



INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE LA VERA CRUZ  
ESTUDIOS INCORPORADOS A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
CLAVE 8967-25



**LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA**

**ESTUDIO CORRELACIONAL ENTRE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA  
Y AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN  
ADULTOS EMERGENTES.**

**TESIS**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
**LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA:

PAOLA FUENTES GARCÍA

ASESOR

MARIA DEL CARMEN CORRALES MORALES

ORIZABA, VERACRUZ

JUNIO 2022.



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **Dedicatorias**

Sirvan estas líneas para expresar mi más profundo agradecimiento a aquellas personas que me han demostrado con mucho amor y paciencia su apoyo absoluto y ganas de salir adelante a pesar de las adversidades; por siempre creer en mi e impulsarme a ser mejor cada día.

A Dios, por permitirme llegar hasta este momento de mi vida en compañía de mis seres queridos; gracias por haberme guiado en la búsqueda de mi vocación y ayudarme a mantenerme fuerte hasta el final.

A mi madre, por permanecer incondicionalmente en mi caminar no solo en el ámbito académico sino también durante mi crecimiento personal. Toda mi admiración y respeto para la mujer más fuerte y valiente que conozco, gracias por tu entrega.

A mi padre, quien a pesar de la distancia y el tiempo ha sido uno de los pilares más fuertes en mi vida, gracias por permanecer y apoyarme en todo siempre.

A Daniela y Andrea por hacerme la vida más divertida con sus ocurrencias y bromas. Gracias por esas largas conversaciones que me hacen reafirmar mi vocación, por insistirme en continuar escribiendo con regaños y malas caras.

A Omar, por compartir conmigo tantos momentos especiales que me han enseñado y hecho crecer, por siempre estar para mí, motivándome, escuchándome y apoyándome. Gracias por ayudarme a encontrar la mejor versión de mí.

## **Agradecimientos**

Agradezco a mis formadores, quienes se han tomado el arduo trabajo de transmitirme sus diversos conocimientos, sabiduría y apoyo a lo largo de estos años, viéndome crecer como persona y estudiante; pero, además, por encaminarme en el camino correcto para lograr mis metas y propósitos como profesional.

Terminar este proyecto no hubiera sido posible sin el apoyo profesional de mi tutora Psic. María Del Carmen Corrales Morales, quien con paciencia encausó mi investigación con sus conocimientos, gracias a sus consejos y correcciones hoy puedo culminar este trabajo con el que puedo sentirme contenta y dichosa.

# Índice

<b>Dedicatorias</b>	
<b>Agradecimientos</b>	
<b>Resumen</b>	
<b>Introducción</b> .....	1
<b>Marco Teórico</b>	
<b>Capítulo I. Procrastinación</b> .....	7
<b>1.1 Definición de Procrastinación.</b> .....	7
<b>1.2 Componentes de la Procrastinación.</b> .....	10
<b>1.3 Perfil del Procrastinador.</b> .....	14
<b>1.4 Definición de Procrastinación Académica.</b> .....	17
<b>Capítulo II. Autorregulación Emocional</b> .....	20
<b>2.1 Definición de Emoción.</b> .....	20
<b>2.2 Definición de Autorregulación Emocional.</b> .....	25
<b>2.3 La Perspectiva Cognitivo-Conductual de la Autorregulación Emocional.</b> .....	27
<b>Capítulo III. Adulthood Emergente y su relación con la Procrastinación Académica.</b> .....	29
<b>3.1 Definición de Adulthood Emergente</b> .....	29
<b>3.2 Desarrollo Psicosocial en la Adulthood Emergente.</b> .....	31
<b>3.3 Desarrollo Académico de los Adultos Emergentes.</b> .....	34
<b>Capítulo IV. Metodología</b> .....	37
<b>4.1 Diseño.</b> .....	37
<b>4.2 Hipótesis.</b> .....	38
<b>4.3 Preguntas de Investigación.</b> .....	38
<b>4.4 Variables.</b> .....	39
4.4.1 Variable Dependiente. Procrastinación Académica. ....	39
4.4.2 Variable Independiente. Autorregulación Emocional. ....	40
<b>4.5 Instrumentos.</b> .....	40
4.5.1 Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko (1998) versión aplicada para México por Barraza y Barraza (2018). ....	41

4.5.2 Escala de dificultades en la Regulación Emocional en Español (DERS-E) de Tejada, et al., (2012).....	41
<b>4.6 Sujetos.</b> .....	42
<b>4.7 Marco Contextual.</b> .....	43
<b>4.8 Procedimiento.</b> .....	44
<b>Resultados</b> .....	47
<b>Análisis de Resultados.</b> .....	58
<b>Recomendaciones.</b> .....	62
<b>Referencias</b> .....	64
<b>Anexos</b> .....	68
<b>Anexo 1. Autorización para la aplicación de instrumentos</b> .....	69
<b>Anexo 2. Formato Escala de Procrastinación Académica (EPA)</b> .....	70
<b>Anexo 3. Evidencia de la Escala de Procrastinación Académica en la Plataforma "Google Forms"</b> .....	71
<b>Anexo 4. Formato Escala de Dificultades en l Regulación Emocional en Español (DERS-E)</b> .....	73
<b>Anexo 5. Evidencia de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional DERS-E en la Plataforma "Google Forms"</b> .....	75
<b>Anexo 6. Respuesta pregunta 1. Escala de Procrastinación Académica (EPA)</b> .....	77
<b>Anexo 7. Respuesta pregunta 2. Escala de Procrastinación Académica (EPA)</b> .....	78
<b>Anexo 8. Respuesta pregunta 3. Escala de Procrastinación Académica (EPA)</b> .....	79
<b>Anexo 9. Respuesta pregunta 4. Escala de Procrastinación Académica (EPA)</b> .....	80
<b>Anexo 10. Respuesta pregunta 5. Escala de Procrastinación Académica (EPA)</b> .....	81
<b>Anexo 11. Respuesta pregunta 6. Escala de Procrastinación Académica (EPA)</b> .....	82
<b>Anexo 12. Respuesta pregunta 7. Escala de Procrastinación Académica (EPA)</b> .....	83

<b>Anexo 13. Respuesta pregunta 8. Escala de Procrastinación Académica (EPA)</b> .....	84
<b>Anexo 14. Respuesta pregunta 9. Escala de Procrastinación Académica (EPA)</b> .....	85
<b>Anexo 15. Respuesta pregunta 10. Escala de Procrastinación Académica (EPA)</b> .....	86
<b>Anexo 16. Respuesta pregunta 9. Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS-E)</b> .....	87
<b>Anexo 17. Respuesta pregunta 1. Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS-E)</b> .....	88
<b>Anexo 18. Respuesta pregunta 18. Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS-E)</b> .....	89
<b>Anexo 19. Respuesta pregunta 17. Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS-E)</b> .....	90

## Índice de Tablas

<b>Tabla 1. Frecuencia de Edad.....</b>	<b>47</b>
<b>Tabla 2. Frecuencia de Género .....</b>	<b>48</b>
<b>Tabla 3. Frecuencia de Semestres.....</b>	<b>48</b>

## Índice de Gráficas

<b>Gráfica 1. Frecuencia Diagnóstico DERS-E.....</b>	<b>49</b>
<b>Gráfica 2. Resultados "EPA" .....</b>	<b>50</b>
<b>Gráfica 3. Regresión Lineal Simple EPA, DERS-E .....</b>	<b>56</b>

