determinó la fiabilidad del instrumento a través del Alfa de Cronbach, la cual obtuvo una puntuación global de 0.754, esta puntuación garantizó la fiabilidad del instrumento en los datos obtenidos.

Tabla 6

Análisis Estadístico de los Ítems del Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ)

ítem	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>α</i> de Cronbach
1	5.03	1.45	0.734
2	5.17	1.36	0.733
3	4.67	1.63	0.735
4	4.97	1.45	0.754
5	2.94	1.62	0.751
6	4.70	1.61	0.733
7	3.71	1.81	0.721
8	4.97	1.42	0.715
9	4.08	1.62	0.723
10	4.98	1.41	0.734

Nota. *M*=Media; *DS*=desviación estándar

En referencia al objetivo específico sobre determinar los niveles de AE, en la Tabla 7 se describen los niveles de AE organizados a partir de dos dimensiones, en primera instancia se evidencian los valores según la dimensión RC, en la cual el 35.2 % de los participantes obtuvieron un nivel medio, mientras que el 50.0 % obtuvo un nivel alto; para la dimensión SE, se observa que el 37.8 % de los participantes obtuvieron un nivel medio, muy cercano al 38.3 % correspondiente al nivel alto.

Tabla 7

Niveles de Reevaluación Cognitiva y Supresión Emocional

Niveles	Reevaluación Cognitiva		Supresión Emocional	
	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%
Bajo	34	14.8	55	23.9
Medio	81	35.2	87	37.8
Alto	115	50.0	88	38.3

Nota. *f*=Frecuencia absoluta; %=porcentaje

A partir de los datos encontrados, se evidencia que la mayor parte de estudiantes utiliza la reevaluación cognitiva como estrategia de autorregulación emocional, es decir, los estudiantes tienen la capacidad de reinterpretar las situaciones con el objetivo de modificar el impacto emocional que cierto estímulo puede producir, de esta manera se reduce la reacción emocional negativa, lo que beneficia a su salud y bienestar (Kesek, 2010). Este resultado se corrobora con el estudio realizado por Durán y Moreta (2017), quienes encontraron que la mayoría de los participantes utilizaban como estrategia de AE a la RC (78.3 %) en comparación a la SE (45.2 %).

Del análisis descriptivo que se realizó del Cuestionario de la Regulación Emocional (Tabla 8), se encontró que en la dimensión SE, se obtuvo una media aritmética de 15.4 y una desviación estándar de 5.20, la cual representa la menor dispersión entre las dos dimensiones, asimismo en la dimensión RE se obtuvo una media aritmética de 29.8 y una desviación estándar de 6.09. No se analizó las puntuaciones mínimas y máximas porque cada dimensión tuvo una escala de valoración diferente.

Tabla 8

Análisis Descriptivo del Cuestionario de Regulación Emocional

Dimensiones	<i>M</i>	<i>DS</i>	Min.	Max.
Reevaluación Cognitiva	29.8	6.09	11	42
Supresión Emocional	15.4	5.20	4	28

Nota: *M*=Media aritmética; *DS*=desviación estándar; *Min*= mínimo; *Max*=Máximo

Niveles de Procrastinación Académica y Autorregulación Emocional según Variables Sociodemográficas

En la Tabla 9 se muestra el análisis de las diferencias entre los niveles de PA y AE en función de las variables sociodemográficas, para ello se tomó en cuenta la puntuación general de la escala de PA y las escalas de las dimensiones de AE (RC y SE). Asimismo, se utilizó T de Student y el test de U Mann-Whitney para comparar las medias de dos grupos, mientras que el ANOVA se utilizó para comparar medias entre más de dos grupos.

Tabla 9

Análisis de diferencias de la PA y AE en función de las variables sociodemográficas

Variable	Escala	U Mann Whitney			T de Student		
		<i>U</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Sexo	EPA	3888	0.004	0.246			
	RC	5052	0.819	0.019			
	SE	4493	0.137	0.128			
Nivel socioeconómico	EPA				2.11	0.03	0.41
	RC	1955	0.002	0.349			
	SE	2994	0.987	0.002			
Actividad	EPA				-0.81	0.41	-0.13
	RC	4312	0.546	0.554			
	SE				-0.62	0.53	-0.09
ANOVA							
		<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>			
Ciclo	EPA	4	2.86	0.02			
	RC	4	0.13	0.96			
	SE	4	3.41	0.01			
Estado civil	EPA	3	0.70	0.55			
	RC	3	1.42	0.23			

