



# **FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

## **PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA Y REGULACIÓN EMOCIONAL**

### **EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LIMA, 2022**

Línea de investigación:

Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Psicología con mención

en psicología clínica

**Autora:**

Salazar Montoya, Gianella Nicolle

**Asesor:**

Del Rosario Pacherres, Orlando  
(ORCID: 0000-0003-0981-9808)

**Jurado:**

Pinto Herrera, Florita  
Mendoza Huamán, Vicente Eugenio  
Tantalean Terrones Lizley

**Lima- Perú**

**2023**

## Pensamientos

“La mayoría de las cosas importantes en el mundo, han sido logradas por personas que siguieron intentando cuando parecía que no había esperanza”

Dale Carnegie

“¿Qué acción, por pequeña que parezca, me movería hacia una vida que pudiera amar?”

Kelly Wilson

### **Dedicatoria**

A todas aquellas personas que me brindaron su apoyo durante mi carrera profesional y me impulsaron a continuar con la elaboración de este proyecto, cada pequeña palabra de aliento ha sido fundamental en mis diversos procesos de crecimiento.

### **Agradecimientos**

A mi madre, quien siempre me apoyó en el cumplimiento de mis metas. Por alentarme a continuar siempre, incluso en la elaboración del presente trabajo, a pesar de no entenderlo por completo. A mi hermana y mi padre, por siempre querer lo mejor para mí.

A Mitchell, por su amor y compañía cuando me he encontrado en los momentos más vulnerables.

A mi asesor, el Mg. Orlando Del Rosario Pacherras por su profesionalismo, guía, paciencia y empatía para explicarme de manera simple temas que me habían resultado complejos y aversivos. Gracias por su compromiso y sus enseñanzas en este proceso.

Por último, muchas gracias a cada uno de los estudiantes de las diversas facultades de mi alma mater, por aceptar ser parte de esta investigación.

Portada.....	i
Pensamientos.....	ii
Dedicatoria.....	iii
Agradecimientos.....	iv
Índice de contenido.....	v
Índice de tablas.....	viii
Resumen.....	ix
Abstract.....	x
<b>I. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>11</b>
1.1. Descripción y formulación del problema.....	14
1.2. Antecedentes.....	15
1.2.1. Antecedentes Nacionales .....	15
1.2.2. Antecedentes Internacionales.....	18
1.3. Objetivos.....	21
1.3.1. Objetivo General.....	21
1.3.2. Objetivos Específicos.....	21
1.4. Justificación.....	21
1.5. Hipótesis.....	22
1.5.1. Hipótesis general.....	22
1.5.2. Hipótesis específicas.....	22
<b>II. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>23</b>
2.1. Bases teóricas sobre el tema de Investigación.....	23
2.1.1. Procrastinación .....	vi
2.1.1.1. Definiciones de procrastinación.....	23
2.1.1.2. Modelos teóricos de la procrastinación.....	24

2.1.1.3. Ciclo de la procrastinación de Burka y Yuen.....	24
2.1.14. Tipos de procrastinación.....	26
2.1.2. Procrastinación Académica.....	27
2.1.2.1. Definiciones de procrastinación académica.....	27
2.1.2.2. Modelos teóricos de procrastinación académica.....	28
2.1.2.3. Dimensiones de la procrastinación académica.....	33
2.1.3. Regulación Emocional .....	34
2.1.3.1. Definiciones de emoción.....	34
2.1.3.2. Modelos teóricos de la emoción.....	35
2.1.3.3. Definiciones de regulación emocional.....	37
2.1.3.4. Modelos teóricos de la regulación emocional.....	38
2.1.3.5. Estrategias de regulación emocional.....	41
<b>III. MÉTODO.....</b>	<b>43</b>
3.1. Tipo de Investigación.....	44
3.2. Ámbito temporal y espacial.....	44
3.3. Variables.....	44
3.4. Población y muestra.....	47
3.5. Instrumentos.....	49
3.6. Procedimientos.....	58
3.7. Análisis de datos.....	58
<b>IV. RESULTADOS.....</b>	<b>59</b>
<b>V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....</b>	<b>63</b>
<b>VI. CONCLUSIONES.....</b>	<b>68</b>
<b>VII. RECOMENDACIONES.....</b>	<b>70</b>
<b>VIII. REFERENCIAS.....</b>	<b>71</b>

**IX. ANEXOS**..... 78

**Índice de Tablas**

<b>Nº</b>	<b>Título</b>	<b>Pág.</b>
Tabla 1	Operacionalización de la variable Procrastinación académica	45
Tabla 2	Operacionalización de la variable Regulación Emocional	46
Tabla 3	Distribución de la muestra	48
Tabla 4	Supuestos previos del AFE de la Escala de Procrastinación Académica	52
Tabla 5	Varianza Total Explicada Acumulada de la Escala de Procrastinación Académica	52
Tabla 6	Matriz de factores rotados de la Escala de Procrastinación Académica	52
Tabla 7	Análisis de confiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica	53
Tabla 8	Supuestos previos del AFE del ERQ basados en 10 ítems	56
Tabla 9	Varianza total explicada acumulada del Cuestionario de Regulación Emocional	56
Tabla 10	Matriz de factores rotados del Cuestionario de Regulación Emocional	57
Tabla 11	Análisis de confiabilidad del Cuestionario de Regulación Emocional	57
Tabla 12	Análisis de normalidad según Kolmogorov-Smirnov (K-S)	59
Tabla 13	Niveles de la variable procrastinación académica en estudiantes de una universidad pública de Lima	60
Tabla 14	Niveles de las dimensiones de la regulación emocional en estudiantes de una universidad pública de Lima	60
Tabla 15	Relación entre procrastinación académica y las dimensiones de la regulación emocional	61

Tabla 16	Relación entre procrastinación académica y las dimensiones de la regulación emocional, según sexo, en estudiantes de una universidad pública de Lima	62
Tabla 17	Relación entre procrastinación académica y las dimensiones de la regulación emocional, según área académica	63

## Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo principal determinar la relación entre procrastinación académica y las estrategias de regulación emocional en estudiantes de una universidad pública de Lima. Se optó por una investigación de tipo descriptivo correlacional, de diseño no experimental, en donde participaron 391 estudiantes (58% mujeres y 42% hombres) pertenecientes a una de las cuatro áreas académicas de la universidad. Los instrumentos de medición fueron la Escala de Procrastinación Académica (EPA; Dominguez et al., 2014) y el Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ-P; Gargurevich y Matos, 2010), los cuales presentaron valores apropiados de confiabilidad y validez de constructo. De este modo, se halló una relación inversa y altamente significativa entre procrastinación académica y reevaluación cognitiva ( $r = -.183$ ;  $p = .000$ ), y una asociación directa y altamente significativa entre procrastinación académica y supresión emocional ( $r = .216$ ;  $p = .000$ ). Asimismo, el 53% de los estudiantes se encontró en el nivel medio de procrastinación académica; el 28% presentó un nivel bajo de reevaluación cognitiva y el 18% obtuvo un nivel alto de supresión emocional. Además, la procrastinación académica, se relacionó de manera directa con supresión emocional en mujeres y de manera inversa con reevaluación cognitiva en hombres. Por último, se obtuvieron relaciones significativas entre los constructos, para las áreas académicas de ciencias de la salud, ciencias sociales y humanas, y ciencias de la empresa, más no para el área de ingenierías y ciencias naturales.

*Palabras clave:* Procrastinación académica, regulación emocional, reevaluación cognitiva, supresión emocional, universitarios.

### **Abstract**

The main objective of this study was to determine the relationship between academic procrastination and emotional regulation strategies in students at a public university in Lima. Descriptive correlational research of non-experimental design was chosen, in which 391 students (58% female; 42% male) belonging to one of the four academic areas of the university participated. The measurement instruments were the Academic Procrastination Scale (EPA; Dominguez et al., 2014) and the Emotional Regulation Questionnaire (ERQ-P; Gargurevich and Matos, 2010), which presented appropriate reliability and construct validity values. Thus, an inverse and highly significant relationship was found between academic procrastination and cognitive reappraisal ( $r = -.183$ ;  $p = .000$ ), and a direct and highly significant association between academic procrastination and emotional suppression ( $r = .216$ ;  $p = .000$ ). Likewise, 53% of the students were in the medium level of academic procrastination; 28% presented a low level of cognitive reappraisal and 18% obtained a high level of emotional suppression. In addition, academic procrastination was directly related to emotional suppression in women and inversely related to cognitive reappraisal in men. Finally, significant relationships between the constructs were obtained for the academic areas of health sciences, social and human sciences, and business sciences, but not for engineering and natural sciences.

*Keywords:* Academic procrastination, emotional regulation, cognitive reappraisal, emotional suppression, university students.

## I. Introducción

La procrastinación académica y la regulación emocional, de manera independiente, son conceptos que a través de los años han cobrado relevancia en la literatura científica desde distintos paradigmas, sin embargo, las investigaciones que buscan conocer la relación entre ambas variables son escasas, encontrándose a la procrastinación mayormente ligada a temas educativos o a sus consecuencias negativas de esta, mientras que las investigaciones sobre regulación emocional están mucho más relacionados a su patologización, tales como, problemas de ira, dependencia emocional, conducta suicida, entre otros. El presente estudio busca conocer la forma en la que la procrastinación académica, variable que se presenta de manera frecuente en el ámbito universitario, se relaciona con un proceso habitual y necesario para la adaptación al medio, como lo es el uso de estrategias de regulación emocional.

La procrastinación en el ámbito académico puede ser definida como la tendencia a demorar sin necesidad la ejecución de actividades, motivada por la aversión a la tarea, por la percepción de dificultad o por temor a fracasar, con efectos negativos en el mediano y largo plazo. (Dominguez-Lara, 2016). Aunque no existe una definición única de la regulación emocional, para Gargurecivh y Matos (2010), esta puede ser entendida como un proceso que implica el uso de estrategias para la modificación de los distintos momentos de la experiencia emocional. Este recurso presenta gran relevancia a lo largo de toda la vida, ya que el uso adecuado de estas estrategias en momentos adecuados puede ayudar a seleccionar con mayor claridad lo que es relevante en una situación, a identificar si el cambio de respuesta no es el deseado o tiene consecuencias negativas a largo plazo, etc.

A pesar de que existen investigaciones en el contexto peruano en donde se han reportado que el 77% de los estudiantes encuestados informaron haber procrastinado en sus actividades académicas (Merino et al., 2018) y que este comportamiento puede afectar su rendimiento académico (Pinto,2019), mientras que otros estudios destacan la relevancia de

introducir programas de capacitación en la gestión emocional en el entorno educativo, puesto que han demostrado mejorar la capacidad de los estudiantes a adaptarse a los desafíos académicos (Pérez, 2018) ; hasta el momento, no se han realizado investigaciones que exploren la relación entre ambas variables, tomando en cuenta diversas características de la población, como su género o el área académica a la que pertenecen.

Considerando lo anterior, el objetivo de la investigación actual es determinar la relación entre la procrastinación académica y las estrategias de regulación emocional en estudiantes de una universidad pública de Lima. Para tal fin, se consideró un estudio de tipo descriptivo-correlacional, y se utilizó la Escala de Procrastinación Académica (Dominguez et al., 2014) y Cuestionario de Regulación Emocional (Gargurevich y Matos,2010) en una muestra de 391 estudiantes de cuatro áreas académicas, obteniéndose como resultados, relaciones significativas entre los constructos (PA y RC  $r = -.183$ ; PA y SE  $r = .216$ ;  $p = .000$ ) con distintas magnitudes según área académica y sexo.

Es por ello por lo que la presente investigación se encuentra dividido de la siguiente manera: En el primer capítulo, se describe el problema que se va a investigar, incluyendo un análisis situacional e implicaciones de las variables de estudio en el contexto universitario. También se presenta la formulación del problema general y los objetivos de la investigación, y se revisan los antecedentes internacionales y nacionales relevantes.

El segundo capítulo del estudio aborda el marco teórico, el cual comprende la definición de cada variable, sus diferentes aspectos y los modelos que se utilizan para explicarlos.

El tercer capítulo del estudio detalla la metodología utilizada, lo que incluye información sobre el tipo y diseño de la investigación, el ámbito donde se llevó a cabo, la población y muestra estudiada. Asimismo, se describen los instrumentos utilizados para recolectar y analizar los datos, así como el procedimiento seguido para llevar a cabo dichos análisis.

En el capítulo cuatro, se muestran los resultados obtenidos en concordancia con los objetivos de la investigación. Se comienza con la presentación de las tablas que contienen los análisis descriptivos, seguidas de los análisis inferenciales.

El quinto capítulo considera la discusión de los resultados, donde se interpretan, apoyan y/o contrastan los hallazgos obtenidos con información de otras investigaciones. Los capítulos sexto y séptimo presentan las conclusiones y recomendaciones, respectivamente. Al final del trabajo se agregan las referencias bibliográficas y los anexos correspondientes.

### **1.1. Descripción y formulación del problema**

En la actualidad, las personas se ven enfrentadas a mayores exigencias cada día; ante la demanda de ser cada vez más productivos en ambientes altamente competitivos, es necesario desarrollar ciertas habilidades y recursos que contribuyan al correcto desenvolvimiento de las tareas, tales como el poder organizar y planificar adecuadamente su tiempo, realizar ciertas actividades con mayor rapidez, proyectar y cumplir sus metas en el tiempo estimado, etc.

En el ámbito académico, los jóvenes deben adaptarse a los sistemas de evaluación de la vida universitaria, cumpliendo con las actividades planteadas por los docentes en un tiempo estimado, tales como, la búsqueda y lectura de información científica, realización de resúmenes, exposiciones, proyectos de investigación, etc. Ante la presencia de este conjunto de responsabilidades, a pesar de las múltiples consecuencias negativas que puede traer a largo plazo, la conducta de postergación, más conocida como procrastinación, puede llegar a afectar tanto al rendimiento académico como al sentido de autoeficacia del estudiante. Para Steel (2007), la conducta procrastinadora consiste en posponer intencionalmente una acción, incluso con pleno conocimiento de las consecuencias negativas que esta conducta puede acarrear; esto obedece a múltiples factores relacionados con la persona, como por ejemplo su capacidad de espera, expectativas sobre los resultados, impulsividad, etc. y características propias de la tarea, como grado de dificultad, tiempo requerido para culminarla, entre otras.

Distintas investigaciones y metaanálisis dan cuenta de la relación existente entre la procrastinación académica con otras variables, tales como, con la gestión del tiempo, la satisfacción con los estudios, aversión a la tarea, motivación, ansiedad estado- rasgo, autoeficacia, etc. Ello deja en evidencia la implicancia que tienen las emociones tanto para la justificación del acto voluntario de aplazar como para la espera de las consecuencias negativas, por lo que podría pensarse que una persona que procrastina también puede presentar dificultades en su regulación emocional.