## Índice de Figuras

<b>Figura 1. Modelo Modal de la Emoción (Gross y Thompson 2007).....</b>	<b>27</b>
<b>Figura 2. Fórmula del Coeficiente de Correlación Lineal de Pearson.....</b>	<b>54</b>
<b>Figura 3. Fórmula de Regresión Lineal Simple.....</b>	<b>55</b>



## Resumen

El presente trabajo de investigación describe el tema de autorregulación emocional como factor determinante para el desarrollo de procrastinación en el ámbito académico; dicha conducta es definida por el Psicólogo Piers Steel (2012) como aquella respuesta conductual poco funcional ante las demandas académicas que se ejercen sobre el estudiante, caracterizada por el retraso repetitivo y consciente de actividades escolares importantes, generalmente proyectos escolares, para ser remplazadas por otras que pueden ser más entretenidas o que requieren menor esfuerzo físico o mental, es decir, que son poco demandantes, aun siendo conscientes de las consecuencias negativas que esto puede ocasionar a largo plazo. Este fenómeno ha tenido un aumento significativo en los últimos años, especialmente en la población estudiantil universitaria trayendo consigo consecuencias negativas importantes tanto en su desarrollo a nivel académico como a nivel personal y social y que a pesar de ser un tema con amplias investigaciones a lo largo del mundo aún continúa siendo una de las problemáticas más difíciles de erradicar, afectando notablemente la calidad de vida de los jóvenes poniendo en riesgo las oportunidades que pueden presentarse para su ejercicio y desarrollo profesional a futuro. Esta investigación tiene como propósito dar a conocer la correlación entre las dos variables descritas en individuos de entre 18 a 25 años de edad situados en la etapa de adultez emergente y que se encuentran estudiando en una universidad particular en la ciudad de Orizaba, Veracruz; suponiendo que la poca autorregulación emocional que posee el individuo incrementa los niveles de procrastinación académica. Por ello, se aplicó la Escala de Procrastinación Académica (EPA) en su adaptación por Barraza y Barraza (2018) y la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional en español (DERS-E) por Tejeda (2012), y a través del Coeficiente de correlación lineal de Pearson se obtuvo como resultado que existe una baja correlación entre ambas variables determinando que la variable de autorregulación emocional si bien puede ser un factor que influya en el desarrollo de la conducta procrastinadora, no es el que determina dicho comportamiento en el sector estudiado. Por lo tanto se implementaron una serie de recomendaciones que permiten continuar con la investigación y desarrollarla a través de los diferentes enfoques psicológicos con el fin de establecer conceptos y métodos de intervención que sean funcionales en la población mexicana.

*Palabras clave:* Autorregulación Emocional, Procrastinación Académica, Adultez Emergente, Correlación.

## **Introducción**

A lo largo de la vida, todos los seres humanos se enfrentarán a un sinnúmero de eventos a los que deberán dar respuestas eficaces y funcionales con el objetivo de permanecer en equilibrio con el medio que los rodea. Esta capacidad de respuesta no surge de forma innata, sin embargo, es a través de la misma interacción con el entorno que se adquieren conductas socialmente aceptadas que pueden ser implementadas como herramientas y habilidades funcionales para su adaptación, aprendiendo a inhibir o modular aquellos impulsos, sensaciones y emociones que de no ser regulados pueden generar consecuencias poco favorables tanto en el individuo como en su relación con los demás.

Debido a que el aprendizaje de estas herramientas suele consolidarse con el tiempo, muchos de los acontecimientos experimentados serán placenteros y de gran enriquecimiento para el individuo, mientras que otros por el contrario desagradables, poco aceptados o valorados; no obstante, cada uno de estos cumplirá un papel esencial en su desarrollo humano determinando el tipo de conductas que manifestará en situaciones particulares.

Esta facultad de valorar y modular las emociones se conoce como autorregulación emocional, mejor descrita como la capacidad del individuo para moderar sus emociones en respuesta a un evento determinante con el fin de poder obtener los resultados deseados de dicho evento y con ello conseguir una homeostasis del sujeto con relación al contexto en el cual se encuentra involucrado (Cano y Zea, 2012)

De este modo, dicho concepto se considera un conducto importantísimo a través del cual los individuos pueden controlar cómo se manifiestan sus emociones, es decir, cómo las interpretan, como las viven y como las desarrollan ante una situación determinada y en un contexto específico (Vargas y Muñoz, 2013).

Pues si bien es cierto, es preciso mencionar que no todos los procesos de autorregulación emocional serán los mismos para cada persona, puesto que este se manifiesta como un proceso adaptativo que dependerá del grado de análisis que cada persona sea capaz de experimentar; así como también dependerá en gran medida del contexto cultural, personal y social en donde el individuo se encuentre inmerso; por lo tanto, si dicho contexto no resulta del todo favorable para que el individuo conforme una buena capacidad de autorregulación la probabilidad de que éste viva alguna disfuncionalidad en uno o más aspectos de su vida es alta.

Las dificultades emocionales representan un serio problema para el desarrollo de los individuos y en la mayoría de los casos suelen pasar desapercibidas, ocasionando efectos adversos en los ámbitos familiares, sociales, académicos, sentimentales, laborales, entre otros. Uno de los tantos comportamientos poco funcionales que pueden surgir a raíz del escaso conocimiento y de la poca autorregulación sobre las propias emociones es la procrastinación, una conducta que, según el Dr. Steel (2012) se caracteriza por el retardo voluntario de una actividad de mayor importancia que debiese realizarse prontamente, sustituida por otra menos relevante y por lo general más sencilla de desarrollar, aun siendo conscientes de que dicha decisión no es la más adecuada y por lo tanto revelará consecuencias negativas a futuro.

Dicho comportamiento se ha observado más frecuentemente en los jóvenes estudiantes, deduciendo que el ingreso a niveles académicos superiores siempre supone exigencias nuevas que requieren de ser afrontadas con éxito; la universidad, grado que cursan la mayoría de los jóvenes no es la excepción y requiere de esfuerzos constantes para lograr los objetivos planteados no sólo por aquellos que imparten la materia sino por las exigencias constantes del medio en el cual el estudiante se desenvuelve (Cárdenas et al.,2020).

Cuando este comportamiento se desarrolla ante las demandas académicas que se ejercen sobre el estudiante se le conoce como procrastinación académica y se caracteriza por el retraso repetitivo y consciente de actividades escolares importantes,

generalmente proyectos, para ser reemplazadas por otras que pueden ser más entretenidas o que requieren menor esfuerzo físico o mental (Rodríguez, 2016).

Ya que esta conducta se ha presentado con rapidez en la población estudiantil universitaria durante los últimos años perjudicando el desempeño académico de los jóvenes e interfiriendo en el desarrollo de nuevas oportunidades, tanto académicas como laborales, surge el interés por desarrollar un trabajo de investigación que aborde este tema desde la autorregulación emocional como proceso adaptativo, pretendiendo demostrar qué tan significativo es este factor en el desarrollo de la procrastinación académica y dar pauta a recomendaciones que beneficien a la disminución de este fenómeno en los estudiantes.

Por ello, se considera importante llevar a cabo esta investigación y responder de forma estadística a la siguiente interrogante: *¿Cuál es la correlación existente entre la procrastinación académica y la autorregulación emocional en adultos emergentes de 18 a 25 años?*

Considerando a la población en etapa emergente debido a que, este fenómeno es una conducta constante en la población universitaria y ha ido en aumento en los últimos años, pues según (Steel, 2007 citado en Cárdenas et al., 2020 p.3) "se estima que entre el 80% y el 95% de los estudiantes de educación superior adopta conductas procrastinadoras en algún punto, rescatando que el 75% de ellos se considera a sí mismo como procrastinador mientras que el 50% refiere aplazar constantemente la dedicación a los estudios".