Tabla 9 (Continuación)

Análisis de diferencias de la PA y AE en función de las variables sociodemográficas

Variable	Variable	Variable	Variable	Variable
	SE	3	1.44	0.22
Rendimiento académico	EPA	3	1.38	0.25
	RC	3	0.74	0.52
	SE	3	0.77	0.51
Colegio	EPA	2	2.00	0.13
	RC	2	0.05	0.95
	SE	2	0.27	0.75

Nota. U = U Mann-Whitney; p =probabilidad; d =tamaño de efecto; ; t = T de Student; gl =grados de libertad; F =prueba F; p =p-valor

Del análisis realizado entre PA y sexo, se encontró que los hombres tienen una mayor predisposición a la PA, pero estas diferencias no fueron significativas ($U=3888$; p -valor=0.004; $d=0.246$). Este resultado se corrobora con el estudio realizado por Zárate et al. (2020) quienes encontraron que los hombres (9.1 %) tienden a la PA más que las mujeres (3.7 %). En cuanto a las diferencias entre la AE y sexo, no se encontró diferencias entre la RC y sexo ($U=5052$; $p=0.819$; $d=0.019$), tampoco entre SE y sexo ($U=4493$; $p=0.819$; $d=0.128$), por lo que se concluyó que de acuerdo al sexo de los estudiantes el uso de estrategias de AE es similar entre hombres y mujeres; estos datos coinciden con el análisis comparativo que Durán (2017) realizó en su estudio, quien tampoco encontró diferencias significativas entre RC y sexo, ni entre SE y sexo.

Del análisis sobre diferencias entre PA y nivel socioeconómico, se halló que los estudiantes con nivel socioeconómico bajo tenían mayor predisposición a la PA, pero estas diferencias no fueron significativas ($t=2.11$; $p=0.03$; $d=0.41$). A partir del análisis de esta variable Cevallos et al. (2021) determinaron que la PA y el nivel socioeconómico están relacionados y aquellos estudiantes con nivel socioeconómico alto tienen una menor tendencia a procrastinar. Por otra parte, del análisis de diferencias entre AE y el nivel

socioeconómico, se halló que los estudiantes de nivel socioeconómico medio tendían a utilizar más la RC, cuyas diferencias fueron significativas, entre RC y nivel socioeconómico ($U=1955$; $p=0.002$; $d=0.349$). Sin embargo, no se halló diferencias significativas entre SE y nivel socioeconómico ($U=2994$; $p=0.002$; $d=987$).

Por otra parte, no se hallaron diferencias significativas entre PA o AE según la actividad de los estudiantes, con base a esta variable, Domínguez (2017) en su estudio señala que las personas que únicamente estudian suelen PA más que aquellos que trabajan y estudian, esto se explicaría porque los últimos son personas que invierten de mejor manera su tiempo, por ello son más organizados, además sus estudios son pagados a partir de su propio trabajo, lo que les motiva a dedicarse más a los estudios.

En cuanto a las diferencias entre PA y ciclo académico, mediante un análisis de varianza (ANOVA) de un factor, se encontró que los estudiantes que estaban en décimo ciclo ($M=31.9$; $DS=7.55$) tenían mayor tendencia a la PA, estas diferencias fueron estadísticamente significativas entre grupos ($F(4)=2.86$; $p=0.02$). Asimismo, del análisis de diferencias entre dimensiones de AE y ciclo, no se encontró diferencias significativas entre RC y ciclo ($F(4)=0.13$; $p=0.96$), pero si hubo diferencias significativas entre SE y ciclo ($F(4)=3.41$; $p=0.01$) en la cual los estudiantes de segundo ciclo ($M=17.1$; $DS=5.63$) tendían a utilizar la SE más que los estudiantes de los otros ciclos. De acuerdo al análisis de esta variable, Giannoni (2015) menciona que los estudiantes que están en ciclos superiores PA más en comparación a estudiantes de otros ciclos, ya que tienen más responsabilidades por cumplir antes de egresar de la carrera, esto genera desequilibrio en la organización de sus labores y originan conductas de PA, alterando su rendimiento académico normal.