En referencia a este último término, Eisenberg y Spinrad (2004) definen la regulación emocional como un proceso que busca cambiar la respuesta frente a una situación dada. Este proceso puede dar evitando, inhibiendo, manteniendo o modulando la topografía de los estados emocionales, además de la fisiología relacionada, los procesos de atención, los estados motivacionales y conductuales de la emoción, con el objetivo de lograr la adecuación biológica y social. De tal manera, ya que la regulación emocional desempeña una función crucial en el proceso de establecimiento de objetivos, el uso de estrategias inadecuadas de regulación podría obstaculizar la modificación de la situación o contexto, generando dificultades en la planificación de las tareas y demoras o aplazamiento en el inicio de las actividades.

Por esta razón, en el estudio actual se han incluido estudiantes que se encuentran cursando alguna carrera de pregrado de una universidad pública, quienes tienen altas probabilidades recurrir a la procrastinación académica y deben poner en marcha estrategias de regulación emocional para enfrentar los retos de la vida universitaria. Situación que nos llevan a plantear la siguiente interrogante:

¿De qué manera se relaciona la procrastinación académica con la regulación emocional en estudiantes de una universidad pública de Lima?

## **1.2. Antecedentes**

### ***1.2.1. Antecedentes nacionales***

A nivel nacional, con respecto al constructo regulación emocional, Reategui y Trujillo (2021) llevaron a cabo una investigación descriptiva comparativa, que buscó determinar y comparar el uso de las estrategias de autorregulación emocional en estudiantes universitarios. La muestra estuvo conformada por 161 alumnos en total, conformadas por estudiantes de primer y último año de una universidad privada de Trujillo. El instrumento utilizado fue el Cuestionario de Autorregulación Emocional, adaptado para el Perú (ERQP, adaptado por Gargurevich y Matos, 2010), el cual evalúa las estrategias de autorregulación emocional en dos

dimensiones: reevaluación cognitiva y supresión. Los resultados mostraron que la estrategia de reevaluación cognitiva era utilizada en un nivel alto por el 37% de los estudiantes de primer año y por el 45% de los estudiantes del último año, mientras que la supresión emocional en su nivel medio era utilizada por 48% de los estudiantes del primer año y el 33% de los alumnos que estaban por egresar. Según los autores, se puede concluir que los estudiantes que están en su primer año universitario recurren con mayor frecuencia a la estrategia de supresión, mientras que los estudiantes en su último año utilizan con mayor frecuencia la reevaluación cognitiva, lo que sugiere una autorregulación emocional más efectiva.

Calle (2021) propuso como objetivo de su investigación determinar la relación que existe entre tres variables; la desregulación emocional, la ansiedad y la procrastinación en estudiantes universitarios, además de identificar las posibles relaciones entre las primeras dos variables y cada una de las dimensiones de la procrastinación. La investigación fue de tipo transversal, descriptivo, correlacional y no experimental. La muestra fue conformada por 248 estudiantes de la Facultad de Psicología del primer al decimosegundo ciclo de una Universidad Privada de Lima Sur. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de dificultades de la Regulación Emocional, DERS (Gratz y Roemer, 2004; adaptada por Magallanes y Sialer, 2019) y la Escala de Procrastinación Académica, EPA (Busko 1998, adaptado por Domínguez et al., 2014). En cuanto a los niveles encontrados de cada variable, los resultados mostraron que la procrastinación en la dimensión de autorregulación académica, un 28.2% alcanzó un nivel medio y un 53.2% un nivel alto, la dimensión de postergación de actividades, el 9.6% de los estudiantes alcanzaron un nivel medio y el 42.3% un nivel alto; mientras que la desregulación emocional evidenció categoría promedio de (47.9%) y alto (26.6%). además, con respecto a las relaciones existentes, el autor reportó que la desregulación emocional y las variables procrastinación y ansiedad no obtuvieron correlaciones estadísticamente significativas y alcanzaron un nivel de significancia estadística menor a 0.05. Con respecto a la desregulación,

obtuvo correlaciones a penas perceptibles ( $r = ,280$ ) y ( $r = -,256$ ), con la dimensión de postergación de actividades y con la dimensión de autorregulación académica, respectivamente.

Carrasco (2020) realizó una investigación que buscaba conocer la relación entre la procrastinación y las estrategias cognitivas de regulación emocional en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana. El diseño fue correlacional, comparativa y transversal. En el estudio participaron 674 estudiantes de la carrera de Psicología. Se utilizaron dos instrumentos de medición: la Escala de Procrastinación Académica de Busko y el Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva. Luego de analizar los datos obtenidos, se obtuvo que, a nivel comparativo, los hombres denotaron puntuaciones promedio ligeramente mayores que el de las mujeres para ambos constructos, mientras que el coeficiente Rho de Spearman estableció una correlación de  $r = -,11$ . Por consiguiente, la autora llega a la conclusión de que existe una relación inversa entre la procrastinación y las habilidades de autorregulación emocional, es decir, a medida que aumenta la procrastinación, disminuyen las capacidades de autorregulación emocional.

Asimismo, podemos encontrar estudios que se enfocan en determinar los índices de postergación en los estudiantes universitarios en el ámbito académico, un ejemplo de ello es el trabajo de Bazán (2019), cuyo objetivo fue examinar las variaciones en la procrastinación académica en función del género en alumnos de un instituto de nivel superior en la ciudad de Lima. La investigación se llevó a cabo mediante un enfoque descriptivo comparativo y una metodología de diseño no experimental de tipo transversal, contó con una muestra de 181 estudiantes (50% hombres y 50% mujeres) y empleó la Escala de Procrastinación Académica, estandarizada por Domínguez. El autor obtuvo como resultados que el 53,0% de los hombres tenían un alto nivel de procrastinación académica, mientras que en el 74,5% de las mujeres se observó un nivel medio. No obstante, no encontró diferencias significativas en cuanto a la

procrastinación académica en sus dos dimensiones (autorregulación académica y postergación de actividades) según el género. Como conclusión, reportó que, aunque no existan diferencias entre géneros, los estudiantes sí se presentan distintos niveles de procrastinación, por lo que recomendó la utilización de métodos de enseñanza que empleen técnicas de estudio, relajación y control de sí mismo.

Herrera (2019) realizó un estudio no experimental, transversal y correlacional, que tuvo como principal objetivo identificar la relación de la desregulación emocional y la procrastinación en el ámbito académico en 140 estudiantes de primer año de psicología de la Universidad Católica de Santa María de Arequipa. Utilizó como instrumentos de medición la Escala de Regulación Emocional (DERS) y la Escala de Procrastinación Académica de estudiantes (EPA). Obtuvo como resultados que más del 50 % tienen niveles altos de desregulación emocional y de procrastinación académica; además obtuvo un índice de correlación de Pearson de 0,154 entre las variables Desregulación Emocional y Procrastinación Académica. Por lo tanto, la autora concluye que existe una relación positiva muy débil entre las variables.

### ***1.2.2. Antecedentes internacionales***

En España, Gómez- Romero et al. (2020) ejecutaron un estudio con el fin de examinar la relación entre la regulación emocional, la procrastinación académica y la conducta suicida, además de indagar si la RE podría actuar como variable moduladora entre PA y CS. La investigación fue de tipo observacional transversal. La muestra fue constituida por 350 estudiantes universitarios, entre los 17 y 28 años. Para la medición de las variables, utilizaron la Escala de Procrastinación académica de Tuckman, Cuestionario de Conducta Suicida Revisada (SBQR) y la Subescala de Regulación Emocional percibida. Los hallazgos indicaron que existe una relación positiva entre la procrastinación académica y la conducta suicida, mientras que una relación negativa fue observada entre la regulación emocional, la conducta

suicida y la procrastinación académica. Además, aquellos estudiantes que demostraron una regulación emocional alta presentaron niveles más bajos de conducta suicida y procrastinación académica. Los autores llegaron a la conclusión de que tanto la regulación emocional como la procrastinación tienen un efecto directo en la conducta suicida y que la regulación emocional parece desempeñar un papel protector contra la procrastinación académica.

Por su parte, en la Universidad de Ciencias Médicas de Zanjan, en Irán; Mohammadi, Saedy y Jakpoor (2020) investigaron el papel de la dificultad en la regulación emocional en la procrastinación académica en un estudio transversal. La muestra estuvo conformada por 250 estudiantes. Los instrumentos de medición fueron la Escala de Procrastinación de Tuckman (TPS) y la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS). Los resultados evidenciaron que los individuos con un alto nivel de procrastinación reportaron puntajes DERS mayores que aquellos con un nivel más bajo; los análisis de correlación mostraron que el TPS tiene una asociación positiva significativa con el DERS general y con todas menos una de las seis dimensiones (DERS-Awareness) de las dificultades de regulación emocional ( $p < 0,01$ ). Ante estos resultados, los autores concluyeron que la dificultad en la regulación de las emociones, especialmente la creencia de uno sobre su capacidad para regular las emociones desagradables de manera efectiva es importante en la procrastinación. Sin embargo, a pesar de la asociación limitada entre DERS y TPS, los hallazgos plantean algunas implicaciones potencialmente útiles para los estudios e intervenciones sobre la procrastinación.

Otro estudio relacionado fue realizado por Camacho (2018), su propósito fue investigar la conexión entre la autorregulación emocional y la procrastinación académica en un grupo de estudiantes universitarios de Ecuador. El estudio fue de tipo cuantitativo, exploratorio, descriptivo y correlacional. Su muestra estuvo constituida por 400 estudiantes de una universidad cofinanciada (62,5%) y una universidad pública (27,5%) de la ciudad de Ambato, el investigador midió las variables mediante la ERQ de Gross y John, EPA Y EPG de Busko,

el Inventario Perspectiva Temporal de Zimbardo y la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer. Los resultados obtenidos indicaron que la procrastinación académica está relacionada con la Reevaluación Cognitiva con una correlación de  $r= 0,063$ , la Supresión Emocional ( $r= 0,325$ ), la Perspectiva Temporal Futura ( $r= -0,314$ ), la Perspectiva Temporal Pasada Positiva ( $r= 0,073$ ) y la Autoeficacia General ( $r= 0,102$ ). Ante ello, Camacho concluye que una alta supresión emocional podría generar estados de ánimo negativos que podrían interferir con la capacidad de razonar adecuadamente sobre las propias emociones y esto daría lugar a una alteración del comportamiento que conduciría a la procrastinación general y académica.

Por último, mostrando interés en el papel que juegan las emociones en la procrastinación académica, también en Ecuador, se encuentran Moreta, Durán y Villegas (2018), quienes realizaron un estudio en donde el objetivo fue determinar la relación existente entre la regulación emocional y el rendimiento en la procrastinación académica en de 290 estudiantes de universitarios de Ambato. El estudio fue de tipo cuantitativo, comparativo, correlacional y de predicción. Para este estudio utilizaron el Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ) y la Escala de Procrastinación Académica (EPA- Domínguez et al. 2014) y la Escala de Procrastinación (ATPS - Furlan et al., 2012) para analizar el nivel de procrastinación general. Su muestra estuvo conformada por 290 alumnos de Psicología de entre 17 y 30 años, que se encontraban entre el primer y décimo nivel de formación. Los resultados confirmaron la correlación entre la Regulación Emocional, el Rendimiento y el Nivel académico con la Procrastinación Académica. Además, el componente cognitivo de la Regulación Emocional tuvo mayor relación con la Procrastinación. Por lo tanto, concluyó que la RE, el Rendimiento y el Nivel académico son factores predictivos de la Procrastinación Académica.

### **1.3. Objetivos**

### ***1.3.1. Objetivo general***

Determinar la relación entre la procrastinación académica y las estrategias de regulación emocional en estudiantes de una universidad pública de Lima.

### ***1.3.2. Objetivos específicos***

Estimar los niveles presentes de procrastinación académica en estudiantes de una universidad pública de Lima.

Identificar las dimensiones de regulación emocional en estudiantes de una universidad pública de Lima.

Determinar la relación entre la procrastinación académica y las dimensiones de la regulación emocional, según sexo, en estudiantes de una universidad pública de Lima.

Determinar la relación entre la procrastinación académica y las dimensiones de la regulación emocional, según área académica, en estudiantes de una universidad pública de Lima.

## **1.4. Justificación**

A nivel teórico, la presente investigación permite conocer por primera vez la asociación entre procrastinación académica y las estrategias de regulación emocional en estudiantes de distintas áreas académicas. Dado que los modelos explicativos de ambas variables toman en cuenta factores intrínsecos y extrínsecos para su desarrollo, se espera enriquecer el conocimiento existente con respecto a la relación entre la procrastinación, como fenómeno frecuente en la población universitaria, y la regulación emocional, como proceso necesario y útil para los estudiantes en el contexto actual.

En cuanto al aspecto metodológico, el presente estudio cobra importancia puesto que brinda evidencias de validez y confiabilidad de la Escala de Regulación Emocional (ERQ-P), adaptada al Perú por Gargurevich y Matos (2010) y de la Escala de Procrastinación Académica (EPA), adaptada por Domínguez et al. (2014), lo cual favorecerá la utilización de estos

instrumentos en muestras con características similares a los participantes de esta investigación.

En función a la implicancia práctica, la información brindada podrá ser utilizada por los responsables la oficina de bienestar universitario y la dirección de orientación, tutoría académica y personal, para la creación de futuros programas que busquen prevenir o intervenir en la procrastinación académica y promocionar el uso de estrategias adecuadas de regulación emocional, beneficiando a los estudiantes de las distintas facultades de nuestro estudio.

## **1.5. Hipótesis**

### ***1.5.1. Hipótesis General***

Hi: Existe relación entre procrastinación académica y las estrategias de regulación emocional en estudiantes de una universidad pública de Lima.

### ***1.5.2. Hipótesis específicas***

H1: Existe relación significativa entre procrastinación académica y las dimensiones de regulación emocional, según sexo, en estudiantes de una universidad pública de Lima.

H2: Existe relación significativa entre procrastinación académica y dimensiones de regulación emocional, según área académica, en estudiantes de una universidad pública de Lima.

## II. Marco Teórico

### 2.1. Bases Teóricas sobre el tema de investigación

#### 2.1.1 Procrastinación

**2.1.1.1. Definiciones de procrastinación.** El entendimiento y definición de la procrastinación ha ganado cada vez mayor interés a través del tiempo, aunque la mayoría de los autores coincide con que la característica principal es el aplazamiento de actividades, para algunos es conocida como un fenómeno “negativo” o “perjudicial” en el desempeño de las actividades de una persona que se da de manera intencional, mientras que para otros puede llegar a ser una conducta adaptativa e incluso necesaria. Además, algunos autores argumentan que este fenómeno está ligado a características propias del individuo, pensamientos irracionales, características de la personalidad, motivación intrínseca, mientras que otros aluden a factores externos, como el ambiente, presión social y/o familiar, etc.