Con base a lo antes mencionado, esta investigación sostuvo como hipótesis que: *A menor fortalecimiento de la autorregulación emocional, mayor conducta de procrastinación académica en adultos emergentes.* Comprendiendo que las estructuras cognitivas emocionales y de motivación son primordiales para hacer frente a situaciones que se presentan todos los días, potencializándolas de tal forma que el individuo se adapte y avance ante los retos presentados, evidenciando que de lo contrario, el sujeto carecerá de herramientas que le permitan

cumplir con sus objetivos oportunamente incrementando sus conductas procrastinadoras.

El objetivo general de este trabajo de investigación fue: Determinar la correlación existente entre la conducta de procrastinación académica y los niveles de autorregulación emocional en adultos emergentes con edades de 18 a 25 años. Por lo cual se vincularon las dos variables estudiadas, teniendo a la procrastinación académica como variable dependiente y la autorregulación emocional como variable independiente que permitieron comprobar la hipótesis anteriormente descrita.

Así mismo, el primer objetivo específico se centró en determinar la variable de autorregulación emocional como proceso adaptativo mediante el cual surgen las respuestas emocionales funcionales, como segundo objetivo específico se determinó la descripción de los factores psicológicos que contribuyen a la conducta de la procrastinación académica. Y como tercer objetivo se planteó describir la influencia que el proceso emocional tiene sobre la conducta de procrastinación académica mediante los instrumentos de evaluación aplicados a una población de adultos emergentes.

El desarrollo del marco referencial en esta investigación lo conformó la teoría de procrastinación por el Dr. Steel (2012), Psicólogo canadiense que ha destacado por sus estudios acerca de la motivación y la procrastinación en la sociedad actual, y los estudios de Gross y Thompson sobre el modelo recursivo (dinámico) de la reacción emocional que da origen al proceso de autorregulación.

La población seleccionada para el desarrollo de este trabajo fueron los 92 alumnos matriculados en la Institución de Educación Profesional Escuela Normal Particular “Martha Christlieb” que oferta la Licenciatura en Educación Primaria, siendo hombres y mujeres con edades que oscilan entre los 18 a 25 años considerados como adultos emergentes, evaluados con la “Escala de Procrastinación Académica” (EPA) de Busko (1998) en su versión aplicada para México por Barraza y Barraza (2018) y con la “Escala de Dificultades en la Regulación Emocional en Español

(DERS-E”) de Tejeda, M. Robles, R. Gonzales-Fortaleza, C. y Andrade, P. (2012) para determinar la correlación entre estas dos variables.

Este trabajo de investigación se conforma en su marco teórico de la siguiente manera: En el capítulo uno se aborda la fundamentación teórica de la conducta de procrastinación como concepto general, así como las características que conforman este comportamiento, los procesos psicológicos involucrados y su tipología.

En el capítulo dos se expone la conceptualización de emoción como constructo general, así como la definición de la autorregulación emocional siendo el factor determinante en el desarrollo de conductas funcionales, así como una perspectiva cognitivo conductual de la autorregulación.

En el capítulo tres se aborda el desarrollo teórico de la población seleccionada para este trabajo, definida como la etapa de la adultez emergente. Se conceptualiza dicho estadio del desarrollo, se describen las características psicosociales a las que se enfrentan los individuos durante este proceso y se consolida la relación con la procrastinación académica.

En el capítulo cuatro se plantea el proceso metodológico utilizado para determinar el supuesto científico anteriormente expuesto, así como también la descripción detallada de los elementos como las variables, los instrumentos seleccionados para la aplicación, la población y sus características, el objetivo y el marco contextual, en donde se habla de cada uno de los pasos realizados y todos los aspectos que se tomaron en cuenta para implementar el trabajo con los participantes mediante el diseño de investigación de tipo cuantitativo cuasiexperimental con un alcance correlacional negativo obteniendo así resultados significativos que aporten al campo de la psicología .

Finalmente y una vez obtenidos los resultados de los instrumentos aplicados se llevó a cabo un análisis del comportamiento de las dos variables a través del proceso estadístico, el cual generó los datos de correlación necesarios

para un análisis más profundo descrito en el apartado de resultados generando así la comprobación de la hipótesis y las recomendaciones pertinentes para la realización de investigaciones posteriores a este trabajo.

## Marco Teórico

### Capítulo I. Procrastinación

#### 1.1 Definición de Procrastinación.

*“No dejes para mañana lo que puedes hacer pasado mañana”*

*-Mark Twain*

El psicólogo Steel (2012) plantea que todo aquello que nos aleja de lo que queremos o de lo que debemos hacer se conoce como procrastinación, siendo una conducta que es más común de lo que se cree y a la cual miles de personas se enfrentan día tras día. Dejar para último momento el proyecto escolar, posponer la rutina de ejercicio para la mañana siguiente, sentir que los días pasan sin haber hecho nada productivo, intentar concluir una tarea sin éxito, retrasar pendientes o rechazar oportunidades por no tener la motivación suficiente son solo algunas de las situaciones que abarca la procrastinación.

Esta conducta se ha observado en diversos sectores de la población acaparando a través de los años la atención de cientos de investigadores que priorizan definir y diferenciar este fenómeno de otros conceptos que se utilizan erróneamente para dar respuesta a dichos actos, alejándose de la idea original y retrasando posibles soluciones; por ello, es necesario identificar que es y que no es la procrastinación.

La pereza, descrita como el tedio o descuido ante las actividades que estamos obligados a hacer, o la holgazanería que se caracteriza por la aversión de una persona hacia el trabajo, son los adjetivos más frecuentes cuando se trata de describir a la procrastinación, sin embargo, esta es comprendida por Steel (2012) de la siguiente manera:

Procrastinar no se trata meramente de dejar algo para más adelante, aunque proceder así es parte integral de este mecanismo. La palabra “procrastinación”



viene del latín pro, que significa “delante de, en favor de”, y crastinus, que significa “del día de mañana”. Pero el significado de procrastinación abarca muchísimo más que su definición literal [...] La palabra procrastinación no se ha referido simplemente a posponer algo, sino a posponerlo irracionalmente. (pp. 9-10)

La procrastinación entonces se caracteriza por el retardo voluntario de una actividad de mayor importancia que debiese realizarse prontamente, sustituida por otra menos relevante y por lo general más sencilla de desarrollar, aun siendo conscientes de que dicha decisión no es la más adecuada y por lo tanto revelará consecuencias negativas a futuro, es decir, las personas que procrastinan tienden a ocupar el tiempo disponible para ejecutar actividades o tareas poco indispensables para ellos y que requieren menor esfuerzo, dejando para más tarde aquellas que deberían llevarse a cabo con anticipación pero que posiblemente requerirán un esfuerzo mayor. El conocer estas características facilita diferenciar una conducta de otra, pues el Dr. Steel (2012) puntúa que no se procrastina cuando se posponen situaciones o eventos siendo consciente de que los resultados no tendrán consecuencias negativas, así como tampoco se considera cuando se retrasan actividades importantes por situaciones de emergencia.

Es indispensable comprender que la procrastinación no surge de la dilatación de cualquiera de las tareas pendientes, pues no todas las actividades pueden llevarse a cabo al mismo tiempo siendo necesario posponer algunas, de lo contrario todos seríamos llamados procrastinadores. El psicólogo Steel (2012) plantea que la procrastinación surge más bien de la decisión que se toma entre las tareas (cual elegir para ahora y cual dejar para después). Y es que aún, considerando las consecuencias tanto positivas como negativas de cada tarea, la elección final se basa en responder primero a las que no tendrán repercusiones considerables de ser pospuestas, dejando para después aquellas más importantes y que de no terminarse a tiempo pueden no tener repercusiones tan graves por sí solas, pero que juntas podrían poner en juego la estabilidad del individuo.