Por otra parte, no se encontraron diferencias significativas entre PA y el estado civil ($F(3)=0.70$; $p=0.55$), tampoco entre las dimensiones de AE y estado civil: RC y estado civil ($F(3)=1.42$; $p=0.23$), SE y estado civil ($F(3)=1.44$; $p=0.22$). Por lo cual se concluyó que según el estado civil la PA y la AE son similares. Con base a esta variable, Steel y Ferrari (2013) en un estudio entre la procrastinación y variables sociodemográficas, refiere que las personas solteras tienen mayor predisposición a la PA.

De igual manera, no se encontraron diferencias significativas entre PA y rendimiento académico ($F(3)=1.38$; $p=0.25$), ni tampoco entre las dimensiones de AE y el rendimiento académico: RC y rendimiento académico ($F(3)=0.74$; $p=0.52$), SE y rendimiento académico

($F(3) = 0.77; p = 0.51$). A partir de estos datos se concluye que de acuerdo al rendimiento académico la PA o la AE no presentan diferencias significativas. Sin embargo, en la investigación realizada por Kim y Seo (2015) sobre esta variable, se llegó a la conclusión que existe una relación negativa entre procrastinación y rendimiento académico; de modo que la PA disminuye ante estrategias de autorregulación, pero el rendimiento académico aumenta (Grunschel et al., 2016).

Asimismo, luego del análisis entre PA y el tipo de colegio no se encontraron diferencias significativas ($F(2) = 2.00; p = 0.13$), tampoco se encontraron diferencias entre las dimensiones de AE y tipo de colegio: RC y colegio ($F(2) = 0.05; p = 0.95$); SE y colegio ($F(2) = 0.27; p = 0.75$). De acuerdo a los datos obtenidos, se concluye que no hay diferencias significativas entre PA o AE según el tipo de colegio del que provengan los estudiantes; con base a este análisis, Chura et al. (2021) señalaron que los estudiantes que provienen de instituciones privadas tendían a dilatar más las actividades académicas en comparación con estudiantes del sector público.

Relación entre los niveles de Procrastinación Académica y Autorregulación Emocional

Para dar respuesta al tercer objetivo específico y a la hipótesis de la investigación se analizaron los resultados de la correlación entre la PA y las dimensiones de la AE (Tabla 10).

Tabla 10

Correlación entre Procrastinación Académica y Autorregulación Académica

Procrastinación Académica	Autorregulación Emocional	
	Reevaluación Cognitiva	Supresión Emocional
Rho de Spearman	0.334**	-0.040
p-valor	0.000	0.544

Nota. **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral); *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Como se observa, los valores de Rho de Spearman permitieron establecer una correlación positiva baja ($Rho = 0.334$) y estadísticamente significativa entre PA y RC. Se estableció una correlación negativa muy baja ($Rho = -0.040$) no significativa entre PA y SE. Estos resultados guardan similitud a los resultados obtenidos por Sánchez (2018), quien en su investigación

al correlacionar PA y RC, encontró una relación negativa baja (-0,290) pero estadísticamente significativa.

Luego del análisis de datos, se determinó de manera general existe relación entre la PA y AE, y de esta forma se acepta la hipótesis alternativa, la cual refiere que existe relación entre la Procrastinación Académica y la Autorregulación Emocional en los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca, de ahí que si la PA aumenta la RC aumentará y viceversa; por el contrario, si la PA aumenta la SE disminuirá y viceversa. Además, estos resultados son ratificados por Camacho (2018) quien en su estudio determinó la relación entre las variables AE y PA.

Conclusiones

Una vez que se ha finalizado la recopilación y el análisis de información de 230 estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca, periodo 2021; y acorde a los objetivos planteados se llegó a las siguientes conclusiones:

La Procrastinación Académica es un problema frecuente entre los estudiantes universitarios, y en esta investigación no ha sido la excepción, ya que se pudo determinar que entre los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca, este comportamiento está muy presente, mismo que está asociado con un fallo de la autorregulación emocional, que se manifiestan a través de una serie de síntomas cognitivos, conductuales y emocionales que dificultan el adecuado desenvolvimiento académico de los estudiantes.

Como conclusión del primer objetivo específico, se determinó que la mayor parte de estudiantes presentan un nivel moderado en Procrastinación Académica, lo cual indica que estos estudiantes dilatan el cumplimiento de sus actividades académicas de manera regular, generando la acumulación de tareas para ser presentadas a último momento (Rengifo et al., 2021). Asimismo, enfatizar con base a esta investigación, así como también a antecedentes investigativos del país y la región, que el nivel moderado en PA es la categoría más habitual entre los estudiantes.