Procrastinar está referido al acto de postergar voluntaria e irracionalmente una o varias actividades relevantes, impidiendo su inicio, desarrollo y/o finalización para llevar a cabo otra o varias actividades, generalmente innecesarias, teniendo conocimiento de que su retraso traerá consecuencias negativas. (Steel, 2007)

Ferrari (1995) agrega que las personas procrastinan porque experimentan ansiedad ante la forma en la que los demás podrían evaluar su rendimiento, por lo tanto, pone en relevancia una variable exógena como el perfeccionismo socialmente prescrito como factor que mantiene la procrastinación.

Por su parte, Chan (2011) menciona que los procrastinadores muestran una falta de habilidad en la gestión del tiempo y en el autocontrol, por lo cual, les resulta más difícil monitorearse y reconocer cuando están aplazando una actividad o ejecutando una tarea con

éxito, en tal sentido, no logran reforzar su propio comportamiento cuando se cumple una actividad en el momento adecuado.

**2.1.1.4. Ciclo de la procrastinación de Burka y Yuen.** Las autoras Burka y Yuen (citadas por Guzmán , 2014) reconocen que existe grandes diferencias entre las personas que procrastinan, esto debido a su alto componente subjetivo, es decir, la manera en que uno percibe y enfrenta un problema y los motivos por los que decide aplazar una actividad varía ampliamente entre unos y otros; sin embargo, las autoras plantean que es posible encontrar conductas similares en aquellas personas que procrastinan, y se caracterizan por una serie de pensamientos y acciones que aparecen uno tras otro, conformando el ciclo de la procrastinación:

Primero: Las personas suelen querer iniciar con tiempo considerable de anticipación, a pesar de no sentirse suficientemente listos o capaces para empezar en ese preciso momento, existe la esperanza de que la tarea puede realizarse a corto plazo.

Segundo: Se ha dejado pasar el tiempo con el que se contaba anteriormente, por lo que empieza a aparecer la sensación de ansiedad y la necesidad de empezar con la actividad pronto. Permanece cierto grado de esperanza de empezar a realizar la actividad en el tiempo disponible.

Tercero: El tiempo disponible va disminuyendo, la esperanza también disminuye y la ansiedad aumentar, el inicio de la actividad se percibe aún más difícil y las cogniciones negativas sobre la tarea empiezan a dominar. El pensamiento catastrófico es mucho más frecuente en esta fase, el futuro es percibido como un fracaso absoluto y surge una autopercepción negativa, por lo que empieza una acción rumiativa: "Si hubiera empezado antes...", "No logro disfrutar nada mientras sé que tengo tareas pendientes", "Espero que nadie se dé cuenta de que aún no he empezado".

Cuarto: Para este punto, donde ya se han evaluado consecuencias negativas individuales y sociales, aún existe cierta expectativa irracional de que si se inicia la actividad en ese momento se puede culminar a tiempo.

Quinto: Después de haber evaluado todas las posibilidades en las que se ha fallado, surge la desesperación y el autoconcepto se ve afectado.

Sexto: Es hora de tomar una decisión crucial, surge la pregunta: ¿Llevamos a cabo un intento desesperado hacemos la tarea lo más rápido posible o aceptamos que hemos perdido la batalla? Tenemos dos opciones: (a) No lo haré: Existen niveles altos de ansiedad y parece imposible acabar la tarea en el tiempo disponible. La persona considera que a pesar de invertir esfuerzos en realizar la actividad en el tiempo restante no sería capaz de realizarlo correctamente, por lo tanto, sería mejor no hacerlo. (b) La presión de aún no empezar la tarea se considera más insoportable que no empezarla ahora, por lo tanto, se intenta iniciar con el tiempo disponible. También aparece la sorpresa al comparar todo lo que hemos pasado con el punto en el que nos encontramos ahora, puede existir cierto desconcierto al darse cuenta lo irracional que pudo haber sido la conducta previa y cuando el tiempo disponible es mínimo, disminuye la importancia que se le da a la calidad del trabajo, solo importa terminar la actividad.

Séptimo: Luego de haber pasado por todos los puntos anteriores y haber tomado una decisión entre “hacer” o “no hacer” aparece tanto alivio como agotamiento. Ante ello, surge la necesidad de decidir que no se volverá a pasar por lo mismo, aunque es probable que vuelva a ocurrir; es así que se va convirtiendo en un ciclo que consume expectativas positivas, haciendo más difícil salir de él.

**2.1.1.5. Tipos de procrastinación.** A pesar de que la conducta de aplazamiento es la principal característica de la procrastinación, existe una distinción al explorar las posibles

razones por las que se emitiría conducta procrastinadora, tal como mencionan Ferrari, Johnson y McCown, en 1995, quienes propusieron la existencia de tres categorías de procrastinadores:

**A. *Procrastinador tipo arousal o activo.*** La persona se caracteriza por aplazar las actividades en búsqueda de obtener cierto nivel de “excitación” o presión para mejorar su desempeño y completar la tarea en el último minuto. En este caso, la persona experimenta la ansiedad generada por el retraso de la actividad y el menor tiempo disponible como un factor favorable para el cumplimiento de la tarea, de esta manera, el acabar con una tarea en un corto tiempo actúa como reforzador positivo y el individuo genera cogniciones tales como “yo trabajo mejor bajo presión”.

**B. *Procrastinador tipo evitativo.*** El individuo evita enfrentarse a cierta tarea que considera muy difícil o en el que pese a sus esfuerzos obtendrá resultados insatisfactorios. La persona se autoevalúa y considera que sus habilidades no son suficientes para enfrentar el problema en ese momento, lo cual genera mayor temor, ansiedad y frustración, en donde, en lugar de afrontar la situación busca escapar del malestar y se arraiga a la creencia irracional que tiene de su persona, creando así un patrón de desajuste en su comportamiento.

**C. *Procrastinador tipo decisional.*** En este caso, el individuo se caracteriza por presentar dificultades para tomar decisiones oportunamente, está más ligado características de personalidad como el miedo al riesgo, la falta de confianza en sus habilidades y la ansiedad.

Sin embargo, Steel en el 2007, explica que la clasificación tripartita de Ferrari en 1995 se debe a un análisis erróneo, ya que este fenómeno puede ser medido de manera mucho más válida con un solo factor. A pesar de ello, el autor presenta interés por un tipo de procrastinación en particular, el decisional, y, tomando como referencia el sustento de Gollwitzer (1996), reconoce que existe la posibilidad de que se pueda distinguir la procrastinación en función de lo que se decide posponer. Steel et al (2001) sugieren que conocer el momento en el que se dice aplazar podría tener mayor implicancia en las intervenciones

terapéuticas, puesto que conseguir que las personas actúen según sus intenciones es algo diferente a conseguir que las personas tengan intenciones en primer lugar, basándose en ello plantea la siguiente división:

**A. Procrastinación pre decisional.** En este caso se pospone la decisión de si llegar a realizar el acto o no.

**B. Procrastinación post decisional.** Se pospone la realización de la tarea a pesar de ya haber tomado la decisión de actuar.

### **2.1.2. Procrastinación académica**

**2.1.2.1. Definiciones de la procrastinación académica.** De acuerdo con Lay (1986), hay una estrecha relación entre la procrastinación y las habilidades organizativas. El autor sostiene que aquellos que procrastinan suelen ser desorganizados, tanto a nivel cognitivo como en sus actividades cotidianas, lo cual tiene un impacto negativo significativo en su desempeño académico.

Para Rothblum, Solomon y Murakami (1986) la procrastinación académica presenta dos características, por un lado, la tendencia a aplazar casi siempre una tarea académica, y por otro, la experimentación de ansiedad asociada a la procrastinación.

Por consiguiente, la procrastinación no se limita a una mala planificación, sino que es el resultado de una interacción entre factores afectivos, como el miedo al fracaso, factores cognitivos, como la sobre confianza, y factores conductuales, como la falta de autoeficacia. (González y Sánchez, 2013)

En el 2002, Dewite y Schouwenburg, a diferencia de otros autores que consideran a los procrastinadores académicos como personas con poca motivación hacia la tarea, plantean que los estudiantes pueden poseer motivación hacia el estudio o a la asignatura específica, sin embargo, presentan dificultades para mantenerse atentos a sus proyectos y alejarse de tentaciones o distracciones.

**A. Tipos de procrastinación académica.** Además, Schouwenburg, en el 2004 (citado en Rodríguez y Clariana, 2017) propone diferencias entre dos tipos de procrastinación académica:

- a) **Procrastinación académica esporádica:** En el contexto académico también es conocida como conducta dilatoria.. Esta conducta está más relacionada a dificultades con la organización o gestión del tiempo ante una tarea específica, y se presenta de manera esporádica.
- b) **Procrastinación académica crónica:** En este caso, la procrastinación es mucho más frecuente. Está ligada a hábitos de aplazamiento, y es una conducta generalizada que afecta el tiempo que se dedica al estudio.

#### **2.1.2.2. Modelos teóricos de la procrastinación académica.**

**A. Modelo de Schraw, Wadkins y Olafson.** En 2007, Schraw, Wadkins y Olafson llevaron a cabo una investigación basada en la teoría fundamentada para analizar la procrastinación académica y examinar tanto sus aspectos positivos como negativos, con el objetivo de guiar futuras investigaciones empíricas. A través de la recopilación de percepciones de informantes, los autores desarrollaron un modelo de paradigma compuesto por cinco componentes:

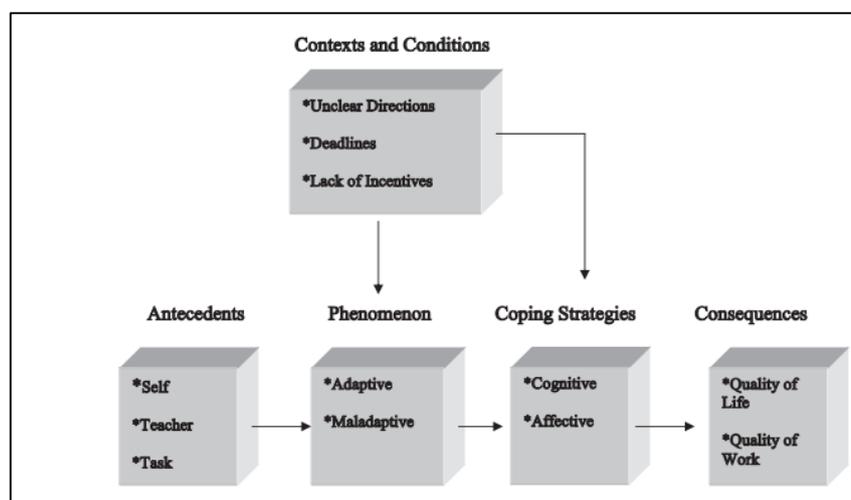
- a) Antecedentes (Si mismo, docente, tarea)
- b) Fenómeno
  - Dimensiones adaptativas: eficiencia cognitiva y experiencia máxima
  - Dimensiones desadaptativas: miedo al fracaso y postergación
- c) Estrategias de afrontamiento:
  - Cognitivas: Establecimiento de prioridades y optimización
  - Afectivas: Reencuadre y auto impedimento
- d) Consecuencias (Calidad de vida, calidad de trabajo)

- e) Contexto y condiciones (Instrucciones poco precisas, fecha de entrega, falta de incentivos).

Este modelo plantea que la procrastinación es un fenómeno común en la mayoría de las personas y que puede ser llevada al extremo en algunos casos. Además, esta no depende de un solo factor, sino de una combinación de múltiples variables que interactúan entre sí para causarla.

### Figura 1

*Modelo paradigmático de la procrastinación académica de Schraw, Wadkins y Olafson*



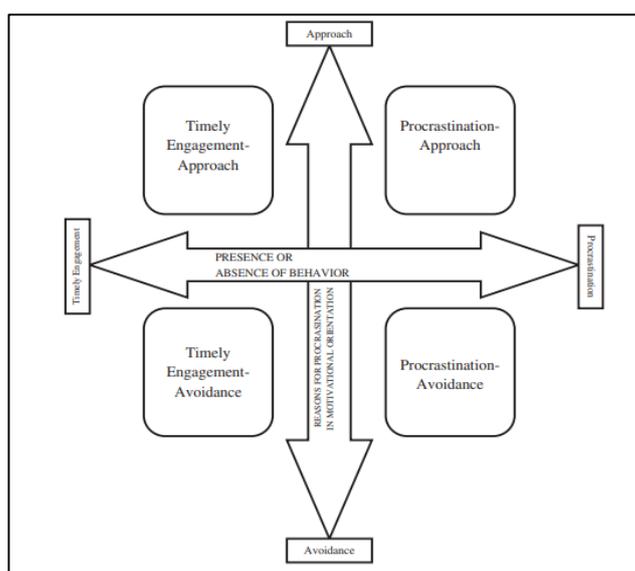
**B. Modelo de Strunk.** Por otro lado, uno de los modelos que pone énfasis tanto a factores motivacionales como a las conductas relacionadas a la procrastinación es el planteado por Strunk et al. (2013), quien considera que existen errores en el entendimiento y medición de la procrastinación, debido a que se suele analizar este fenómeno como parte de dos extremos, en donde se tiene “poca procrastinación” o un nivel “mayor o más grave”. En este sentido, plantean un modelo conocido como 2x2, el cual cuenta con dos categorías; una de ellas hace referencia a conductas académicas relacionadas con el manejo del tiempo, mientras que la segunda se conforma por la base motivacional de estas conductas. En este modelo se incorpora la distinción entre “aproximación” y “evitación” del compromiso oportuno, con el fin de dirigir

la atención no solo al incumplimiento de la tarea, si no también, a las variables que podrían favorecer a un mayor acercamiento del compromiso a la acción.

Del mismo modo, los autores enfatizan la importancia de la interrelación de las dimensiones, y que ninguna de ellas es suficiente de manera aislada para explicar la procrastinación.