Un ejemplo sencillo de procrastinación es comenzar a sacudir y acomodar los libros del estante en orden alfabético durante la tarde porque hace semanas se pensó que sería más práctico y cómodo encontrarlos así, en lugar de utilizar el tiempo disponible para realizar el informe de la semana que deberá ser entregado al jefe mañana a primera hora, iniciándolo en la noche cuando ya no quede otra opción más que terminarlo apresuradamente; o comenzar a leer un libro acerca de la procrastinación y cómo evitarla antes de sentarse a escribir el avance del marco teórico de la tesis que ya es preciso concluir. En definitiva, los ejemplos que pueden exponerse en este texto son diversos incluso algunos inimaginables, y para comprenderlos es necesario conocer las experiencias, creencias y relación del propio sujeto con el medio en el cual se desenvuelve.

El autor (Riva, 2006, como se citó en Sánchez y Quant, 2012) menciona que la procrastinación se manifiesta debido a que las personas prefieren realizar actividades que dan como resultado una gratificación instantánea o a corto plazo reemplazando aquellas que den como resultado consecuencias positivas a largo plazo. La motivación juega un papel importante cuando se trata de desempeñar tareas a lo largo del día, y es una de las características que da fuerza a las conductas de procrastinación, pues ésta al presentarse regularmente en cantidades disminuidas orilla a la persona a buscar actividades que no le parezcan tediosas, no le generen esfuerzo y por lo tanto cansancio ya sea físico o mental.

Díaz (2019) plantea que en diversas ocasiones es común que el individuo que procrastina encuentre diversas explicaciones aparentemente justificables del por qué elige en primer lugar una actividad menos demandante; describiendo que los sentimientos de culpa ante la tarea principal se encubren y aminoran, permitiendo que el sujeto funcione con estabilidad. Por otro lado, se encuentran quienes son conscientes de su conducta y buscan disminuirla a través de planeaciones concretas que les posibilite concluir con la tarea dentro de un tiempo considerable, sin embargo la mayoría de las personas en esta situación subestiman el tiempo necesario para llevarlas a

cabo, dando como resultado la misma conducta afectando de manera negativa a largo plazo.

Como se puede observar, aunque la procrastinación se manifiesta ante un sinnúmero de situaciones cotidianas, esta conducta posee características particulares importantes que la diferencian de otros comportamientos similares; por ello es necesario identificar el concepto que se utilizará en el presente trabajo para referirnos a la procrastinación.

Steel (2012) propone que la procrastinación es el retardo voluntario de una actividad de mayor importancia que debiese realizarse prontamente, sustituida por otra menos relevante y por lo general más sencilla de desarrollar, aun siendo conscientes de las consecuencias negativas que esto puede ocasionar.

## **1.2 Componentes de la Procrastinación.**

Aunque a primera vista, el comportamiento de la procrastinación parezca ser un constructo unidimensional y se crea impulsado por un solo motivo, las cuestiones detrás de esta conducta suelen ser variadas, determinadas a su vez por las experiencias del sujeto. Es necesario identificar dichas características si se pretende comprender más a fondo el origen de este fenómeno y con ello disminuir la procrastinación de manera oportuna y eficaz (Díaz, 2019).

Steel interpreta la conducta procrastinadora en tres componentes esenciales, conocidos como expectativas, valoración y tiempo. El primero de ellos se trata, como su nombre lo indica, de las expectativas que el sujeto crea de una situación específica a la cual debe dar respuesta. Esto se genera a partir de las experiencias previas o similares que el sujeto haya tenido con una actividad a lo largo del tiempo, comprendiendo que, mientras la experiencia se recuerde como una situación positiva y con un resultado favorable las expectativas del individuo serán también óptimas ya que si estas son positivas generan sentimientos de confianza en uno mismo, plantean un escenario perfecto para llevar a cabo dichas actividades poniendo en

práctica las habilidades y capacidades necesarias para salir victoriosos de aquel evento (Steel, 2012).

Dicho de otro modo, si el resultado es nuevamente positivo, reforzará la creencia del individuo de su capacidad para desempeñarse en ese ambiente o área y, por lo tanto, no pospondrá situaciones similares, es decir, no procrastinará. Sin embargo, si las experiencias del sujeto son recordadas como poco agradables, negativas o con un resultado fallido, entonces las expectativas planteadas serán en su mayoría fatalistas, lo cual, en lugar de reforzar una creencia positiva en la persona de ser capaz y hábil para la tarea se tornará una situación con objetivos poco asequibles y tenderá a abandonarlos sin siquiera intentarlos, es aquí en donde encontramos a la procrastinación. Según Steel (2012):

Los resultados de treinta y nueve estudios sobre la procrastinación, con más de siete mil sujetos examinados, indican que, si bien a veces la procrastinación procede del exceso de confianza, lo contrario es mucho más común. Los procrastinadores tienen de ordinario menos confianza, sobre todo en lo que se refiere a las tareas que posponen. Si procrastina a la hora de hacer las tareas del colegio, es probable que las considere difíciles. Si procrastina con respecto a mejorar la salud, con un programa de ejercicios, por ejemplo, o comiendo mejor, lo más probable es que tenga dudas acerca de su capacidad de seguir esos nuevos hábitos. (pp. 33-34)

Es posible que a lo largo de los años, el individuo que procrastina haya experimentado situaciones significativas que repercutieron de manera negativa en su pensamiento, limitando con ello la capacidad de valorar sus habilidades y capacidades ante las demandas ambientales futuras eligiendo en su lugar actividades que minimicen la ansiedad generada por las pocas expectativas del resultado. Y es que la falta de confianza que una persona se tiene sobre sí mismo caracteriza este tipo de conductas, en donde se observan sentimientos de insuficiencia frecuentemente y que imposibilita a la persona para llevar a cabo sus actividades como cualquier otra persona con expectativas y objetivos reales, sobre todo positivos. La impotencia

aprendida se encuentra relacionada con el abandono de lo que sea que cause una sensación de incapacidad de enfrentamiento, siendo esto una de las causas principales para la aceptación de un desempeño poco brillante (Casado, 2018).

El Dr. Steel (2012) refiere en su libro que la percepción que hayamos generado y aprendido de nosotros mismos influye de sobre manera en el resultado de nuestros actos, convirtiéndose en una profecía auto cumplida. Es decir, si nos planteamos un posible fracaso, fracasaremos sin dudarlo pues nos predispondremos y no pondremos de verdad todo nuestro empeño teniendo como resultado más procrastinación.

Ahora bien, la valoración es otro aspecto que conforma a la procrastinación, y se basa en el valor que se le otorga a una tarea para decidir comenzar a realizarla o posponerla. No es poco común que cuando se debe realizar una tarea que no es de total agrado se evite el mayor tiempo posible pues el simple hecho de comenzar a realizarla genera un sentimiento de malestar y pesadez que claramente se quiere evitar, por lo cual simplemente se reemplaza por otra mucho más agradable (Casado, 2018).

Es razonable que los procrastinadores tiendan a detestar alguna o la mayoría de sus tareas y deberes a realizar, ya sea desde mantener la cocina ordenada hasta no realizar el pago en la fecha indicada; todo puede llegar a parecerle tedioso y cada vez se siente con menos entusiasmo para enfrentarse a ello. Teniendo en consecuencia un retraso de la mayoría de las responsabilidades pues les resulta muy difícil mantener su atención en las cosas necesarias. Cuanto más bajo sea el valor de la tarea mayor será la oportunidad para procrastinar (Steel, 2012).