Con respecto al segundo objetivo específico y de acuerdo al análisis de las dimensiones de la Autorregulación Emocional, se determinó que la mayor parte de estudiantes presentan niveles altos en Reevaluación Cognitiva y Supresión Emocional, sin embargo, la puntuación de la Reevaluación Cognitiva (50 %) fue superior a la SE (38.3 %), por lo cual se concluye que los altos niveles de Autorregulación Emocional contrarrestan las conductas de Procrastinación Académica.

En esa misma línea se determinó que la principal estrategia de AE utilizada por los estudiantes fue la Reevaluación Cognitiva, a partir de ello se concluye que esta estrategia es la más utilizada y adaptativa para afrontar situaciones negativas porque promueve una actitud positiva, aumenta el nivel afectivo a través de las emociones positivas, reduce experiencias negativas y la probabilidad de experimentar patologías mentales, por todo ello se deduce que la RC está ligada con la salud mental (Gargurevich y Matos, 2010).

En cuanto al tercer objetivo específico respecto a la relación entre la Autorregulación Emocional y la Procrastinación Académica, se determinó que existe relación positiva baja pero significativa ($Rho=0.334$) entre PA y RC, en la misma se encontró que la RC es la dimensión de la AE determinante de la variabilidad de la PA; así mismo se encontró una relación negativa débil pero no significativa ($Rho=-0.040$) entre PA y SE, por lo cual se concluye que la SE también es una dimensión de la AE determinante de la variación de la PA.

Asimismo, sobre la base del análisis de diferencias entre PA y variables sociodemográficas, únicamente se encontró diferencias estadísticamente significativas entre PA y ciclo académico, con base a ello se concluye que los estudiantes que cursaban el décimo ciclo tenían mayor tendencia a la PA. De igual manera, partiendo del análisis de diferencias entre AE y las variables sociodemográficas, únicamente se encontraron diferencias significativas entre: SE y ciclo académico, así como de la RC y nivel socioeconómico.

A partir de ello se concluye que los estudiantes que cursaban el segundo ciclo tendían a utilizar más la SE como estrategia de AE en contraste a estudiantes de otros ciclos; de la misma forma los estudiantes con nivel socioeconómico medio tendían a utilizar más la RC como estrategia de AE. A partir de esta investigación y de manera general se concluye que las variables sociodemográficas no fueron determinantes significativos de diferencias entre PA y AE.

Recomendaciones

Algunas recomendaciones originadas a partir del presente trabajo de investigación que se puede mencionar son:

Se recomienda a las autoridades de la Facultad de Psicología poner mucha atención a la salud mental de los estudiantes mediante la apertura de proyectos psicoeducativos con el propósito de brindar herramientas para el manejo de la Autorregulación emocional con el objetivo de reducir conductas de Procrastinación Académica, ya que esta problemática al no ser abordada oportunamente afecta en diferentes ámbitos de la salud mental del estudiante afectando su calidad de vida.

Asimismo, se recuerda que debido a la emergencia sanitaria por COVID-19 que atravesaba el país, la aplicación de los instrumentos de evaluación del presente estudio, se realizó de forma virtual. Por ello se recomienda replicar esta línea de investigación en el contexto de educación presencial, con el propósito de identificar si hay o no variación significativa con los resultados obtenidos en este estudio. Además, se recomienda profundizar la línea de investigación orientada al estudio de estrategias de intervención enfocada a reducir la frecuencia de conductas de PA.

Por otra parte, las principales limitaciones que tuvo esta investigación fueron: no se contó con el número de participantes establecido por el tamaño muestral, motivo por el cual los resultados que se obtuvieron no pueden ser generalizables. Igualmente, no hubo paridad en la participación entre hombres y mujeres durante el levantamiento de información, lo cual no permitió que los datos sobre la variable sexo sean representativos para el análisis de diferencias.

De igual forma, no se encontraron investigaciones similares en el contexto local cuencano que permitan cotejar los resultados. Y finalmente, no se evidencia suficiente literatura científica actualizada que brinde información sobre los problemas asociados a Procrastinación Académica y Autorregulación Emocional de manera conjunta.