## Figura 2

*Modelo 2 × 2 del comportamiento académico relacionado con el tiempo*



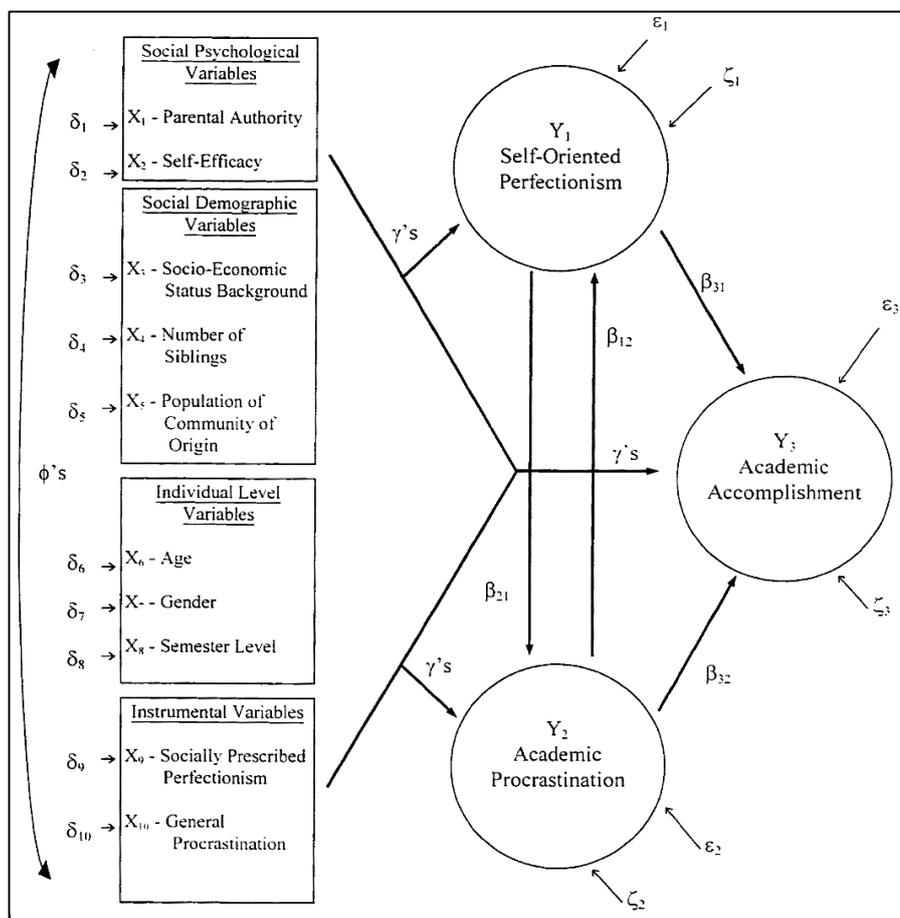
**C. Modelo teórico causal de Busko.** Busko (1988) desarrolló un modelo que buscaba explicar los factores predictores de la procrastinación en el entorno académico y el perfeccionismo; teniendo en cuenta las influencias antecedentes en cada una de estas variables y los efectos de estas en los logros académicos y sociales. Dentro de su investigación encontró que existían contradicciones con respecto a las relaciones entre la variable de autoeficacia y procrastinación académica, debido a que en algunos estudios existían asociaciones, pero estas eran muy débiles, o exploraban correlaciones más no intentaban explorar la relación de causalidad.

Para explorar la influencia de algunos de estos factores en el desarrollo de la procrastinación, desarrolló consideró los siguientes componentes:

1. V. endógenas (Y's):
  - A) Perfeccionismo orientado a uno mismo (Y<sub>1</sub>)
  - B) Procrastinación académica (Y<sub>2</sub>)
  - C) Rendimiento académico (Y<sub>3</sub>)
2. V. exógenas (X's):
  - A) Social - psicológicas:
    - Autoridad parental (X<sub>1</sub>)
    - Autoeficacia (X<sub>2</sub>)
  - B) Social – demográficas
    - Situación socioeconómica (X<sub>3</sub>)
    - Número de hermanos (X<sub>4</sub>)Población de la comunidad de origen (X<sub>5</sub>)
  - C) A nivel individual:
    - Edad (X<sub>6</sub>)
    - Género (X<sub>7</sub>)
    - Nivel de semestre (X<sub>8</sub>)
  - D) Variables instrumentales
    - Perfeccionismo socialmente prescrito
    - Procrastinación general

Figura 3

## Modelo Teórico Causal de Busko



Después de una exhaustiva revisión teórica y el análisis de sus datos mediante modelo de ecuaciones estructurales o modelo de análisis de trayectorias, Busko exploró cuestiones de reciprocidad y predictibilidad de la procrastinación académica, llegando a interesantes e importantes conclusiones:

- El perfeccionismo socialmente prescrito tiene un efecto positivo sobre el perfeccionismo hacia uno mismo, mientras que la procrastinación general tiene un efecto negativo.
- La procrastinación general tiene un fuerte efecto positivo sobre la procrastinación académica, es decir, que aquellos que procrastinan en situaciones cotidianas,

entendiéndola como un rasgo más duradero, son más propensos a procrastinar en situaciones específicas.

- El perfeccionismo hacia uno mismo tiene un efecto negativo o inverso sobre la procrastinación académica, mientras que el efecto recíproco resultó insignificante. Con respecto a esta relación, Busko explica que, aunque muchos pensarían que los estándares perfeccionistas llevan a las personas a procrastinar académicamente, sus hallazgos muestran lo contrario, cuando más perfeccionista es una persona orientada a sí misma, menos procrastina académicamente, o cuanto menos perfeccionista es, más procrastina.
- La autoridad parental tiene un efecto positivo en el perfeccionismo hacia uno mismo y hacia rendimiento académico, mientras que las personas que procrastinan académicamente tienen un efecto negativo en su rendimiento, dirigiendo menos horas al estudio

Para Busko, a pesar de que no se puede cambiar fácilmente la autoridad parental que experimentan los estudiantes, existe un punto de partida para las intervenciones, centrándose en hábitos de estudio, gestión de tiempo y establecimiento de objetivos; además, sugiere que podría ser beneficioso prestar atención a los niveles de autoexigencia y autoestima.

**2.1.2.3. Dimensiones de la procrastinación académica.** De acuerdo con Domínguez (2016), el aplazamiento de las actividades es un componente conductual relevante como foco de la conducta procrastinadora, sin embargo, el componente que refleja conductas orientadas a metas y programación de las acciones es la autorregulación académica, y una falla en ella impediría que se de un manejo adecuado del tiempo. Es así como, gracias a las investigaciones de este constructo a través de los años, el autor considera a la conducta académica regulada, como un segundo componente contribuyente a este fenómeno.

**A. Autorregulación académica.** Por ello, Domínguez, Villegas y Centeno (2014) refieren que la autorregulación académica hace referencia a un proceso en el que los estudiantes participan activamente, estableciendo sus objetivos principales, y durante su proceso de aprendizaje, intentan conocer, controlar y regular sus aspectos cognitivos, motivacionales y comportamentales, con la finalidad de alcanzar tales objetivos, por lo que consideran que este componente tiene gran importancia en la procrastinación.

**B. Postergación de actividades.** De acuerdo con Dominguez et al. (2014) este componente se manifiesta en las acciones de postergación o aplazamiento de las actividades o tareas académicas.

### **2.1.3. Regulación emocional**

**2.1.3.1. Definiciones de la emoción.** Existen diversas definiciones sobre las emociones y cuáles son sus componentes; a través de los años, su conceptualización ha ido avanzando, desde una respuesta automática hasta convertirse en un proceso mucho más complejo.

Desde el enfoque de las emociones básicas y sus expresiones a nivel fisiológico, Ekman (1999) considera a la emoción como un patrón de respuestas observables que se desencadenan ante la interpretación de una situación que pone en juego la supervivencia.

Fernández-Abascal et al., en el 2010, consideran a la emoción como un proceso multidimensional, el cual implica, una experiencia subjetiva desencadenada por un conjunto de condiciones, pasa por diversos niveles de procesamiento cognitivo y cambios fisiológicos que tienen efectos motivadores para la acción y tiene como objetivo la adaptación a su entorno.

De tal manera, Gómez y Calleja (2016), al realizar una revisión de más de 40 artículos, concluyen que gran parte de los investigadores coinciden en que la emoción posee componentes fisiológicos, conductuales y psicológicos. Además, agrega que las emociones:

- Tienen bases evolutivas, es decir, se complejizan a través de los años del individuo.

- Son adaptativas, por lo que ayuda a funcionar adecuadamente en el medio.
- Son funcionales, por lo tanto, dependen del entorno, pero también permiten modificarlo.
- Requieren de elicitadores y la interpretación de estos.
- Nos preparan para realizar determinadas acciones y comunicar sobre su estado a otros.

### **2.1.3.2 Modelos teóricos de la emoción**

Ante la gran diversidad de conceptualizaciones, Gross y Feldman-Barret, en el 2011 mencionan que hay un consenso con respecto a ciertos puntos sobre la emoción:

- Es un conjunto de estados psicológicos, en donde se incluye:
  - o Experiencia subjetiva.
  - o Componente expresivo (facial, corporal, verbal).
  - o Respuestas fisiológicas periféricas (ritmo cardíaco, respiración, etc.)
- Es una característica central en los modelos que intentan explicar la mente humana.

Sin embargo, aún existe debate con respecto a otros puntos, por ejemplo, para unos, las emociones consisten en patrones de respuestas únicos, mientras que, para otros, destaca la gran variabilidad de respuestas asociadas a una emoción de una ocasión a otra. Otro punto de controversia es sobre quienes tienen emociones, haciendo referencia a si es una capacidad netamente humana, y cuáles son los mejores métodos para estudiarlas.

**A. Modelos de emoción básica.** Según Lewis (2005, citado en Gross y Feldman, 2011) para un enfoque de emoción básica, las emociones no se presuponen mecanismos específicos, es decir, tanto la ira, como el miedo o la tristeza poseen todo un solo mecanismo, con un número limitado de estados biológicamente básicos, únicos en forma, función y causa de otros estados mentales.

**B. Modelos de valoración o apreciación.** Gross y Feldman, en el 2011, sustentan que los modelos de valoración toman en cuenta los antecedentes cognitivos como un componente de la emoción, mas no como una causa. Las emociones son consideradas tendencias de respuesta levemente coordinadas que se configuran de manera sensible al contexto, es decir, no siempre llegan a materializarse, pero se caracterizan por ser disposiciones para relacionarse con el mundo de una manera determinada.

En la misma línea, Mesquita (2010) indica que para estudiar las emociones debemos centrarnos en los contextos en los que estas se relacionan, en lugar de medir la emoción de manera aislada.

De tal manera, estar en un estado de ira podría indicar una respuesta a una ofensa, mientras que un estado de tristeza responde a una situación de pérdida, etc. Estos modelos de valoración tienden a ser agnósticos en cuanto a los orígenes mecánicos de la emoción, y no suponen que estas se produzcan como un conjunto de resultados estereotipados, si no, como parte de un proceso con gran variabilidad. (Gross, 2007)

**C. Modelos de construcción psicológica.** Para este modelo las emociones no son "causadas" por mecanismos específicos, debido a que todos los estados mentales son considerados procedentes de un proceso constructivo en curso, continuamente modificado, que involucra ingredientes más básicos que no son específicos de la emoción. Los modelos de construcción psicológica tratan las emociones como categorías populares, en las que cada categoría está asociada a una serie de resultados medibles. (Schachter y Singer, 1962).

**D. Modelos de construcción social.** Bajo esta perspectiva las emociones están limitadas por los roles de los participantes, así como por el contexto social. Para Gross y Feldman (2011) algunos modelos de construcción social en psicología tratan las configuraciones sociales como desencadenantes de respuestas emocionales básicas, mientras que otros consideran las

emociones como productos socioculturales prescritos por el mundo social y contruidos por las personas, más que por la naturaleza. De modo que las cogniciones varían de una cultura a otra, este modelo considera que tanto los componentes mentales como los conductuales de la emoción evolucionan en función de los significados sociales locales, y se consideran principalmente por su función social.

**2.1.3.3. Definiciones de regulación emocional.** Es el proceso donde los individuos buscan cambiar el impacto y la expresión de la emoción que están experimentando (Gross,1998).

También la regulación emocional implica la modificación de la experiencia emocional, mediante la toma de conciencia de las emociones experimentadas, estableciendo cierta intervención sobre estas. (Gross & Thompson 2007).

De similar manera, Koole (2009) la define como un conjunto de procesos en el cual la persona busca conducir de mejor manera las distintas emociones que experimenta.

Asimismo, Eisenberg y Spinrad (2004) buscan redefinir el término de manera más precisa y refieren que la regulación emocional busca lograr los objetivos individuales, tales como la adaptación biológica y social de la persona, esto se dará mediante un proceso de ajuste, evitando, pausando, manteniendo, o regulando la ocurrencia de estados fisiológicos internos y respuestas conductuales que surgen como resultado de la emoción.

De acuerdo con Gómez y Calleja (2016) entender las diversas perspectivas desde las que se estudia la emoción, nos brindará un mejor entendimiento de los enfoques que explican la regulación emocional, entre los cuales tenemos a los enfoques biológico, funcionalista, construccionista, apreciativo y relacional.

#### **2.1.3.4. Modelos teóricos de la regulación emocional**

**A. *Perspectiva biologicista.*** Kappas, en el 2011, reflexiona acerca de los diversos mecanismos de regulación que se plantean y sustenta que en lugar de suponer que existe un proceso emocional ideal, sería más productivo especificar qué factores influyen en la coherencia entre componentes y que deberían formar parte de una teoría que intente unificar estos hallazgos. En este sentido considera improductivo el intento de separar los análisis de la emoción y la regulación de la emoción, refiriendo que la emoción y la regulación son uno solo.

**B. *Perspectiva funcionalista.*** Desde una perspectiva funcionalista, las emociones cumplen un papel regulador de la conducta (Gómez y Calleja, 2016). Cuando un individuo nota una emoción, se moviliza y tiende a realizar los pasos necesarios para alcanzar sus objetivos; independientemente de si la conducta generada tiende hacia el acercamiento o alejamiento de la situación que generó la emoción, se cumple un ciclo de retroalimentación, lo que constituye una forma de regulación. (Carver y Sheier, 2011).

**C. *Perspectiva relacional.*** De acuerdo con Campos et al. (2011) dentro de este enfoque, para conseguir regular las emociones, son necesarias introducir estrategias que modifiquen la experimentación de la emoción propia y los comportamientos asociados a ella. Esta perspectiva de la regulación emocional nos muestra una secuencia de elementos que se relacionan entre sí, considerando la situación que genera la emoción, la puesta de atención en ella, su evaluación y posterior respuesta.

**D. *Modelo modal o apreciativo de Gross y Thompson.*** En 1994, Thompson, plantea que la regulación emocional implica un conjunto de procesos, tanto internos y externos, que permiten cambiar la intensidad y duración de las respuestas emocionales, con la finalidad de lograr los propios objetivos.

Posteriormente, Gross y Jhon (2003, citado en Gargurevich y Matos, 2010) indican que la regulación emocional implica tomar decisiones acerca de cuándo experimentar, cómo experimentar y cómo expresar las emociones. Los autores destacaron la importancia de utilizar estrategias para regular las emociones en distintas fases, siguiendo la siguiente secuencia: Aparece una situación relevante, que puede ser externa (como eventos o demandas del ambiente) o interna (como representaciones mentales), se dirige nuestra atención hacia ello para seleccionar los elementos más significativos, luego, se realiza una evaluación basada en la relevancia de la situación, y finalmente se produce una respuesta emocional, que a su vez puede modificar la situación relevante.

En un primer momento Gross (2001) planteó el “modelo modal de la emoción” de la emoción con una secuencia situación – atención – evaluación – respuesta, en donde el segundo y tercer paso se da dentro del organismo. Este modelo de valoración considera los actos reguladores de la emoción tienen su impacto principal en diferentes puntos de la línea de tiempo del desarrollo de la respuesta emocional.