El tercer elemento de la procrastinación gira en torno al tiempo; La procrastinación que surge de esta característica es el modo en que las personas pueden aplazar las tareas demandantes porque aparentemente cuentan con el tiempo suficiente para hacerlo, relacionado también a la poca atracción que esa actividad genera en el sujeto. Este aspecto es hasta cierto punto un poco parecido al

componente anterior, pues el sujeto tiende a aplazar la situación si no le resulta agradable o beneficiosa en poco tiempo, sin embargo, cuando el tiempo se encuentra encima es el momento para actuar, aunque los resultados la mayoría de las ocasiones serán penosos. Un ejemplo simple puede ser la tarea pendiente de llamar a la estética canina para agendar una cita a tu mascota, pasan los días, pero nada te motiva lo suficiente para tomar el celular y llamar; cuando ya estas a punto de hacerlo abres cualquier otra aplicación que te consumirá minutos dejando para último momento la cita que no favorece tu horario.

La influencia de la impulsividad juega un papel clave en este tipo de conducta pues como se revisó anteriormente, es esta característica la que impide que la persona sea capaz de querer resultados a largo plazo, buscando entonces actividades o situaciones que le brinden una recompensa inmediata (Díaz, 2019).

Tendemos a ver las metas y preocupaciones de mañana de modo abstracto, es decir, en líneas generales e indistintas, mientras que, en cambio, vemos las metas y preocupaciones inmediatas de hoy de modo concreto, es decir, con mucho detalle en lo que refieren al quién, al cómo, al dónde y al cuándo. (Steel, 2012, p. 39)

Debido a esto, es menos probable que se lleven a cabo tareas que no se encuentran bien definidas, claras y con propósitos abstractos, que seguir y completar metas bien formuladas, fáciles y claras. Por lo tanto, si la persona no se encarga de establecer sus metas de manera precisa será mucho más simple que las aplaze y las sustituya con actividades que si lo estén (Steel, 2012). Por ejemplo, es más difícil llevar a cabo una meta extendida como lo es bajar de peso, por la cuestión del tiempo, la organización, etc. A elegir el vestido o traje adecuados para su tipo de cuerpo, algo que quizás le lleve tiempo, pero sea más concreto.

No por ello se quiere decir que las metas establecidas a largo plazo no tienden a cumplirse, pero si se aplazan por mucho más tiempo hasta que llegan al punto de convertirse en metas a corto plazo. Es de este modo, como la conducta de la

procrastinación se hace presente en la vida de los individuos, resaltando en cada uno de ellos la característica que motiva el retraso voluntario de tareas necesarias

### **1.3 Perfil del Procrastinador.**

Para diversos escritores, la procrastinación puede ser considerada como lo opuesto de la responsabilidad, sin embargo, dicha correlación no permite comprender a ciencia cierta la personalidad de una persona procrastinadora (Díaz, 2019). Esta conducta se ha incrementado durante los últimos años, por lo cual se considera de suma importancia determinar una explicación que permita conocer y comprender el posible origen a través del análisis de las personas denominadas como procrastinadoras, rescatando características de personalidad que se presentan constantemente para crear con ello un perfil un poco más exacto que finalmente de pauta a la creación de intervenciones competentes en contra de esta problemática. Las investigaciones han arrojado resultados que dan respuesta a este fenómeno, y aunque la mayoría se asemejan aún no se elabora una descripción global de este comportamiento.

Fernández (2016) hace mención al resultado de diversas encuestas aplicadas, las cuales determinan que aproximadamente el 95 por ciento de las personas se consideran a sí mismos como procrastinadores resaltando esta característica como uno de sus principales retos a modificar o eliminar. Y es que como se puede observar en el contexto actual, son diversos los distractores que influyen de manera significativa en el fortalecimiento de esta conducta incrementando cada vez más las recompensas y satisfacciones inmediatas en el individuo olvidando aquellas recompensas que benefician a largo plazo.

Así mismo, un estudio llevado a cabo en entidades alemanas y publicado a través de la revista PLoS ONE trabajó con 1350 mujeres y 1177 hombres con edades que oscilaban entre los 14 y 95 años reflejando como resultado que quienes tienden a realizar conductas de procrastinación con mayor frecuencia son los individuos más jóvenes, con edades entre los 14 y 29 años, siendo hombres y mujeres por igual (Beutel, 2016).

De forma concreta, los autores encontraron que los individuos más jóvenes son los que más procrastinan, encontrándose las tasas más altas entre los 14 y 29 años. Además, parece que en general hombres y mujeres tienen esta tendencia por igual, salvo cuando son más jóvenes, momento en el que los chicos superan a las chicas. (Fernández, 2016).

Entonces, la edad sí es un factor que influye de manera significativa en el desarrollo de esta conducta y en las consecuencias que se adquieren relacionando una menor satisfacción de la vida y objetivos poco alcanzables en esta etapa.

Pears Steel (2012) habla con claridad acerca de un rasgo central que puede explicar por qué estos individuos posponen sus actividades. La impulsividad, según este autor es el talón de Aquiles del procrastinador. Aquella tendencia a reaccionar de manera precipitada y poco meditada o razonada ante una situación externa se conoce como impulsividad; Dicha conducta repentina se ve impulsada por la emoción que domina al individuo y no le permite pensar en las alternativas y consecuencias que esto puede generar, caracterizándose principalmente por la necesidad de obtener resultados inmediatos y no a largo plazo.

Así mismo, esta característica de personalidad que genera una disminuida percepción del control de los impulsos puede causar sentimientos de arrepentimiento o culpa cada vez que se lleva a cabo. Las personas impulsivas manifiestan poco control de sus emociones, por lo cual se les dificulta aplazar la satisfacción, en cambio prefieren llevar a cabo conductas que les generen en consecuencia un resultado inmediato alejando aquellas que poseen beneficios lejanos o futuros (Steel, 2012). Como bien sabemos, todas las personas atraviesan por momentos de ansiedad que pueden ser benéficos para su desarrollo pues lo toman como un impulso para ejecutar eficazmente la demanda del entorno, por otro lado, los procrastinadores no interpretan la ansiedad del mismo modo (Sánchez, 2012).

La impulsividad de estas personas gira en torno a la evasión de la ansiedad y de todo aquello que la produzca, por lo tanto, se verá en la gran necesidad de



cambiar sus planes, olvidarse (aunque no por completo) de la tarea importante y seleccionar una más agradable. Esta característica a su vez desata un descontrol en el individuo quien se torna distraído, poco organizado e incapaz de establecer una metodología eficiente de trabajo y aun cuando este pone manos a la obra las distracciones son su peor enemigo (Steel, 2012).

La tendencia a procrastinar se encuentra relacionada con niveles altos no solo de ansiedad sino también de estrés, depresión y fatiga que hacen más difícil el enfrentarse a la tarea importante retrasando más las responsabilidades y generando con ello una serie de repercusiones negativas a las cuales se enfrentará tarde o temprano. Repercute en gran medida sobre el disfrute de su propio bienestar porque la tarea no deja de ocupar un lugar importante en sus pensamientos (Díaz, 2019).