Referencias bibliográficas

- Altamirano, C. (2021). Procrastinación académica y su relación con la ansiedad. *Revista Eugenio Espejo*, 15(3), 1-10. <https://doi.org/10.37135/ee.04.12.03>
- Álvarez, M. (2018). *Niveles de procrastinación en estudiantes de 4to. y 5to. Bachillerato de un colegio privado de la ciudad de Guatemala* [Tesis de grado, Universidad Rafael Landívar]. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2018/05/42/Alvarez-Maria.pdf>
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y academia en una muestra de estudiantes de secundaria de lima metropolitana. *Persona*, 13, 159–177. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3646976.pdf>
- Asikhia, O. (2010). Procrastinación académica en matemáticas: causas, peligros e implicaciones de la consejería para un aprendizaje efectivo. *Centro canadiense de ciencia y educación*, 3(3), 205-210
- Asociación Americana de Psicología. (2010). *Principios Éticos de los Psicólogos y Código de la Conducta*. http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/comite_etica/Codigo_APA.pdf
- Barkley, R. (2004). Trastorno por déficit de atención/hiperactividad y autorregulación: Tomando una perspectiva evolutiva sobre el funcionamiento ejecutivo. En R. Baumeister y K. Vohs (Ed.), *Manual de autorregulación: Investigación, teoría y aplicaciones* (pp. 301–323). La prensa de Guilford. <https://psycnet.apa.org/record/2004-00163-014>
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. Guilford Press.
- Burka, J. y Yuen, L. (2007). *Procrastinación: Por qué lo haces, qué hacer ahora*. Hachette.
- Camacho, P. (2018). *Autorregulación emocional y procrastinación académica en estudiantes de las carreras relacionadas a ciencias de la salud y ciencias sociales de la ciudad de Ambato* [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. <https://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/2250>
- Carbajal, A. (2021). *La procrastinación académica y su relación con la autorregulación emocional en estudiantes de la Facultad de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <http://200.60.81.165/handle/UNE/5712>

- Carranza, R. y Ramírez, A. (2013). Procrastinación y características demográficas asociadas en estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios*, 3(2), 95-108.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467646127006>
- Carrasco, C. (2020). *Procrastinación y estrategias cognitivas de regulación emocional en estudiantes de una universidad privada de Lima metropolitana* [Tesis de maestría, Universidad Privada de Lima Metropolitana].
<https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/2853036>
- Castro, S. y Mahamud, K. (2017). Procrastinación académica y adicción a internet en estudiantes universitarios de lima metropolitana. *Avances en psicología*, 25(2), 189-197. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2017.v25n2.354>
- Cevallos, E. (2019). *Relación entre la edad, año escolar y procrastinación académica en una muestra de adolescentes de una institución educativa en la ciudad de Salcedo* [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador].
- Cevallos, E., Larzabal, A., Mayorga, M. y Moreta, C. (2021). Factores sociodemográficos y educativos asociados a la procrastinación académica en adolescentes ecuatorianos. *Revista de Investigacion Psicologica*, (26), 119-130.
- Chan, L. (2011). Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Temática Psicología*, 7(1), 53-62.
<https://doi.org/10.33539/tematpsicol.2011.n7.807>
- Chávez, J. (2017). Procrastinación académica de estudiantes en el primer año de carrera. *Revista electrónica sobre cuerpos académicos y grupos de investigación*, 4(8), 1-18.
<https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/154>
- Chura, G., Calderón, S., Castro, M., y Verástegui, A. (2021). Procrastinación académica: un estudio descriptivo con estudiantes de secundaria. *Apuntes universitarios*, 11(4), 1-20. <https://doi.org/10.17162/au.v11i4.759apuntesuniversitarios.upeu.edu.pe>
- Darling, K. y Lippman, L. (2016). Early childhood social and development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 1-7.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.002>
- Domínguez, S., Villegas, G. y Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*,

20(2): 293-304. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272014000200010

Domínguez, S. (2017). Prevalencia de procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana y su relación con variables demográficas. *Revista de Psicología-UCSP*, 7(1), 81-95.

<http://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/49/49>

Domínguez, S. (2017). Procrastinación académica, afrontamiento de la ansiedad pre-examen y rendimiento académico en estudiantes de psicología: análisis preliminar. *Cultura*, 31, 181-193. <https://doi.org/10.24265/cultura.2017.v31.10>

Dominguez, S., Villegas, G. y Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v20n2/a10v20n2.pdf>

Dryden, W. y Ellis, A. (1989). *Práctica de la terapia racional emotiva*. Desclée de brouwer. https://tuvntana.files.wordpress.com/2015/06/ellis_-_1989_-_prc3a3c2a1ctica_de_la_terapia_racional_emotiva1.pdf

Durán, C. (2017). *Relación entre la procrastinación académica y la autorregulación emocional en una muestra de estudiantes universitarios de psicología: Caso PUCESA* [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador].