Posteriormente, Gros y Thompson, en el 2007, redibujan esta secuencia y destacan cinco puntos en los que las personas pueden regular sus emociones:

La **selección de la situación** hace referencia a las conductas que llevamos a cabo con el fin de aumentar la probabilidad de experimentar las emociones deseadas en situaciones específicas, o bien, disminuir la probabilidad de encontrarnos en situaciones que podrían generar emociones no deseadas.

La **modificación de la situación** se refiere a los esfuerzos por cambiar de manera directa una situación para modificar su impacto emocional.

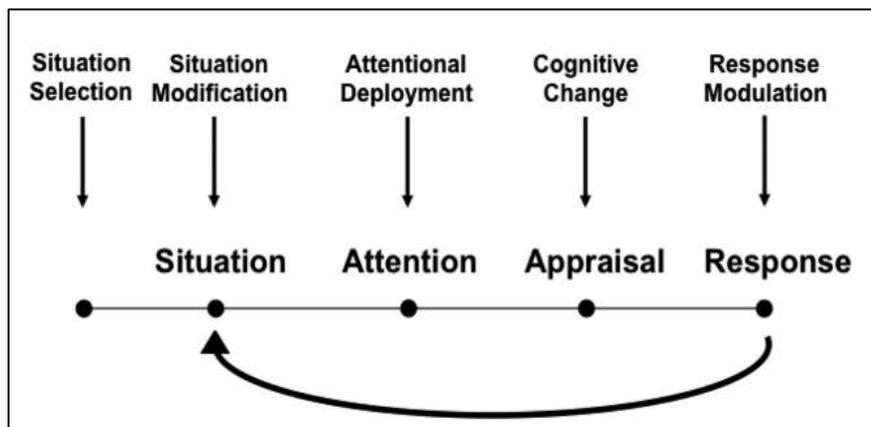
El **despliegue atencional** se refiere a influenciar en el resultado emocional cambiando el foco atencional dentro de una situación determinada.

El **cambio cognitivo** se trata de cambiar la percepción de una situación mediante la modificación de una o más valoraciones propias, con el objetivo de alterar el significado emocional de dicha situación. Esto implica un cambio en la forma de pensar acerca de la situación en sí misma o acerca de la capacidad personal para gestionar las demandas asociadas a dicha situación.

La **modulación de la respuesta** es la capacidad de influir en las respuestas conductuales o fisiológicas que ocurren cuando se han iniciado las tendencias de respuesta emocionales. Un ejemplo de esto podría ser cuando una persona oculta una emoción a otra, inhibiendo los comportamientos emocionales que suelen acompañar a esa emoción, como la expresión verbal o facial.

**Figura 5**

*El modelo de proceso de regulación de las emociones de Gross y Thompson*



**2.1.3.5. Estrategias de regulación de la emoción.** Gross (2001) indica que el término “*estrategia*” es usado con cierta reserva en sus estudios, ya que, aunque para muchos este término podría hacer alusión a un proceso que se da de manera consciente, para el autor este proceso también es ejecutado con frecuencia de manera automática.

Dado que la emoción se desarrolla a lo largo de una línea de tiempo, las estrategias de regulación emocional pueden diferenciarse por el momento en el que tienen su impacto

principal en el proceso de generación de la emoción. Gross y Jhon (2003) distinguen entre dos tipos de estrategias:

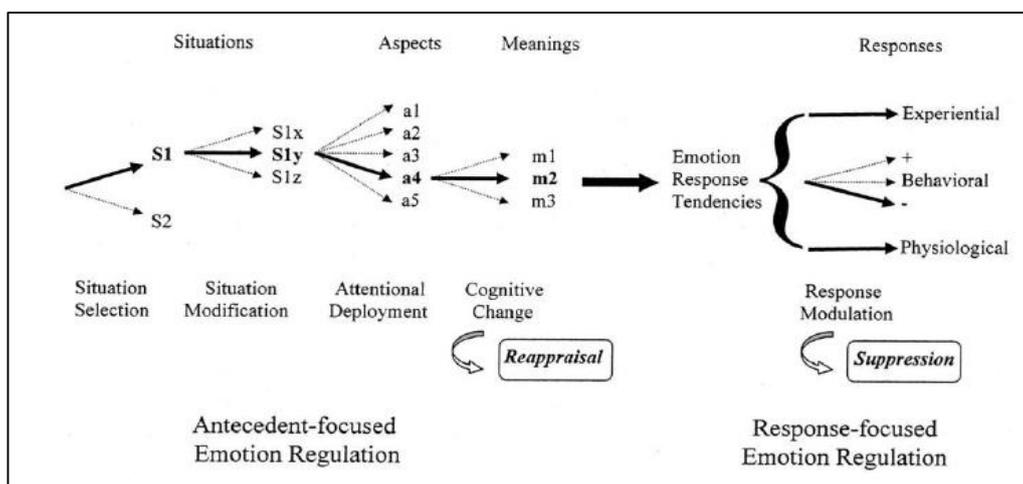
**A. Centradas en el antecedente.** Hacen referencia a las cosas que las personas hacen justo antes de que las tendencias de respuesta a la emoción se activen por completo, es decir, previo a que haya cambiado su comportamiento observable y su respuesta fisiológica periférica. Aquí se ubican los 4 primeros procesos o puntos anteriormente mencionados (*selección de la situación, modificación de la situación, despliegue atencional y cambio cognitivo*).

**B. Centradas en la respuesta.** Se refiere a las cosas que el sujeto hace cuando la emoción ya está en marcha, luego de que la tendencia de respuesta ya se ha generado, en donde se ubica el proceso de *modulación de la respuesta*.

Gross y Jhon, en el 2003, deciden centrar su investigación en dos estrategias específicas. Indican que, para escoger las estrategias a ser estudiadas, estas debían cumplir ciertos criterios: Primero, ser las más utilizadas por los individuos en su día a día; segundo, debía ser posible su manipulación en el laboratorio y definirse en términos de diferencias individuales, y tercero, incluir una estrategia centrada en el antecedente y otra centrada en la respuesta.

**Figura 6**

*Un modelo de proceso de regulación de las emociones*



- **La revaloración o reevaluación cognitiva.** Hace referencia a la estrategia que permite modificar dentro del surgimiento de la emoción para lograr cambios en el impacto que la emoción tendrá en el individuo. Gross en el 2003, concluye que la reevaluación estaba relacionada con una mayor experiencia de emoción positiva y con una mayor expresión de emociones positivas en las medidas auto informadas y en las informadas por los compañeros. Mientras que se relacionó con una relación inversa con las emociones negativas.

- **Supresión expresiva.** La supresión de la expresión emocional es una forma de modulación de la respuesta que implica la inhibición de la conducta expresiva de la emoción que ya está en curso, sin embargo, no modifica su naturaleza. (Gross, 1998).

Debido a que esta estrategia es utilizada en el punto final del desarrollo de la emoción, esta interviene en la respuesta de la persona, mas no cambia la situación que genera la emoción, ni la atención a las sensaciones que provoca la emoción.

Para Gross, 2003, a pesar de que la estrategia de supresión puede ser útil para disminuir la expresión conductual de una emoción negativa, también podría tener efectos no deseados al frenar expresiones de emociones positivas, además de generar la acumulación de las sensaciones generadas ya que solo reduce la expresión mas no la experiencia de la emoción negativa, y por último, estos esfuerzos constantes por suprimir la expresión de la emoción pueden consumir recursos cognitivos que podrían ser utilizados para un rendimiento optimo en contextos sociales.

### III. Método

#### 3.1. Tipo de investigación

El presente estudio es de carácter básico, ya que su propósito es poner a prueba una teoría y analizar las relaciones existentes entre los distintos fenómenos, con el fin de lograr una mayor comprensión de los mismos (Kerlinger, 1981).

Además, es de enfoque cuantitativo, (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018) puesto que se basa en la medición y análisis numérico de datos para establecer patrones y relaciones estadísticas entre variables y utiliza métodos y técnicas estandarizadas.

Asimismo, esta investigación pertenece al nivel descriptivo - correlacional (Caballero, 2013), debido a que su tipo de análisis busca determinar si existe una relación significativa entre las variables y en qué medida están relacionadas, permitiendo así la descripción de los fenómenos estudiados.

Por último, en el presente estudio se utilizó el diseño no experimental, puesto que no se han manipulado las variables, es decir, las variables independientes llegan ya confeccionadas o integradas (Kerlinger, 1981). Además, es de corte transversal, ya que la evaluación de las variables se llevó a cabo en un único momento (Campbell y Stanley, 1995).

#### 3.2. Ámbito temporal y espacial

La investigación fue realizada en una universidad pública de Lima. La recolección de datos se llevó a cabo durante los meses de octubre, noviembre y diciembre del 2022, durante el contexto de la pandemia por Covid-19.

#### 3.3. Variables

##### 3.3.1. *Procrastinación académica*

**Definición conceptual:** Acto de postergar voluntaria e irracionalmente una o varias actividades relevantes, impidiendo su inicio, desarrollo y/o finalización para llevar a cabo otra

o varias actividades, generalmente innecesarias, teniendo conocimiento de que su retraso traerá consecuencias negativas (Steel, 2007).

**Definición operacional:** La variable procrastinación académica fue medida a través de los puntajes obtenidos de la aplicación de la Escala de Procrastinación Académica (Busko, 1998) adaptada y validada en el Perú por Domínguez et al. (2014), tal como se indica a continuación.

**Tabla 1**

*Operacionalización de la variable Procrastinación académica*

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de respuesta	Nivel de medición
Postergación de actividades	Acciones de postergación o aplazamiento de las actividades o tareas académicas.	1,6 y 7	Nunca Casi Nunca A veces Casi Siempre	Ordinal
Autorregulación académica	Proceso de regular aspectos cognitivos, motivacionales y comportamentales.	(2, 3, 4, 5,8,10,11 y12) *	Siempre	

\* Ítems que se califican en escala invertida

### 3.3.2. Regulación emocional

**Definición conceptual:** La regulación emocional es el proceso donde las personas buscan influir en el tipo de emoción que tienen, cuándo las tienen, cómo experimentan y expresan estas emociones (Gross y Thompson, 2003).

**Definición operacional:** La variable regulación emocional fue medida a través de los puntajes obtenidos de la aplicación del Cuestionario de Regulación Emocional (Gross y Thompson, 2003) adaptada y validada por Gargurevich y Matos (2010), tal como se indica a continuación

**Tabla 2**

*Operacionalización de la variable Regulación Emocional*

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de respuesta	Nivel de medición
Reevaluación cognitiva	Modificar el proceso del surgimiento de la emoción para lograr cambios en su impacto.	1,3,5,7,8 y 10	Desde “totalmente en desacuerdo” hasta “totalmente de acuerdo”, con 7 opciones de respuesta en total.	Ordinal
Supresión emocional	Modificar el aspecto comportamental de las tendencias de acción, inhibiendo la expresión de la respuesta emocional.	2,4,6 y 9		Ordinal

### 3.4. Población y muestra

De acuerdo con Ñaupas et al. (2019) la población está conceptualizada como el conjunto de entidades que presentan elementos indispensables para una determinada investigación, considerando que estas unidades pueden ser fenómenos, objetos, animales o personas en los que se está interesado en investigar. En este sentido, la población del presente estudio estuvo conformada por estudiantes de una universidad pública de Lima, considerando en total a 12156 universitarios correspondientes a doce facultades de pregrado (información actualizada al año 2021).

Con respecto a la muestra, entendida como una parte reducida del universo la cual es seleccionada para recabar información destacada (Bernal, 2010), en el presente estudio se consideró a 391 estudiantes de pregrado de una universidad de Lima, matriculados en el periodo académico 2022. En este sentido, conociendo el tamaño de la población, el tamaño de la muestra se determina mediante la siguiente fórmula:

**Figura 7.** *Fórmula para cálculo de muestras finitas*

$$n = \frac{N}{1 + \frac{e^2(N-1)}{z^2pq}}$$

*Nota: n= tamaño de la muestra; N= tamaño conocido de la población; e= margen de error; z= nivel de confianza (95%); pq= varianza*

**Tabla 3**

*Distribución de la muestra*

Área académica	Facultades	Cantidad de alumnos		
		Mujer	Hombre	Total
Ciencias de la salud	Medicina	21	12	33
	Psicología	78	40	118
	Tecnología médica	14	11	25
Ciencias sociales y humanas	Derecho y Ciencia política	17	21	38
	Humanidades	13	13	26
	Ciencias Sociales	16	6	22
	Educación	11	4	15
Ingeniería y Ciencias naturales	Ingeniería industrial y de sistemas	18	28	46
	Ciencias naturales y matemáticas	12	6	18
	Administración	17	14	31

Ciencias de la empresa	Ciencias contables	financieras y	4	6	10
	Ciencias económicas		4	5	9
	N=		225	166	391

---

En la presente investigación se consideró el muestreo no probabilístico, puesto que, para que los participantes puedan ser seleccionados es necesario que se cubran determinadas condiciones establecidas por el investigador (Hernández – Sampieri & Mendoza, 2018).

Se consideró los siguientes criterios de inclusión:

- Pertenecer a una facultad de las 4 áreas académicas de la universidad pública seleccionada para el presente estudio.
- Encontrarse matriculado en el año lectivo 2022 I y II.
- Aceptar el consentimiento informado y participar voluntariamente.
- Contar con acceso a internet.

Así mismo, se consideraron los siguientes criterios de exclusión:

- Pertenecer a alguna otra universidad distinta a la seleccionada en el presente estudio.
- No encontrarse matriculado en el año lectivo 2022 I y II.
- No aceptar el consentimiento informado.

### **3.5. Instrumentos**

#### ***3.5.1. Escala de Procrastinación académica***

La Escala de Procrastinación Académica (EPA) fue construida por Busko en 1998, constaba de 16 ítems y fue elaborada para ser utilizada con estudiantes universitarios.

En el 2010, Álvarez tradujo su contenido al español hablado para el contexto peruano y fue empleada en población escolar limeña. Las propiedades psicométricas en el estudio de adaptación en escolares indican una consistencia interna adecuada (alfa de Cronbach de .80) y

una estructura unidimensional, es decir, un solo factor que explica 23.89% de la varianza total del instrumento.

En Ecuador, Moreta-Herrera y Durán-Rodríguez (2018) realizaron el análisis psicométrico de la escala traducida al español por Álvarez. El Análisis Factorial mostró la estructura de la prueba con dos factores que explica el 53,1% de la varianza, además, demuestra confiabilidad entre las puntuaciones de los ítems ( $\alpha = ,83$ ) y converge de manera moderada con la Escala de Procrastinación de Tuckman ( $r = ,594$ ). De tal manera, concluyen que la EPA muestra resultados favorables de validez y fiabilidad en estudiantes ecuatorianos.

En Perú, Alegre, 2013, confirmó la validez de constructo de la prueba, mediante el análisis factorial exploratorio y demuestra a través del método de componentes la una dimensionalidad de la escala, ya que existe un solo factor que explica el 42.80% de la varianza total; sin embargo, no realizó el análisis confirmatorio.