Un estudio realizado por (Ferrari y Cohen, 2008, como se citó en Díaz Morales, 2019) analizó la correlación existente entre la conducta procrastinadora y los tipos de personalidad, basándose en el modelo de T. millon (1990), el cual determina que: las metas motivacionales (qué guía la conducta), los modos cognitivos (cómo se procesa la información del entorno) y las relaciones interpersonales (cómo nos relacionamos con los demás) constituyen el estilo de personalidad. Los resultados indicaron que los individuos procrastinadores carecen del primer rasgo, es decir, muestran deficientes metas motivacionales y por lo tanto son poco funcionales cuando de cumplir con una o varias tareas se trata. Gozan de poca iniciativa adaptándose a las posturas y circunstancias que otros manifiestan sin anteponer sus opiniones; así mismo, se ven poco motivados por modificar su vida o por alcanzar objetivos siendo casi incapaces de adoptar un rol activo.

Dichos autores hacen referencia también a que los modos cognitivos, en las personas procrastinadoras se manifiestan como un método más intuitivo e intangible, decir, más guiado por lo simbólico y afectivo. Por último, en lo que al área de las relaciones interpersonales se refiere, los individuos con esta conducta destacan por ser personas indecisas antes las situaciones sociales mostrándose tímidas la relacionarse con los demás pues temen ser rechazados (Díaz, 2019).

#### **1.4 Definición de Procrastinación Académica.**

Uno de los ejemplos encontrado con mayor frecuencia en artículos o libros que hablan acerca de la procrastinación y desafortunadamente uno de los más comunes en la sociedad es la entrega de trabajos durante la etapa escolar. Según Steel (2012), mencionando que es aquí en donde se combinan dos de los elementos. El tiempo disponible entre la fecha de asignación de la tarea y el día de la entrega parece ser el suficiente para terminar con éxito dicho proyecto y se planea un simple pero confiable calendario mental en donde se visualizan los espacios en los que se podrá trabajar arduamente, y aunque en ocasiones se han realizado intentos para sentarse y trabajar, cualquier cosa parece ser más interesante que escribir parte del proyecto y entonces se pospone otro día. Lamentablemente, mientras se realizan aquellas actividades elegidas por ser aparentemente más divertidas y entretenidas se lleva consigo un malestar mental y cierto sentimiento de culpa pues se es consciente del pendiente sin resolver, provocando con ello que no se disfruten plenamente las demás actividades.

Posteriormente, cuando las horas parecen ya no ser suficientes y la luz del día comienza a desaparecer es cuando se ponen manos en acción y se intenta de todo para culminar la tarea, mientras se crean grandes expectativas del trabajo y se llega hasta pensar: “¿Por qué no lo comencé desde antes?” Sin embargo, los intentos forzados por la expectativa de lo que puede ser terminan opacados por un resultado insuficiente, terminado, pero insuficiente que genera en consecuencia sentimientos de mediocridad, prometiendo no volver a caer en una situación así, repitiendo la historia una vez más. Steel (2012) expone que:

“El problema de este tipo de resoluciones es que la procrastinación tiende a perdurar. En vez de encarar nuestras dilataciones, nos excusamos en ellas; el autoengaño y la procrastinación suelen ir de la mano. Aprovechamos lo fina que es la línea que separa el no poder del no querer para exagerar las dificultades con que tropezamos y encontrar justificaciones”. (p. 15-16)

Y es que el ingreso a niveles académicos superiores siempre supone exigencias nuevas que requieren de ser afrontadas con éxito; la universidad no es la excepción y requiere de esfuerzos constantes para lograr los objetivos planteados no solo por aquellos que imparten la materia sino por las exigencias constantes del medio en el cual el estudiante se desenvuelve, por eso, las estructuras cognitivas emocionales y de motivación son primordiales para hacer frente a situaciones que se presentan todos los días, potencializándolas de tal forma en que el individuo se adapte y avance ante los retos presentados como pueden ser las tareas, proyectos, horarios, evaluaciones entre muchos otros (Cárdenas et al., 2020).

Es en esta situación de cambio y adaptación donde el alumno comienza a postergar el cumplimiento de actividades prometiendo realizarlas más tarde, incluyendo tanto las que son poco indispensables como aquellas tareas de las cuales depende gran parte del éxito, dificultando la culminación inmediata de la tarea y con ello aumentando las consecuencias académicas y personales. Esta situación tiende a ser repetitiva, es decir, se presentará el aplazamiento en los momentos en los que el estudiante deba enfrentarse a retos académicos y será identificada como procrastinación académica, que se diferencia de la conducta de procrastinación de la vida cotidiana en el tipo de actividades que se retrasan, que en el caso de la académica serían todas aquellas relacionadas con la situación escolar.

Por ello, para esta investigación se determina la siguiente definición de procrastinación académica: Tipo de respuesta conductual que es poco funcional ante las demandas académicas que se ejercen sobre el estudiante, caracterizada por el retraso repetitivo y consciente de actividades escolares importantes, generalmente proyectos escolares para ser remplazadas por otras que pueden ser más entretenidas o que requieren menor esfuerzo físico o mental, es decir, que son poco demandantes (Rodríguez, 2016). Este fenómeno es una conducta constante en la población universitaria y ha ido en aumento en los últimos años, pues:

Se estima que entre el 80% y el 95% de los estudiantes de educación superior adopta conductas procrastinadoras en algún punto, rescatando que el 75% de

ellos se considera a sí mismo como procrastinador mientras que el 50% refiere aplazar constantemente la dedicación a los estudios (Cárdenas et al., 2020 p.3).

Estos datos suponen una situación alarmante teniendo en cuenta que esta actividad tiene que ver con una conducta desadaptativa ante demandas específicas como por ejemplo esperar el último día para entregar un trabajo final, aplazar el momento de estudio de los exámenes próximos para ver una película o salir con amigos y familia, etc. trayendo consigo diversidad de consecuencias para el estudiante rescatando entre las más comunes un bajo rendimiento académico, sentimientos de malestar a nivel emocional, así como síntomas de ansiedad, sensación de autosuficiencia y fracaso, entre muchas otras y que al contrario de lo que parece ser, esta situación no tiende a desaparecer con el transcurso del tiempo sino todo lo contrario (Rodríguez, 2016).

Hay estudios que señalan la relación entre la procrastinación académica y la falta de puntualidad, las dificultades en el seguimiento de instrucciones (Rothblum et al 1986; Rothblum, 1990), y un aumento de los problemas de salud (Tice y Baumeister, 1997). Frente a este último aspecto Tice y Baumeister (1997) realizaron una investigación con estudiantes universitarios en la que estudiaron la relación entre la procrastinación académica y los problemas de salud, encontrando que son los estudiantes de los primeros años de universidad, las personas más propensas a estresarse por las labores académicas y por tanto a aplazar su ejecución. (Quant y Sánchez, 2012, p. 9)

El autor Baker (como se citó en Quant et al., 2012) plantea que la procrastinación académica puede darse como consecuencia de relaciones familiares patológicas donde el papel de los padres o cuidadores ha facilitado la maximización de frustraciones y la minimización de la autoestima del niño; por lo tanto, en la edad de la adultez emergente el joven no cuenta con las herramientas adecuadas y funcionales que le permitan hacer frente a las tareas asignadas, posponiéndolas para evitar emociones y situaciones poco placenteras.

## **Capítulo II. Autorregulación Emocional**

Las emociones ejercen un papel muy importante en el desarrollo del comportamiento humano, pues son capaces de motivar las acciones más inesperadas en función de nuestro propio beneficio. Sin embargo, en muchas ocasiones la mala regulación de estas provoca respuestas poco funcionales ante situaciones específicas, trayendo consigo consecuencias negativas. Es por ello que se considera de suma importancia desglosar y comprender las características que conforman este concepto con el fin de implementar estrategias de regulación eficaces.