<https://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/1894>

Durán, C. y Moreta, C. (2017). *Procrastinación académica y autorregulación emocional en estudiantes universitarios* [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador].

<http://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/2074>

Eckert, M., Ebert, D., Lehr, D., Sieland, B. y Berking, M. (2016). Superar la procrastinación: mejorar las habilidades de regulación de las emociones reduce la procrastinación. *Aprendizaje y diferencias individuales*, 52, 10-18.

<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.001>

Ellis, A. y Knaus, W. (1977). *Superar la procrastinación*. Signet Books.

Elvira, M. y Pujos, L. (2012). Autorregulación académica y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de reciente ingreso. *Estilos de aprendizaje*, 1-5.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4635103>

- Fee, R. y Tangney, J. (2000). Procrastination: A Means of Avoiding Shame or Guilt?. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 167.
- Fernie, B., McKenzie, A., Nikcevic, A., Caselli, G. y Spada, M. (2016). La contribución de las metacogniciones y el control de la atención a la dilación de decisiones. *Revista de terapia racional-emocional y cognitivo-conductual*, 34(1), 1-13.
<https://doi.org/10.1007/s10942-015-0222-y>
- Gargurevich, R., y Matos, L. (2010). Propiedades psicométricas del cuestionario de autorregulación emocional adaptado para el Perú. *Revista De Psicología*, 12, 192–215. <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/revpsi/article/view/628>
- Giannoni, E. (2015). *Procrastinación crónica y ansiedad estado-rasgo en una muestra de estudiantes universitarios* [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6022>
- Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.
- Gross, J. y John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R., y Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences*, 49, 162-170.
doi: 10.1016/j.lindif.2016.06.008
- Guzmán, D. (2013). Procrastinación una mirada clínica. *Máster de Psicología Clínica y de la Salud*, 1-52. https://www.academia.edu/13227195/Procrastinacion_TEMA
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hofmann, S., Asnaani, A., Vonk, I., Sawyer, A. y Fang, A. (2012). La eficacia de la terapia cognitiva conductual: una revisión de metanálisis. *Terapia cognitiva e investigación*, 36(5), 427-440
- Kesek, A. (2010). *Aproximaciones directas e indirectas a la regulación emocional en niños* [Tesis de doctorado, Universidad de Minnesota]. <https://hdl.handle.net/11299/98741>

- Kim, K. y Seo, E. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: a meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33. doi:10.1016/j.paid.2015.02.038
- McClelland, M., Geldhof, J., Cameron, C. y Wanless, S. (2015). Desarrollo y autorregulación. *Manual de psicología infantil y ciencias del desarrollo*, 1-43. doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy114
- McCown, W., Johnson, J. y Petzel, T. (1989). Procrastinación, un análisis de componentes principales. *Personality and individual differences*, 10, 197-202. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(89\)90204-3](https://doi.org/10.1016/0191-8869(89)90204-3)
- Moreno, B. (2007). *Psicología de la personalidad: Procesos*. Thompson
- Nigg, J. (2017). Annual Research Review: On the relations among self- regulation, self- control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk- taking, and inhibition for developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(4), 361-383. doi:10.1111/jcpp.12675
- Ochoa, E. (2012). Aprendizaje-Servicio en el contexto Latinoamericano. www.clayss.org.ar
- Paloma, V. (2020). La diferenciación del self y su relación con la regulación emocional y el ajuste marital. *Comillas*, 1-38. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/55999>
- Pardo, D., Perilla, L. y Salinas, C. (2014). Relación entre procrastinación académica y ansiedad-rasgo en estudiantes de psicología. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 14(1), 31-44. <https://doi.org/10.18270/chps.v14i1.1343>
- Paucar, M. (2021). *Procrastinación académica y atención plena en adolescentes desde el enfoque mindfulness* [Tesis de grado, Universidad Central del Ecuador] <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/24213>
- Pérez, N. y Castejón, J. (2005). Diferencias en inteligencia emocional en estudiantes universitarios. Análisis en función de la titulación y el género. *Psicología Social y Problemas Sociales* (1), 197-204. <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdfs/165.pdf>