Con respecto a los factores que conforman la escala, tanto como para la construcción original (Busko, 1998) y para su adaptación (Álvarez, 2010) se consideró a la procrastinación académica como unidimensional, sin embargo, posteriormente Domínguez et al. (2014) realizaron el análisis psicométrico del instrumento en población universitaria de Lima, en donde obtuvieron evidencias de confiabilidad, validez y determinó una estructura de dos dimensiones: Autorregulación académica y postergación de actividades. En cuanto al análisis de homogeneidad de la prueba, examinaron el grado de asociación entre los ítems que conforman la prueba y se retuvieron aquellos que obtuvieron una correlación ítem-test mayor de .20, y eliminaron cuatro de los reactivos que no cumplieron dicho indicador, para volver a realizar el análisis, observándose un incremento del índice de homogeneidad en los reactivos que conforman la escala. Obtuvieron saturaciones factoriales superiores a .40 en la estructura bifactorial, y ante ello, procedieron con un análisis factorial confirmatorio con el fin de comparar los indicadores de ajuste de ambas soluciones, indicando que los datos se ajustan

mejor a un modelo de dos factores. Por último, la confiabilidad de los factores fue estimada mediante el coeficiente omega, obteniendo un indicador de .829 para el factor Autorregulación Académica y de .794 para el factor Postergación de Actividades.

En cuanto a la calificación del cuestionario utilizado en la presente investigación, este presenta 12 ítems, cada uno con cinco opciones de respuesta de tipo Likert (nunca, pocas veces, a veces, casi siempre y siempre) y dos dimensiones: Postergación de actividades (3 ítems) y Autorregulación académica (9 ítems).

Para efectos de la presente investigación, se realizó el análisis de validez y confiabilidad del instrumento, obteniéndose los siguientes datos:

#### **Evidencias de validez de la Escala de Procrastinación Académica (EPA)**

##### **Tabla 4**

*Supuestos previos del AFE de la EPA basados en 12 ítems*

<b>Prueba de KMO y Barlett</b>		
Medida Kaiser-Meyes-Olkin de adecuación de muestreo		0.840
Prueba de esfericidad de Barlett	Aprox. Chi-cuadrado	1357.797
	gl	66
	Sig.	.000

En la tabla 4, se presentan los supuestos previos al análisis factorial exploratorio, se observa que existe una buena adecuación de los datos, debido a que el valor del KMO fue mayor a 0.80, lo cual es considerado adecuado (Ferrando y Anguino-Carrasco, 2010). A la vez, el nivel de significancia prueba de esfericidad de Bartlett es de 0.000 ( $p < 0.05$ ), lo cual, de acuerdo Montoya (2007) indica una fuerte evidencia de que la matriz es esférica, lo que es un requisito previo para el análisis factorial.

**Tabla 5**

*Varianza total explicada acumulada de la Escala de Procrastinación Académica*

Factor	Autovalores iniciales		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,210	35,081	35,081
2	1,477	12,312	47,393

En la Tabla 5, se sugieren 2 factores, teniendo en cuenta el criterio de Kaiser (1960) en donde los valores de las dimensiones son mayores a uno y la varianza explicada acumulada es mayor al 40% (47.393%), los cuales son considerados aceptables para identificar patrones generales de los datos y satisfacer el criterio de multidimensionalidad de la escala. (Marín-García y Carneiro, 2010).

**Tabla 6**

*Matriz de factores rotados de la EPA*

	Factor	
	1	2
Ítem 11	,638	
Ítem 10	,619	
Ítem 9	,587	
Ítem 5	,568	
Ítem 8	,561	
Ítem 12	,550	
Ítem 2	,496	
Ítem 3	,342	
Ítem 4*	,284	
Ítem 6		,886
Ítem 7		,785
Ítem 1		,489

*Nota: \* carga factorial menor a 0.30*

En la tabla 6 se presentan la agrupación en 2 factores de los 12 ítems después del análisis factorial exploratorio con método de extracción de máxima verosimilitud y método de rotación Varimax con Kaiser. Los factores fueron denominados de la siguiente manera: F1= Autorregulación académica y F2= Postergación de actividades. Se observó que se cumplió el criterio de validez de ítems con cargas factoriales mayores a 0.30, sin embargo, el factor 1 presenta un ítem con un criterio menor (Ítem 4 = 0.284), por lo tanto, presenta poco aporte al factor y podría considerarse su revisión psicométrica para que dicho factor presente mayor consistencia.

### **Evidencias de confiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica (EPA)**

#### **Tabla 7**

##### *Análisis de confiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica (EPA)*

Escala	N de elementos	Alfa de Cronbach
Autorregulación académica	9	.789
Postergación de actividades	3	.787
Puntaje Total	12	.826

En la tabla 7, se presentan los coeficientes de confiabilidad por consistencia interna, tanto como para las dimensiones como para el puntaje total de la escala de procrastinación académica, en donde se puede apreciar que los valores obtenidos presentan niveles altos ( $\alpha = .787$  y  $\alpha = .789$ ) y muy alto ( $\alpha = .826$ ), respectivamente (Pallella y Martins, 2003). Lo que sugiere que los ítems de la escala están altamente correlacionados y miden de manera consistente el constructo que se pretende evaluar.

#### **3.5.2. Cuestionario de regulación emocional**

Para medir la variable de Regulación Emocional se utilizó la adaptación peruana del Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ-P), elaborado originalmente por Gross y

Thompson (2003), el cual evalúa dos estrategias de regulación emocional: la reevaluación cognitiva (6 ítems) y la supresión (4 ítems). Los autores de la escala original realizaron el primer estudio de validación; los resultados de los análisis factoriales con rotación Varimax en cuatro muestras diferentes fueron bastante similares. Las cargas factoriales reportadas para las cuatro muestras fueron desde 0.32 hasta 0.85 en el caso de reevaluación cognitiva, y de 0.54 a 0.89 en el caso de supresión. El Análisis Factorial Confirmatorio reportó la presencia clara de dos escalas independientes, lo que coincidía con el análisis factorial exploratorio inicial (Gross & John, 2003). Con relación a la validez convergente y divergente de la prueba, la escala de reevaluación cognitiva obtuvo correlaciones positivas con la escala del afecto positivo de la Escala de Afecto positivo y Negativo (PANAS; Watson, Clark, & Tellegen, 1988) y con las escalas Extraversión, Apertura, Agradabilidad y Conciencia del cuestionario de cinco factores de personalidad (Big Five; John & Srivastava, 1999), y obtuvo además correlaciones negativas con la escala de afecto negativo del PANAS y Neuroticismo del Big Five. Por otro lado, la escala de supresión obtuvo una correlación positiva con la escala de afecto negativo del PANAS y no significativa con neuroticismo, mientras que sí alcanzó correlaciones significativas con las escalas de Extraversión, Apertura, Agradabilidad y Conciencia del Big Five. Además, estas dos escalas presentaron buena consistencia interna, concretamente los índices alfa de Cronbach de la escala de reevaluación alcanzaron valores desde .75 a .82, y en el caso de supresión, los índices alcanzaron valores desde .68 a .76.

De igual manera en España, Cabello et al. (2013) evaluaron las propiedades psicométricas del ERQ en una muestra de 866 participantes de nacionalidad española de entre 18 y 80 años. Los resultados del análisis factorial confirmatorio mostraron la estructura bifactorial esperada. Los resultados también indicaron una adecuada consistencia interna, fiabilidad test-retest y validez convergente y discriminante; concluyendo que la versión española del ERQ es un instrumento válido para evaluar las estrategias de regulación de las

emociones en la población hispanohablante, y puede ser utilizado para estudios de laboratorio y aplicados.

En Perú, Gargurevich y Matos (2010) analizaron las propiedades psicométricas del test (ERQ-P) en población universitaria, con una muestra del 320 estudiante, entre las edades de 16 a 26 años, y demostraron que el cuestionario cuenta con validez de tipo convergente y divergente; esto se consiguió mediante la correlación del ERQP y el SPANAS (Escala de Afecto Positivo y Negativo en español - SPANAS (Joiner, Sandín, Chorot, Lostao & Marquina, 1997)), obtuvieron cargas factoriales de .32 hasta .85 para la dimensión de Reevaluación Cognitiva y de .54 hasta .89 para la dimensión Supresión. Con respecto a su confiabilidad, el coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach para la subescala reevaluación cognitiva fue de .72 y los coeficientes de correlación ítem-test alcanzaron valores de .27 a .56. Para la subescala de supresión, el coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach fue de .74 y los coeficientes de correlación ítem-test alcanzaron valores de .51 a .62. Estos coeficientes de confiabilidad alcanzan valores superiores a .70, el cual es considerado como un valor aceptable para instrumentos a ser utilizados en investigaciones.

A continuación, se presentan los resultados del análisis de confiabilidad y validez del instrumento en el presente estudio:

### **Evidencias de validez del Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ)**

#### **Tabla 8**

*Supuestos previos del AFE del ERQ basados en 10 ítems*

<b>Prueba de KMO y Barlett</b>		
Medida Kaiser-Meyes-Olkin de adecuación de muestreo		0.814
	Aprox. Chi-cuadrado	1072.780
Prueba de esfericidad de Barlett	gl	45

Sig. .000

En la tabla 4, se muestra que el valor del KMO (medida de la adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin) es de .8140, indicador de que los ítems están altamente correlacionados; mientras que, el valor de la prueba de esfericidad es igual a 0.00, lo que indica una fuerte evidencia de que la matriz es esférica, por lo tanto, son adecuados para ser sometidos a análisis factorial. (Ferrando y Anguino-Carrasco, 2010).

### **Tabla 9**

#### *Varianza total explicada*

Factor	Autovalores iniciales		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,072	30,716	30,081
2	2,431	24,305	55,022

En la Tabla 9, se sugieren 2 factores, en donde los valores de las dimensiones son mayores a uno y la varianza explicada acumulada es mayor al 40% (55.022), por lo que teórica y empíricamente dicho resultado satisface el criterio de la multidimensionalidad del instrumento de regulación emocional.

**Tabla 10***Matriz de factores rotados*

	Factor	
	1	2
Ítem 8	,748	
Ítem 10	,695	
Ítem 7	,637	
Ítem 1	,619	
Ítem 3	,601	
Ítem 5	,533	
Ítem 6		,793
Ítem 2		,688
Ítem 4		,619
Ítem 9		,612

En la tabla 10 se presentan la agrupación en 2 factores de los 10 ítems después del análisis factorial exploratorio con método de rotación Varimax. Se observó que se cumplió el criterio de validez de ítems con cargas factoriales mayores a 0.30 y los factores fueron denominados de la siguiente manera: F1= Reevaluación cognitiva y F2= Supresión emocional

### **Evidencias de confiabilidad de la Escala de Regulación Emocional (ERQ-P)**

**Tabla 11***Análisis de confiabilidad del Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ-P)*

Escala	N de elementos	Alfa de Cronbach
Reevaluación cognitiva	6	.803
Supresión emocional	4	.694

En la tabla 11, se observan los coeficientes de confiabilidad de cada dimensión. Se aprecia que el valor que se acerca más a uno pertenece a la dimensión reevaluación cognitiva

( $\alpha = .803$ ), la cual presenta un nivel muy alto de confiabilidad, mientras que la dimensión supresión emocional, presenta un nivel alto ( $\alpha = .694$ ). (Pallella y Martins, 2003).

### **3.6. Procedimientos**

En primera instancia, se seleccionaron los instrumentos para la medición de las variables. Posterior a ello se solicitó el permiso para la utilización del cuestionario ERQ-P a los autores de la adaptación peruana, por ser de acceso restringido. Luego se realizó la transcripción de los instrumentos en formato Google Forms, debido a que los estudiantes universitarios cursaban el año académico bajo la modalidad virtual por el contexto Covid-19. El formulario también incluyó un consentimiento informado, el cual recalca la confidencialidad de las respuestas y la participación netamente voluntaria. Seguido a ello, los formularios fueron distribuidos a través de las redes sociales de las facultades de la universidad, mediante los cuales se recolectaron los datos necesarios para su posterior análisis.

### **3.7. Análisis de datos**

En primera instancia, se realizó el vaciado de datos en el programa Microsoft Excell, para ello se establecieron las variables de análisis y se les asignó una codificación. Para el análisis estadístico se exportaron los datos al programa IBM SPSS V. 24 y se procedió a analizar las propiedades psicométricas de ambos instrumentos de medición. Se empleó estadística descriptiva para calcular las frecuencias y porcentajes de las variables presentes y sus niveles. Posteriormente se analizó la distribución de la normalidad de las puntuaciones por medio de la prueba bondad de Kolmogórov-Smirnov, para determinar el uso de estadístico no paramétricos en el análisis inferencial (ver tabla 12). Se llevó a cabo la correlación de Spearman entre ambas variables del estudio, según sexo y área académica, lo cual permitió responder a los objetivos del estudio, así como la comprobación de las hipótesis correspondientes. Finalmente, los resultados fueron presentados en tablas, siguiente el Formato APA, 7ma edición.

**Tabla 12**

*Análisis de normalidad de las variables procrastinación académica y de las estrategias de regulación emocional según Kolmogorov-Smirnov (K-S)*

Variables	Dimensiones	n	p
Procrastinación académica		391	.001
Regulación emocional	Reevaluación cognitiva	391	.000
	Supresión emocional	391	.000

En la tabla 12, se presenta el análisis de normalidad a través de la prueba de bondad de Kolmogorov-Smirnov, debido a que la muestra es mayor ( $n > 50$ ). Se obtuvo un nivel de significancia menor a .05 ( $p = .001$  y  $p = .000$ ), por lo que se consideró una distribución de datos no normal, por lo tanto, se optó por trabajar con estadístico Rho de Spearman para el análisis de la correlación.

## IV. Resultados

### Análisis de resultados descriptivos

**Tabla 13**

*Niveles de la variable procrastinación académica en estudiantes de una universidad pública de Lima*

N=391	<i>f</i>	%
Procrastinación académica		
Bajo	98	25.1
Medio	<b>208</b>	<b>53.2</b>
Alto	85	21.7

En la tabla 13, se puede apreciar que un poco más de la mitad de los estudiantes universitarios 53.2% (208) se encontraron en un nivel medio de procrastinación, mientras que casi la cuarta parte (21.7%) se ubicó en un nivel alto.

**Tabla 14**

*Niveles de las dimensiones de la regulación emocional en estudiantes de una universidad pública de Lima*

Niveles	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
	Reevaluación cognitiva		Supresión emocional	
Bajo	<b>111</b>	<b>28.4</b>	108	27.6
Medio	184	47.1	212	54.2
Alto	96	24.6	<b>71</b>	<b>18.2</b>
<b>Total</b>	<b>391</b>	<b>100</b>	<b>391</b>	<b>100</b>

En la tabla 14, observamos que más de la cuarta parte de la muestra 28.4% (111) presenta un nivel bajo en la dimensión reevaluación cognitiva; mientras que, el 18.2% de estudiantes obtuvo un nivel alto de supresión emocional.