### **2.1 Definición de Emoción.**

Todas las emociones, incluso las que pueden llegar a parecer más desagradables cuentan con una función útil y esencial para el desarrollo del ser humano en los diversos aspectos de su vida, pues le permiten llevar a cabo con eficiencia las conductas más adecuadas y oportunas cuando este se enfrenta a una situación determinada, generando a corto o largo plazo sentimientos de bienestar que pueden afectar positivamente en las respuestas futuras del sujeto (Chóliz, 2005).

Así pues, la emoción puede ser comprendida como un fenómeno humano caracterizado por una serie de procesos biológicos, cognitivos, y conductuales, que ha sido estudiado a través de los años desde diversos enfoques los cuales pretenden abordar la importancia e impacto que este cumple en el desarrollo de cada individuo a lo largo de su vida, pues como sabemos, dicho fenómeno es capaz de determinar el comportamiento de manera significativa (Divulgación dinámica, 2017).

Los enfoques utilizados para explicar dicho fenómeno se diferencian en los procesos que actúan en el individuo al momento de manifestar una emoción, así como de los estímulos ambientales que se involucran e influyen en su respuesta (Gómez y Calleja, 2016). Desde la perspectiva biológica, la emoción surge como respuesta a la percepción de cambios fisiológicos en el individuo ante situaciones determinadas. Sin embargo, si no se percibieran dichos cambios fisiológicos, el resultado emocional sería nulo (Chóliz, 2005).

Es decir, la emoción se presenta en el individuo como un conjunto de procesos neurológicos manifestados como conductas observables inmediatamente después de que este percibe cambios en su estructura física tanto de manera interna como externa. Cada emoción permite que el sujeto responda rápidamente a un estímulo ambiental con el fin de salvaguardar su integridad y con ello su permanencia en el medio (Divulgación dinámica, 2017), entendido como una capacidad de adaptación proveniente de nuestra evolución como especie y considerándola únicamente como una herramienta que permite dicha adaptación al entorno con muchos años de transformación, comprendiendo entonces que sin la capacidad de reconocer nuestros cambios físicos las emociones serían prácticamente inexistentes y por lo tanto nuestras reacciones al medio serían ineficaces para sobrevivir (Chóliz, 2005).

El postulado principal del modelo biológico hace referencia a la hipótesis del autor (James-Lange, 1968 citada en Chóliz, 2005), la cual plantea que cada emoción manifestada hace referencia a un patrón fisiológico diferenciado, o al menos algunos que pudieran caracterizar las emociones parecidas entre sí. Dicho postulado defiende la posibilidad de que nuestras emociones surgen con relación a determinados estados físicos presentados ante un estímulo, considerando que la elevación en alguna estructura del sistema podría estar relacionado con emociones negativas, mientras que un menor incremento ser relacionado a emociones positivas.

Es decir, las emociones como la ira y el miedo serán relacionadas a estados físicos agitados o elevados como por ejemplo la temperatura, respiración o frecuencia cardíaca mientras que la disminución de dicho estado se verá relacionado con emociones positivas como la alegría, todas en función de enfrentarse correctamente a las situaciones cotidianas. Por lo tanto, las emociones representan en la vida del ser humano un papel indispensable pues se cree que mientras éste crece, cada emoción se desarrolla, asocia y consolida con una respuesta fisiológica empleada constantemente a modo de enfrentarse a los nuevos estímulos satisfactoriamente.

Se introduce también la noción cognitivista, en la cual inicialmente diversos autores referían a la emoción como una consecuencia de los procesos cognitivos. Se defendía que las respuestas a las diversas situaciones vividas por las personas son de tipo fisiológico, caracterizado por un aumento poco claro y generalizado de la activación. Así pues, la interpretación cognitiva de la reacción fisiológica será la encargada de determinar la propiedad de la emoción. En situaciones diversas, la emoción surge como consecuencia de dos aspectos fundamentales: la activación y la interpretación cognitiva (Mariano, 2005). La cognición es aquella capacidad que nos permite desarrollar conocimientos, adaptarnos al medio y mantener relaciones sociales funcionales, pues es a partir de este mismo entorno donde adquirimos la información necesaria y la utilizamos en función de establecer nuevas redes de conocimiento (cognifit, 2018).

Por lo tanto, los procesos cognitivos entendidos como una serie de operaciones mentales que trabajan en conjunto a través de captar, analizar, almacenar y posteriormente emplear la información eran vistos como la fuente primordial de las emociones, y sostenían que no es hasta la interpretación de la respuesta fisiológica caracterizada por la intensidad, que se da una respuesta emocional definida basada en el aprendizaje obtenido a través de la constante interacción con el medio. Sin embargo, los estudios ante dicha situación continuaron extendiéndose con la intención de obtener una idea convincente y clara del papel que los procesos cognitivos mantienen en el proceso emocional del ser humano.

Así mismo (Lazarus, 1977 como se citó en Chóliz, 2005) implementó su propio modelo teórico de las emociones, el cual se basaba en la teoría cognitiva del estrés postulado con anterioridad. Dicho modelo explica que de manera inicial se realiza una evaluación de la situación determinándola como positiva o negativa a la cual se le llamará evaluación primaria; posteriormente se determinan los recursos con los que se cuenta para responder eficazmente al evento considerada como la valoración secundaria. Las características manifestadas de la reacción emocional surgen como consecuencia de los procesos de valoración cognitiva, por lo tanto, cada

evaluación realizada conducirá a un tipo de emoción encaminada a su vez a una acción y expresión especial.

En este modelo, no se establece si la emoción precede a la cognición o si es el resultado de esta, resaltando que ambas se encuentran estrechamente unidas pues forman parte de un mismo sistema, comprendiendo a la cognición como una parte esencial de la emoción puesto que las emociones surgen a partir de que los individuos interactúan con otros, reconocen situaciones y aprenden a responder a ellas de una manera específica (proceso cognitivo). Siguiendo esta línea es indispensable destacar que las emociones expresadas por los individuos dependerán en gran medida del contexto en el que se han desarrollado a lo largo de su vida, así como de las experiencias que cada sujeto haya experimentado pues, como sabemos la cultura, las creencias y hasta los valores influyen en las formas de comprender y responder a la vida concluyendo que dependerá de estos aspectos la respuesta emocional de las personas (Chóliz, 2005).

Ahora bien, la emoción puede comprenderse también como una experiencia multidimensional pues abarca diversas características significativas conocidas como sistemas de respuesta, las cuales son: cognitivo/ subjetivo, conductual/ expresivo y fisiológico/ adaptativo. Para poder comprender mejor el fenómeno de la emoción es importante reconocer estos tres aspectos, pues como se describió anteriormente, las emociones surgirán a partir de la interpretación que la persona haga acerca de la situación reconociéndola como positiva o negativa basándose en todas aquellas experiencias que ha tenido a lo largo del tiempo y que le permiten responder de manera específica a la situación cognitivo/subjetivo, es decir evocar respuestas que le sean funcionales para responder de manera eficaz a las demandas de la situación presentada conductual/expresivo, buscando con ello la estabilidad del organismo y el sentimiento de bienestar, lo cual, como consecuencia permitirá el óptimo desarrollo del sujeto en el medio fisiológico/adaptativo (Gargurevich, 2015).