- Pintrich, P. (2000). El papel de la orientación a objetivos en el aprendizaje autorregulado. En Boekaerts, M., Pintrich, P. y Zeidner, M. (Ed.). *Handbook of Self-regulation* (451-502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Pychyl, T. y Sirois, F. (2016). Procrastination, regulación de las emociones y bienestar. *Procrastinación, Salud y Bienestar*, 163–188. doi:10.1016/b978-0-12-802862-9.00008-6
- Rebetez, M., Rochat, L., Barsics, C. y Van der Linden, M. (2016). La procrastinación como falla de autorregulación: el papel de la inhibición, el afecto negativo y el género. *Personalidad y diferencias individuales*, 101, 435-439.
- Rengifo, D., Arapa, F. y Quispe, A. (2021). *Nomofobia y procrastinación académica en estudiantes del cuarto y quinto del nivel secundario de una Institución educativa pública de la ciudad de Juliaca, 2021* [Tesis de grado, Universidad Peruana Unión]. <http://hdl.handle.net/20.500.12840/4694>
- Ruíz, M. (2012). Clasificación y características de las emociones. *El Mundo de la Psicología*, 20(5), 1-15.
- Saarni, C. (2000). El contexto social del desarrollo emocional. En M. Lewis, y J. Haviland (Ed.), *Manual de emociones* (2ª ed., pp. 306–322). Guilford Press. Capítulo de libro
- Sánchez, J., Rosa, A. y Olivares, J. (1999). Las técnicas cognitivo conductuales en problemas clínicos y de salud: meta-análisis de la literatura española. *Psicothema*, 11(3), 641-654.
- Sánchez, S. (2018). La autorregulación emocional, la autoeficacia y su relación con la procrastinación académica en una muestra de estudiantes de bachillerato del cantón Pelileo [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. <https://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/2376/1/76546.pdf>
- Saputri, D. y Ilyas, A. (2020). The Relationship of Self Regulation with Academic Procrastination of Students. *Jurnal Neo Konseling*, 2(2), 1-7. DOI:10.24036/00271kons2020
- Serrano, E. (2013). *Estrategias para la autorregulación de las emociones claves para buena disciplina en etapa preescolar* [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional].

- Sirois, F. y Pychyl, T. (2013). Procrastinación y la prioridad de la regulación del estado de ánimo a corto plazo: consecuencias para el yo futuro. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(2), 115-127. <https://doi.org/10.1111/spc3.12011>
- Solomon, L. y Rothblum, E. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503–509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Steel, P. y Ferrari, J. (2013). Sexo, educación y procrastinación: un estudio epidemiológico de las características de los procrastinadores de una muestra global. *Revista europea de personalidad*, 27(1), 51-58. doi:10.1002/per.1851
- Valle, M. (2017). *Procrastinación académica en estudiantes de secundaria de la institución educativa N°126 “Javier Pérez de Cuéllar”, Lima – 2017* [Tesis de grado, Universidad Inca Garcilaso de la Vega]. <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/1671>
- Vallejos, S. (2015). *Procrastinación académica y ansiedad frente a las evaluaciones en estudiantes universitarios* [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6029>
- Vásquez, A. (2013). *Incidencia de la brecha digital en grupos de iguales a partir de la interactividad entre la identidad física y la identidad digital*. European scientific institute.
- Walters, C. (2015). *Procrastinación Académica*. Pirámide.
- Wohl, M., Pychyl, T. y Bennett, S. (2010). I forgive myself, now I can study: How self-forgiveness for procrastinating can reduce future procrastination. *Personality and Individual Differences*, 48(7), 803-808. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.01.029>
- Zárate, N., Flores, P., Achoy, L. y Ramos, M. (2020). Procrastinación académica en estudiantes de medicina. *Sinergias educativas*, 5(2), 1-6.
- Zelaso, W. (2015). *Características y mecanismo de regulación emocional*. Guilford Press.

Anexos

Anexo 1. Ficha sociodemográfica

Formulario No..... Fecha: Cuenca, de..... de 2021

La siguiente ficha es de carácter informativo y confidencial, que tiene como única finalidad recolectar información importante sobre las variables sociodemográficas de los estudiantes de la facultad de psicología de la Universidad de Cuenca en el periodo 2021.