### **Análisis de resultados inferenciales**

**Tabla 15**

*Relación entre procrastinación académica y las dimensiones de la regulación emocional en estudiantes de una universidad pública de Lima*

N=391	<b>Rho</b>	<b><i>p</i></b>	<b><i>r</i><sup>2</sup></b>	<b>Rho</b>	<b><i>p</i></b>	<b><i>r</i><sup>2</sup></b>
	Reevaluación Cognitiva			Supresión Emocional		
Procrastinación Académica	-.183	, <b>000</b>	0.033	0.216	, <b>000</b>	0.046

La tabla 15 presenta el análisis de la correlación entre las variables de estudio; se observa que existe una relación inversa muy baja y altamente significativa entre la procrastinación académica y la dimensión de reevaluación cognitiva ( $r = -.183$ ;  $p = .000$ ), mientras que hay una relación directa y altamente significativa entre la procrastinación académica y la dimensión supresión emocional ( $r = .216$ ;  $p = .000$ ). Así mismo se obtiene el tamaño de efecto  $r^2 = 0.033$  y  $r^2 = 0.046$ , respectivamente, indicando una magnitud pequeña al encontrarse alejado del valor uno (Domínguez, 2018). Por lo tanto, se acepta la hipótesis general planteada, ya que existe relación entre los constructos.

**Tabla 16**

*Relación entre procrastinación académica y las dimensiones de la regulación emocional, según sexo, en estudiantes de una universidad pública de Lima*

	Sexo	N	R <sub>ho</sub>	p	r <sup>2</sup>	R <sub>ho</sub>	p	r <sup>2</sup>
			Reevaluación cognitiva			Supresión emocional		
Procrastinación académica	Mujer	225	-0.130	0.051	0.016	0.262	<b>0.000</b>	<b>0.000</b>
	Hombre	166	-0.236	<b>0.002</b>	0.055	0.120	0.124	0.014

En la tabla 16 se aprecia el análisis de la correlación según sexo, en el caso de las mujeres se observó una relación directa y altamente significativa entre la procrastinación académica y la supresión emocional ( $r=.262$ ;  $p=.000$ ), sin embargo, no se pudo inferir alguna correlación entre la procrastinación y la reevaluación cognitiva. Por otro lado, con respecto a los hombres, se encontró una asociación muy baja inversa y altamente significativa entre la procrastinación y la reevaluación cognitiva ( $r=-.236$ ;  $p=.002$ ), mientras que no se pudieron establecer correlaciones entre la procrastinación académica y la supresión emocional. Además, las puntuaciones obtenidas en el tamaño de efecto indican una magnitud pequeña, lo cual viene a corroborar el resultado obtenido respecto a las correlaciones. En este sentido, se acepta la hipótesis específica que plantea la existencia de una relación entre variables, según sexo.

**Tabla 17**

*Relación entre procrastinación académica y las dimensiones de la regulación emocional, según área académica*

Áreas académicas		R <sub>ho</sub>	p	r <sup>2</sup>	R <sub>ho</sub>	p	r <sup>2</sup>
		Reevaluación cognitiva			Supresión emocional		
Procrastinación académica	C. de la salud	-,194*	<b>,010</b>	0.037	,341**	<b>,000</b>	0.116
	C. sociales y humanas	-,208*	<b>,037</b>	0.043	,221*	<b>,026</b>	0.048
	Ingenierías y C. naturales	-,060	,638	0.003	,088	,491	0.007
	C. de la empresa	-,288*	<b>,042</b>	0.082	-,056	,698	0.003

En la Tabla 17, se presenta el análisis de la correlación según el área académica, en donde se encontraron correlaciones inversas y muy significativas entre la procrastinación y la reevaluación cognitiva en las áreas de ciencias de la salud, ciencias sociales y humanas y ciencias de la empresa. Con respecto a la relación entre procrastinación académica y la supresión emocional, se pudo inferir una correlación directa y altamente significativa en el área de ciencias de la salud y muy significativa para el área de ciencias sociales y humanas, mientras que, para el área de las ciencias de la empresa no pudo establecerse relación entre la variable y esta dimensión. Por último, cabe precisar que, en el área de ingenierías y ciencias naturales, no se pudo identificar correlaciones entre la procrastinación con ninguna de las dimensiones de la regulación emocional. Por lo tanto, se acepta la hipótesis específica que plantea una relación existen entre las variables, según área académica.

## V. Discusión de resultados

El propósito de la presente investigación fue determinar la relación entre procrastinación académica y las estrategias de regulación emocional en estudiantes de una universidad pública de Lima. Para un mejor entendimiento de las variables en esta muestra, se describieron los niveles presentes de procrastinación académica y de las dimensiones de regulación emocional en estudiantes universitarios, además, se buscó identificar la relación entre estos constructos según sexo y área académica.

Dentro de los principales hallazgos que responden al objetivo general, el cual fue determinar la relación entre procrastinación académica y las estrategias de regulación emocional, se encontró que existe una relación inversa entre procrastinación académica y la dimensión de reevaluación cognitiva ( $r = -.183$ ) y una relación directa entre procrastinación académica y la dimensión supresión emocional ( $r = .216$ ), en ambos casos con magnitudes muy bajas, pero altamente significativas ( $p = .000$ ). Esto quiere decir que, cuando mayor es la procrastinación académica, menor es la probabilidad de utilizar la reevaluación cognitiva como estrategia de regulación emocional, ya que la reevaluación cognitiva ayuda a los estudiantes a cambiar la forma en que piensan acerca de las tareas académicas que deben realizar y lograr concretar el inicio de sus actividades, disminuyendo su postergación; mientras que a mayor procrastinación académica, también hay mayor presencia de supresión emocional como estrategia de regulación en los estudiantes de una universidad pública de Lima, ya que al acumular tensión y estrés emocional, se aumenta la posibilidad de procrastinar. En este sentido, teniendo en cuenta lo expresado y el valor de la significancia obtenido ( $p < .01$ ), se aceptó la hipótesis general. Estos resultados encuentran respaldo en investigaciones como las de Carrasco (2020) quien halló una relación inversa entre procrastinación y las estrategias cognitivas de regulación emocional en estudiantes la escuela de psicología de una universidad privada de Lima. Sin embargo, en otras investigaciones se han encontrado resultados distintos

en cuanto al componente de supresión emocional, como en el estudio de Moreta (2018) quien observó que el componente de reevaluación cognitiva es más específico al correlacionarse con la procrastinación académica de forma baja y negativa; mientras que la supresión emocional no se correlacionó con la procrastinación académica. Aunque hacen falta más estudios para conocer con mayor claridad la relación entre la procrastinación académica y la supresión emocional como estrategia de la regulación emocional, es importante considerar las características de la muestra en la interpretación de los resultados, ya que los estudios mencionados fueron dirigidos a estudiantes de la carrera de psicología, quienes reciben educación y entrenamiento en el desarrollo de competencias socioemocionales, por lo que reportan en menor medida estrategias de supresión emocional.

El segundo y tercer objetivo están orientados a describir el nivel prevaleciente de procrastinación académica y, de manera independiente, de las estrategias de regulación emocional en los estudiantes de una universidad pública de Lima. Los resultados reportaron que más de la mitad de los estudiantes (53.2%) se ubicaron en el nivel medio y cerca de la cuarta parte de los estudiantes (21.7%) se ubicaron en el nivel alto de procrastinación académica; esto quiere decir que gran porcentaje de los estudiantes suelen postergar sus actividades y presentar dificultades para establecer sus propias metas de aprendizaje, monitorear su progreso y ajustar sus estrategias de estudio para alcanzar sus objetivos académicos. A pesar de que las investigaciones como las de Bazán (2019) y Toledo (2021) han reportado prevalencias de procrastinación académica similares a las del presente estudio, estas han sido dirigidas a estudiantes del primer y de los últimos tres años de psicología, respectivamente, por se recomienda considerar a estudiantes de las distintas áreas académicas en futuras investigaciones para un contraste de resultados más objetivo. Por otro lado, con relación a las estrategias de regulación emocional, en el presente estudio se puede apreciar que 28.4% presenta un nivel bajo de reevaluación cognitiva, esto quiere decir que, más de la cuarta

parte de los estudiantes presentan dificultades para modificar la forma en la que afrontan eventos estresantes, y por lo tanto, sus estrategias para regular sus emociones son menos efectivas a largo plazo. Además, el 18% de estudiantes obtuvo un nivel alto de supresión emocional, esto quiere decir que este porcentaje tiende a reprimir la expresión de sus emociones, lo cual, a pesar de ser aparentemente una estrategia efectiva, a largo plazo, tiene consecuencias negativas en la propia salud mental, relaciones interpersonales y objetivos académicos. En contraste, Reategui y Trujillo (2021), reportaron que los estudiantes que se encuentran cursando el primer año de psicología utilizan en mayor medida la supresión, mientras que los estudiantes de último año de psicología utilizan más la reevaluación cognitiva, manifestando una mejor autorregulación emocional. En este sentido, el estudio actual cobra relevancia porque proporciona una visión general de los niveles de riesgo en los que se encuentran los estudiantes para presentar dificultades académicas y emocionales. Esto permitirá que en el futuro se consideren programas de intervención psicoeducativos enfocados en el desarrollo emocional, diseñados para satisfacer las necesidades específicas de los universitarios en diferentes áreas académicas.

Con respecto al objetivo específico orientado a determinar la relación entre las variables según sexo, en el caso de las mujeres se observó una relación directa entre procrastinación académica y supresión emocional, sin embargo, no se pudo inferir una correlación entre procrastinación académica y la reevaluación cognitiva ; caso contrario al de los hombres, en quienes se pudo determinar una asociación inversa entre la procrastinación académica y la reevaluación cognitiva, pero no se pudieron establecer correlaciones entre la procrastinación académica y la supresión emocional. A pesar de no contar con investigaciones que reporten correlaciones entre las variables según sexo, el presente estudio es consistente con lo reportado por Carrasco (2020), quien observó que, en una muestra de 674 estudiantes de psicología, los hombres denotaron mayores índices promedio de procrastinación y de estrategias cognitivas

en comparación a las mujeres. Existen múltiples razones por las cuales encuentran estas discordancias entre las relaciones de la procrastinación académica y las dimensiones de la regulación emocional según el sexo; tales como las diferencias de género existentes en las normas culturales, en el uso de estrategias de afrontamiento o en la percepción de control que tengan sobre su entorno. De manera más específica, las mujeres enfrentan más presión social para ser emocionalmente expresivas y socialmente agradables, por lo tanto, podrían sentirse más presionadas por suprimir sus emociones para cumplir con estas normas culturales perjudicando así sus actividades académicas, y encontrar mayor relación con su conducta procrastinadora en el ámbito académico, mientras que los hombres denotan una mayor percepción de control sobre su entorno que las mujeres, lo que hace a la reevaluación cognitiva una estrategia de afrontamiento más efectiva para reducir la procrastinación académica. Por lo tanto, la hipótesis específica que plantea relación entre los constructos, según sexo, es aceptada, sin embargo, hacen falta más estudios que realicen comparaciones de los niveles de los constructos y busquen conocer su relación según sexo en estudiantes de otras carreras que no sean estudiantes de psicología.

En relación con el último objetivo específico, los resultados del presente estudio revelaron interesantes hallazgos sobre la relación entre la procrastinación académica y la regulación emocional en diferentes áreas académicas. Es importante destacar que este estudio es el primero en centrarse en la comprensión del comportamiento de postergación y su relación con las estrategias de regulación emocional tomando en cuenta las diversas características y diferencias existentes entre las actividades académicas de cada área. En particular, se encontraron correlaciones significativas entre procrastinación académica y reevaluación cognitiva en las áreas de ciencias de la salud ( $r = -.194$ ;  $p = .10$ ), ciencias sociales y humanas ( $r = -.208$ ;  $p = .03$ ) y ciencias de la empresa ( $r = -.288$ ;  $p = .04$ ); disciplinas caracterizadas por requerir un mayor grado de reflexión y análisis crítico, por lo que encontrar estrategias para regular sus

emociones de manera más efectiva reduce su tendencia a procrastinar. Por otro lado, se observó una correlación significativa y directa entre la procrastinación académica y la supresión emocional en las áreas de ciencias de la salud ( $r = .341$ ;  $p = .00$ ) y ciencias sociales y humanas ( $r = .0221$ ;  $p = .02$ ); dichos estudiantes están expuestos a situaciones de alto estrés emocional, como situaciones clínicas o sociales difíciles, por lo que la supresión emocional actúa como estrategia útil para evitar situaciones de malestar a corto plazo, lo que los lleva a posponer actividades académicas complejas que les genere una percepción negativa de sus propias capacidades o traiga consigo cierto grado de malestar. Por último, en el área de ingenierías y ciencias naturales, no se pudo identificar correlaciones entre la procrastinación con ninguna de las dimensiones de la regulación emocional, ya que estas disciplinas se enfocan en habilidades más técnicas y prácticas, que pueden requerir menos reflexión emocional y menos necesidad de regular las emociones. Además, es relevante mencionar, que el instrumento utilizado para medir la variable procrastinación académica posee un ítem que hace referencia a la postergación de lecturas y ensayos, sin embargo, en las carreras de ingenierías y ciencias naturales, las actividades académicas son calificadas en su mayoría mediante pruebas prácticas o de cálculo, por lo cual, los estudiantes pueden reportar poca postergación de sus actividades por la forma en la que se miden y cumplen sus objetivos académicos, siendo una limitación para la presente investigación. En conclusión, se resalta la importancia de llevar a cabo más estudios que exploren la relación entre procrastinación académica y regulación emocional, teniendo en cuenta las diferencias de género, la carrera profesional y las demandas académicas específicas de cada área, que permitan diseñar intervenciones adaptadas a las necesidades de cada grupo de estudiantes.

## VI. Conclusiones

- Existe una relación inversa entre procrastinación académica y la dimensión de reevaluación cognitiva ( $r = -.183$ ) y una relación directa entre procrastinación académica y la dimensión supresión emocional ( $r = .216$ ), en ambos casos altamente significativas ( $p = .000$ ). Esto quiere decir que, cuando mayor es la probabilidad de utilizar la reevaluación cognitiva como estrategia de regulación emocional, menor es la probabilidad de procrastinar, mientras que, a mayor supresión emocional como estrategia de regulación, mayor probabilidad de procrastinar en el ámbito académico. En este sentido, teniendo en cuenta lo expresado y el valor de la significancia obtenido ( $p < .01$ ), se aceptó la hipótesis general.

- Más de la mitad de los estudiantes (53.2%) se ubicaron en el nivel medio y cerca de la cuarta parte de los estudiantes (21.7%) se ubicaron en el nivel alto de procrastinación académica, porcentaje que presenta dificultades para establecer sus propias metas de aprendizaje, monitorear su progreso y ajustar sus estrategias de estudio para alcanzar sus objetivos académicos.