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

1. DATOS GENERALES:

1.1.SEXO

Femenino ___ Masculino ___

1.2.EDAD

___ años

2. NIVEL DE ESCOLARIDAD

2.1.Ciclo de estudios en el que está (o más alto se encuentra matriculado)

Primer ciclo ___ Segundo ciclo ___ Tercer ciclo ___ Cuarto ciclo ___

Quinto ciclo ___ Sexto ciclo ___ Séptimo ciclo ___ Octavo ciclo ___

Noveno ciclo ___ Décimo ciclo ___

3. ESTADO CIVIL

Soltero/a ___ Casado/a ___ Divorciado/a ___ Unión libre ___

4. NIVEL SOCIOECONÓMICO

Alto ___ Medio ___ Bajo ___

5. COLEGIO

Público ___ Privado ___ Fiscomisional ___

6. RENDIMIENTO ACADÉMICO

Excelente ___ Muy bueno ___ Bueno ___ Regular ___

7. ACTIVIDAD

Sólo estudia ___ Estudia y trabaja ___

Gracias por su colaboración

Anexo 2. Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko, validada por Domínguez.

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

S = Siempre (me ocurre siempre).

CS = Casi siempre (me ocurre mucho).

A = A veces (me ocurre alguna vez).

CN = Pocas veces (me ocurre pocas veces o casi nunca).

N = Nunca (no me ocurre nunca).

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

Anexo 3. Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ, Gross y John, 2003)

A continuación nos gustaría que responda unas preguntas sobre su vida emocional, en concreto sobre cómo controla sus emociones. Estamos interesados en dos aspectos: 1) su experiencia emocional o lo que siente internamente, y 2) su expresión emocional o cómo muestra sus emociones a través de las palabras, los gestos y los comportamientos. Aunque algunas de las preguntas pueden parecer similares a otras, éstas difieren de forma importante. Por favor, utilice la siguiente escala de respuesta para cada ítem:

- 1 = Totalmente en desacuerdo
- 2 = En desacuerdo
- 3 = Ligeramente en desacuerdo
- 4 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 5 = Ligeramente de acuerdo
- 6 = De acuerdo
- 7 = Totalmente de acuerdo

No	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 negativas, cambio mi manera de pensar sobre la situación.	1	2	3	4	5	6	7

Anexo 4. Consentimiento informado

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título de la investigación: Procrastinación Académica y Autorregulación Emocional en estudiantes de la facultad de psicología de la Universidad de Cuenca, periodo 2021

Datos del equipo de investigación:

	Nombres completos	# de cédula	Institución a la que pertenece
Investigador	Guapacasa Ortiz José Cristóbal	0302294400	Universidad de Cuenca

Estimado estudiante de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca.

Después de un cordial saludo, nos dirigimos a usted para presentarnos. Somos un grupo de investigadores de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca. En estos momentos nos encontramos investigando sobre la Procrastinación Académica y Autorregulación Emocional en estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca. La Procrastinación Académica es la tendencia que tienen los estudiantes a postergar voluntariamente la realización de tareas, afectando la salud física, mental y el rendimiento académico del estudiante; entre las principales causas de esta conducta anómala es el déficit de Autorregulación Emocional que posee el estudiante. Según ello, la presente investigación considera los siguientes objetivos.

- Describir cuáles son los niveles de la Procrastinación Académica que presentan los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca.
- Describir cuáles son los niveles de Autorregulación Emocional que presentan los estudiantes de la facultad de psicología de la Universidad de Cuenca.
- Analizar si existe relación entre los niveles de Autorregulación Emocional y Procrastinación Académica en los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca.

En base a todo lo expuesto, nos dirigimos a usted para solicitar su consentimiento para que responda la presente encuesta. El tiempo de aplicación será de 15 minutos aproximadamente, los datos obtenidos de esta investigación son anónimos, tratándose de una forma confidencial. Su participación como uno de los actores del contexto universitario es realmente importante, por ello aspiramos contar con su colaboración, por lo que solicitamos comedidamente, aceptar el consentimiento informado para la aplicación de los cuestionarios.

La generosa entrega de su tiempo permitirá llevar adelante proyectos como este, que pretende profundizar en el conocimiento de la Procrastinación Académica y Autorregulación Emocional de los estudiantes de la facultad de psicología; no obstante, si no es de su interés participar usted no está obligado a llenar el cuestionario.

Después de haber leído y comprendido el objetivo del estudio, con la aceptación de este documento de consentimiento, doy mi conformidad para participar y autorizo la utilización de la información para la investigación.

Firma del participante:

Nombre del participante:

Agradecemos su colaboración

Cuenca..... de 2021