- El 28.4% presentó un nivel bajo de reevaluación cognitiva y el 18% de estudiantes obtuvo un nivel alto de supresión emocional, es decir, más de la cuarta parte de la muestra presenta dificultades para modificar la forma en la que afrontan eventos estresantes y sus estrategias para regular sus emociones son menos efectivas a largo plazo, mientras que casi la quinta parte de estudiantes tiende a reprimir la expresión de sus emociones, lo cual, tiene consecuencias negativas en la propia salud mental, relaciones interpersonales y objetivos académicos.

- En el caso de las mujeres se observó una relación directa entre procrastinación académica y supresión emocional, sin embargo, no se pudo inferir una correlación entre procrastinación académica y la reevaluación cognitiva; caso contrario al de los hombres, en quienes se pudo determinar una asociación inversa entre la procrastinación académica y la

reevaluación cognitiva, pero no se pudieron establecer correlaciones entre la procrastinación académica y la supresión emocional. Por lo tanto, la hipótesis específica que plantea relación entre los constructos, según sexo, es aceptada, sin embargo, hacen falta más estudios que realicen comparaciones de los niveles de los constructos y busquen conocer su relación según sexo en estudiantes de otras carreras que no sean estudiantes de psicología.

- Se encontraron correlaciones significativas entre procrastinación académica y reevaluación cognitiva en las áreas de ciencias de la salud ( $r = -.194$ ;  $p = .10$ ), ciencias sociales y humanas ( $r = -.208$ ;  $p = .03$ ) y ciencias de la empresa ( $r = -.288$ ;  $p = .04$ ). Por otro lado, se observó una correlación significativa y directa entre la procrastinación académica y la supresión emocional en las áreas de ciencias de la salud ( $r = .341$ ;  $p = .00$ ) y ciencias sociales y humanas ( $r = .0221$ ;  $p = .02$ ). Por último, en el área de ingenierías y ciencias naturales, no se pudo identificar correlaciones entre la procrastinación con ninguna de las dimensiones de la regulación emocional.

## VII. Recomendaciones

- Realizar investigaciones que tomen en cuenta otras estrategias de regulación emocional en estudiantes universitarios, con el fin de ampliar el conocimiento de este tema poco estudiado en alumnos de carreras profesionales que tienen muy poco contacto con el análisis de las propias experiencias emocionales.
- Construir instrumentos que evalúen la conducta procrastinadora en estudiantes de diversas áreas académicas o realizar su validación en estudiantes que no pertenezcan solo a la carrera de psicología.
- Evaluar y dirigir planes de acción para aquellos estudiantes en donde prevalecen niveles altos de procrastinación académica y de supresión emocional, con el fin de detectar y prevenir mayores dificultades a nivel personal y académico.
- Considerar realizar programas de intervención psicoeducativas desde el desarrollo emocional dirigidos a estudiantes universitarios desde los primeros años de estudio, tomando en cuenta las diferentes características, debilidades y fortalezas, con los que cuenta cada área académica.

## VIII. Referencias

- Alegre, A. A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 57-82. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.29>
- Álvarez, O. R. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona*, 13, 159-177. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3646976>
- Bazán, Z. (2018). *Procrastinación académica según rol de género en estudiantes de un instituto superior de la ciudad de Lima*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Señor de Sipán]. Repositorio institucional de la USS: <https://repositorio.uss.edu.pe/handle/20.500.12802/6830>
- Busko, D. A. (1998). Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model [Tesis de Posgrado, Universidad de Guelph]. Biblioteca Nacional de Canadá.
- Caballero A. (2013). Metodología integral innovadora para planes y tesis. 1era Edición. Cengage Learning.
- Cabello, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., y Gross, J.J. (2013). Adaptación al español del Cuestionario de Regulación de las Emociones. *Revista Europea de Evaluación Psicológica*, 29(4), 234–240. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1027/1015-5759/a000150>
- Campos, J. J., Walle, E., Dahl, A., & Main, A. (2011). *Reconceptualizing emotion regulation*. *Emotion Review*, 3(1), 26-35. <https://doi.org/10.1177/1754073910380975>

- Carver, C. & Scheier, M. (2011). Self-regulation of action and affect en K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 3-21). Nueva York: Guilford Press.
- Carrasco, C. (2020). *Procrastinación y estrategias cognitivas de regulación emocional en estudiantes de una universidad privada de lima metropolitana*. [Tesis de Maestría, Universidad de San Martín de Porres].
- Chan, L. A. (2011). Procrastinación académica como predictor del rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Temática Psicológica*, 7(7), 53–62.  
<https://doi.org/10.33539/tematpsicol.2011.n7.807>
- Domínguez, S. A. (2016). Datos normativos de la escala de procrastinación académica en estudiantes de psicología de Lima. *Revista Evaluar*. 16, (1), 20-30.  
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/viewFile/15715/15506>.
- Domínguez, S. A., Villegas, G. y Centeno, S. B. (2014). Procrastinación académica: Validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68632617010>
- Eisenberg, N. & Spinrad, T. L. (2004). Emotionrelated regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75, 334-339. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x>
- Fernández-Abascal, E., García, B., Jiménez, M., Martín, M., & Domínguez, F. (2010). *Psicología de la emoción*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Ferrari, J. Johnson, J. & McCown, W. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, Research and Treatment*. Springer Science Business Media.
- Gollwitzer, P. (1996). The volitional benefits of planning. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 287–312). New York: Guilford

- Gómez O. y Calleja N. (2016) Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de investigación en Psicología*, 8(1),96-117.
- Gómez-Romero, M., Tomás-Sábado, J., Montes-Hidalgo, J., Brando-Garrido, C., Cladellas, R. y Limonero, J. (2020). Procrastinación académica y riesgo de conducta suicida en jóvenes universitarios: el papel de la regulación emocional. *Ansiedad y Estrés*, 26(2), 112–119. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2020.06.002>
- González M. y Sánchez, A. (2013). ¿Puede amortiguar el Engagement los efectos nocivos de la Procrastinación Académica?. *Acción Psicológica*, 10(1), 115-134. <https://dx.doi.org/10.5944/ap.10.1.7039>.
- Gross J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(1), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10(1), 214–219.
- Gross, J. & John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, J. & Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. (pp. 3–24).
- Gross, J. & Feldman, L. (2011). Emotion generation and emotion regulation: One or two depends on your point of view. *Emotion Review*, 3(1), 8-16. <https://doi.org/10.1177/1754073910380974>
- Guzmán, D. (2014). Procrastinación, una mirada clínica. [Máster de psicología clínica y de la salud, Universidad de Barcelona]

- Hernandez-Sampieri y Mendoza (2018) *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGrawGill.
- Herrera, M. (2020). Influencia de la regulación emocional y procrastinación académica en estudiantes de primer año de psicología de la Universidad Católica de Santa María - 2018. [Tesis de Maestría, Universidad Católica de Santa María].
- Kappas, A. (2011). Emotion and Regulation are One!. *Emotion Review*, 3(1), 17–25.  
<https://doi.org/10.1177/1754073910380971>
- Kerlinger F. (1981) *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. Interamericana
- Koole, S. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4-4. <https://doi.org/10.1080/02699930802619031>
- Mesquita, B. (2010). Emoción: un proceso contextualizado. En B. Mesquita, L. Barrett y E. Smith (Eds.), *The mind in context* (pp. 83–104). Prensa Guilford.
- Mohammadi, J., Saed, O. & Khakpoor, S. (2020). Emotion Regulation Difficulties and Academic Procrastination. *Frontiers in psychology*,  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.524588>
- Moreta-Herrera, R.. & Durán-Rodríguez, T. (2018). Propiedades psicométricas de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de psicología de Ambato. *Salud y sociedad*, 9(3), 236-247. doi: 10.22199/S07187475.2018.0003.00003
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J. y Romero, H. (2019). *Metodología de la investigación: Cuantitativa-Cualitativa y Redacción de la Tesis*. 5ª. Ediciones de la U
- 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. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcps/v26n1/0121-5469-rcps-26-01-00045>

- Rothblum, E., Solomon, L. & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(1), 387-394.
- Schachter, S. & Singer, J. (1962). Cognitive, social and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69(1), 379–399
- Schraw, G., Wadkins, T. y Olafson, L. (2007). Hacer las cosas que hacemos: una teoría fundamentada de la procrastinación académica. *Revista de psicología educativa*, 99 (1), 12–25. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.12>
- Steel, P. (2007). La naturaleza de la procrastinación: Una revisión meta-analítica y teórica del fracaso autorregulador por excelencia. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. doi:1037/0033-2909.133.1.65
- Steel, P., Brothen, T. y Wambach, C. (2001). Procrastinación y personalidad, rendimiento y estado de ánimo. *Personalidad y diferencias individuales*, 30 (1), 95-106. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00013-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00013-1)
- Strunk, K., Cho, Y., Steele, M. & Bridges, S. (2013) Development and validation of a 2×2 model of time-related academic behavior: Procrastination and timely engagement. *Learning and Individual Difference*, 25 (1). 35-44. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.02.007>.
- Toledo, V. (2021). Procrastinación académica en estudiantes de los últimos tres años de psicología de una universidad nacional de Lima [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Federico Villarreal]. Repositorio Institucional UNFV. <http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/5412>

## ANEXOS

### Anexo A: Matriz de consistencia

TITULO	Procrastinación académica y regulación emocional en estudiantes de una universidad pública de Lima, 2022			
PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DISEÑO
¿De qué manera se relaciona la procrastinación académica y la regulación emocional en estudiantes de una universidad pública de Lima?	<p><b>Objetivo General</b></p> <p>Determinar la relación entre procrastinación académica y las estrategias de regulación emocional en estudiantes de una universidad pública de Lima.</p> <p><b>Objetivos Específicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimar los niveles presentes procrastinación académica en estudiantes de una universidad pública de Lima.</li> <li>- Identificar los niveles de las dimensiones de la regulación emocional en los estudiantes universitarios.</li> <li>- Determinar la relación entre la procrastinación académica y las dimensiones de regulación emocional, según sexo, en estudiantes de una universidad pública de Lima.</li> <li>- Determinar la relación entre la procrastinación académica y las dimensiones de regulación emocional, según área académica, en estudiantes de una universidad pública de Lima.</li> </ul>	<p><b>Hipótesis General</b></p> <p>Existe una relación entre procrastinación académica y las estrategias de regulación emocional en estudiantes de una universidad pública de Lima</p> <p><b>Hipótesis Específicas</b></p> <p><i>-No se plantean hipótesis para los primeros dos objetivos por ser descriptivos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Existe relación significativa entre procrastinación académica y las dimensiones de regulación emocional, según sexo, en estudiantes de una universidad pública de Lima.</li> <li>- Existe relación significativa entre procrastinación académica y las dimensiones de regulación emocional, según área académica, en estudiantes de una universidad pública de Lima.</li> </ul>	<p><b>Variables en estudio</b></p> <p>1. Procrastinación Académica</p> <p><b>Dimensiones:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Postergación de actividades</li> <li>- Autorregulación académica</li> </ul> <p>2. Regulación emocional:</p> <p><b>Dimensiones</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reevaluación Cognitiva</li> <li>- Supresión emocional</li> </ul>	<p><b>Tipo de Investigación</b></p> <p>Descriptivo – correlacional</p> <p><b>Tipo de Diseño</b></p> <p>No experimental</p> <p><b>Población</b></p> <p>12615</p> <p><b>Muestra</b></p> <p>391</p> <p><b>Instrumentos:</b></p> <p>EPA (Busko,1998), adaptado por Domínguez et al. (2014)</p> <p>ERQ-P (Gross &amp; Thompson (2003), adaptada por Gargurevich y Matos (2010)</p>

## Anexo B: Instrumentos

### Escala de Procrastinación Académica (EPA)

Busko (1998) Adaptado por Dominguez et al.(2014)

A continuación, encontrarás una serie de preguntas que hacen referencia a tu modo de estudiar.

Lee cada frase y contesta según los últimos 12 meses de tu vida como estudiante marcando con una X de acuerdo con la siguiente escala de valoración:

**N = Nunca**    **CN = Casi Nunca**    **AV = A veces**    **CS = Casi siempre**    **S = Siempre**

N		N	CN	AV	CS	S
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 clase.					
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.					

## Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ-P)

*Gross & Thompson (2003) Adaptada por Gargurevich y Matos (2010)*

La utilización del instrumento fue autorizado por el autor de la adaptación peruana, sin embargo, se solicitó que no sea compartido ni publicado.



rafael.gargurevich@gmail.com

para mí ▾

dom, 2 oct 2022, 19:34



Estimada Gianella:

Gracias por tu correo. No hay problema con que uses la prueba para tu investigación pero si te pido que cumplas con algunos puntos importantes y me escribas diciéndome que los vas a seguir antes de mandarte la prueba:

1. La prueba solo puede ser utilizada en tu investigación y la puedes reproducir para tu investigación pero no la puedes modificar de ninguna manera (no puedes cambiar instrucciones, opciones de respuesta o items), y no la puedes reproducir en ninguna otra parte, es decir no puede estar en copiada en tu tesis ni en cualquier otro documento escrito que hagas (online o impreso).
2. Por favor no entregues la prueba a nadie más, si alguien te la pide dale a esa persona mi contacto y que me la pida directamente.
3. Cita por favor a los autores originales y a los autores de la adaptación peruana de la prueba (Gargurevich & Matos, 2010). Si aceptas estas condiciones te envío la prueba ¿te parece?

Saludos,

Rafael

...

--

Rafael Gargurevich, PhD

## Anexo C: Segmentos del formulario distribuido mediante Google Forms (Consentimiento informado y datos principales)

Enlace del formulario: <https://forms.gle/BMpvkqVcYv6qDkEX9>

### Inv. Procrastinación académica y regulación emocional

Hola, mi nombre es Gianella Salazar, actualmente me encuentro realizando un estudio que tiene por objetivo conocer la asociación entre la procrastinación académica y la regulación emocional en estudiantes universitarios.

Si tienes alguna duda o consulta sobre la investigación puedes comunicarte conmigo al correo [gianellasm.psi@gmail.com](mailto:gianellasm.psi@gmail.com)

#### Consentimiento informado

Procedimiento:  
Tu participación consistirá en completar este formulario de la manera más honesta posible. La **participación** en esta investigación es completamente **voluntaria**.

Tiempo:  
Completar el formulario tomará alrededor de 5 minutos.

Riesgos y Beneficios:  
- Puedes decidir retirarte de la investigación sin correr ningún riesgo.

Confidencialidad  
- Tus datos serán confidenciales y no serán compartidos o utilizados para otros fines que no sean el análisis estadístico de la presente investigación.

Acepto participar del estudio libre y voluntariamente \*

SI

NO

## Datos Principales

Sexo \*

- Mujer
- Hombre
- Prefiero no decirlo

Edad (años) \*

Tu respuesta

---

Facultad a la que perteneces \*

Tu respuesta

---

Año de estudios \*

- Primer año
- Segundo año
- Tercer año
- Cuarto año
- Quinto año
- Sexto año / internado