Los componentes básicos de una emoción según el autor Gargurevich y que interactúan simultáneamente para dar respuesta a una interpretación subjetiva pueden clasificarse de la siguiente manera:

- **El sentimiento:** es el componente subjetivo, que da significado a la emoción (implica actividad cognitiva).
- **La activación del cuerpo:** es la activación hormonal y autonómica que prepara y regula al cuerpo para la acción.
- **El propósito:** es el aspecto motivacional de la emoción.
- **La expresión social:** es el aspecto comunicacional de la emoción, lo que todos los demás pueden notar a simple vista (la expresión facial, por ejemplo). (Gargurevich, 2015 p.16)

Por ello, independientemente del enfoque por el cual se estudie a la emoción, es posible determinar que esta es un aspecto psicológico concluyente en las múltiples respuestas que el individuo manifiesta al entorno a través de su conducta y expresión física con el fin de comunicar el estado en el que se encuentra, sin embargo, es también importante tomar en cuenta la capacidad que el individuo desarrolle a lo largo de su vida para autorregular dichas emociones a fin de modificar a beneficio sus conductas y respuestas ante el medio, pues de lo contrario, es posible que no se cumplan satisfactoriamente sus necesidades y se generen efectos negativos cuando se producen en el momento inadecuado o en un nivel de intensidad excesivo.

Para este trabajo de investigación, se utilizará el siguiente concepto de emoción: Fenómeno humano caracterizado por una serie de procesos biológicos, cognitivos, y conductuales que se activan en conjunto y de manera súbita e inesperada ante algún estímulo ambiental preparando al organismo para dar una respuesta funcional ante la demanda percibida.

## **2.2 Definición de Autorregulación Emocional.**

El término autorregulación emocional es un concepto que se ha descrito ampliamente en la literatura de la psicología para hacer referencia a la capacidad del individuo para moderar sus emociones en respuesta a un evento determinante con el fin de poder obtener los resultados deseados de dicho evento y con ello conseguir una homeostasis del sujeto con relación al contexto en el cual se encuentra involucrado (Cano, 2012).

Los autores (Eisenberg & Spinrad 2004 como se citaron en Kinkead et al., 2011), proponen como definición de autorregulación emocional:

El proceso de iniciar, evitar, inhibir, mantener o modular la ocurrencia, forma, intensidad o duración de estados emocionales internos, la fisiología relacionada con las emociones, los procesos de atención, los estados motivacionales, y/o concomitantes conductuales de la emoción, al servicio de la realización de la adaptación social o biológica relacionada con los afectos o el logro de objetivos individuales (pp.2-3).

Dicha definición comprende un conjunto de funciones biológicas, psicológicas, afectivas y conductuales que necesitan actuar conjuntamente para generar un autocontrol en el sujeto y que este sea capaz de re direccionar sus emociones a fin de obtener resultados concretos; todas estas funciones que actúan sobre la emoción comienzan a desarrollarse en las primeras etapas de la vida de un individuo, puesto que desde su nacimiento se ve involucrado en un ambiente social dentro del cual desarrollará diversas habilidades tanto sociales como de conducta y potenciará sus funciones biológicas y psicológicas en la medida que este se encuentre estimulado, recordando que a pesar de que un grupo de personas se encuentre inmerso en un mismo contexto su capacidad para abstraer y analizar información del entorno así como hacer uso de esta para responder a sus necesidades es gracias a las experiencias individuales de cada sujeto (Kinkead et al., 2011).

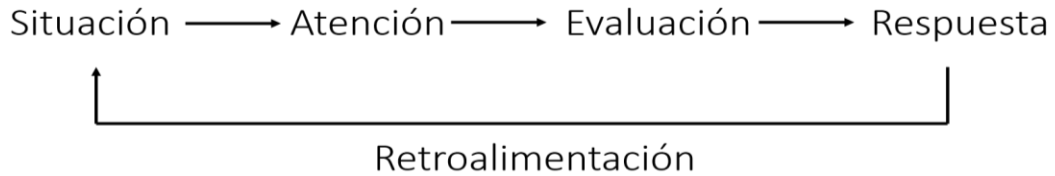
Así mismo, (Mestre, 2012) menciona la autorregulación emocional desde un enfoque instrumental que sugiere que las personas son capaces de autorregular sus emociones para alcanzar sus objetivos, utilizando dicho proceso como un medio para lograr fines personales. La concepción principal de este enfoque sugiere que el objetivo primordial de la autorregulación emocional no es alcanzar el bienestar personal, pero si el hacer frente a los objetivos primordiales pudiendo establecer como una meta el hecho de sentirse bien. Desde esta perspectiva, se puede definir que las personas no buscan autorregular sus emociones para cambiar su estado emocional, sino que más bien, es posible que a través de este proceso lo que se esté buscando sea un cambio en el estado fisiológico de la persona y que lleva consigo un cambio emocional específico (Mestre Navas, 2012). Así mismo, es necesario aclarar que los procesos de autorregulación emocional no serán los mismos para cada persona, puesto que este es entendido como un proceso adaptativo y dependerá del grado de análisis que cada persona sea capaz de realizar; así como también dependerá en gran medida del contexto cultural, personal y social en donde el individuo se encuentre inmerso.

Gross y Thompson (2007) desarrollaron un modelo que describe a la autorregulación emocional como un proceso que incluye cuatro aspectos esenciales:

- **La situación relevante:** la que puede ser externa (eventos o exigencias ambientales) o interna (representaciones mentales).
- **La atención:** en la que se da una selección de los elementos más significativos de una situación.
- **La evaluación:** la que depende de la relevancia de la situación.
- **La respuesta emocional:** la que, por efectos de la retroalimentación, modifica la situación relevante (pp.198-199)

## Figura 1

*Modelo Modal de la Emoción (Gross y Thompson 2007)*



Nota. Proceso de la regulación de emociones.

Fuente: Handbook of Cognition and Emotion (2013).

Gross y Thompson (2007) afirman que: “este modelo modal (dinámico) de la reacción emocional da origen al proceso de autorregulación: ésta no es posible, si uno no se percata de aquello que se desea regular, lo que cambia constantemente” (p. 199). De esta forma comprendemos entonces que la autorregulación emocional es la acción consciente de regular la emoción presentada a través de la relación de los componentes anteriormente descritos, lo cual dará como resultado una respuesta emocional funcional.

### **2.3 La Perspectiva Cognitivo-Conductual de la Autorregulación Emocional.**

Para Thompson (como se citó en Vargas y Muñoz, 2013) “en la terapia cognitivo-conductual, la regulación emocional incluye la capacidad para modular la respuesta fisiológica -relacionada con la emoción-, la implementación de ciertas estrategias para dar una respuesta ajustada al contexto y la organización de estas estrategias para lograr metas a nivel social” (p. 4). Así mismo, Gross (1999), definió también a este concepto como un conducto a través del cual los individuos pueden controlar como se manifiestan sus emociones, es decir, como las interpretan y como las viven dependiendo del contexto que se les presenta.

Este tema ha sido abordado por diversos autores desde distintas perspectivas, obteniendo un panorama mucho más complejo de lo que la autorregulación engloba; algunas de ellas centradas en la autorregulación conductual que se compone de una serie de características que se presentan conjuntamente en función de cumplir metas y objetivos en el comportamiento, la adaptación, interrupción, terminación o alteración

tienen la capacidad de alterar las propias respuestas y apartarse de los efectos directos de las situaciones inmediatas (Vargas y Muñoz, 2013).

Desde algunas perspectivas la Regulación emocional podría ser entendida de manera análoga como inteligencia emocional, que implicaría cuatro niveles de interacción de conductas relacionadas con la emoción, estas son: (a) la percepción, evaluación y expresión de la emoción, (b) el efecto facilitador de las emociones con respecto al pensamiento, (c) la comprensión y análisis de las emociones utilizando el conocimiento emocional y (d) la regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento intelectual y emocional. (Vargas y Muñoz, 2013, p. 5)

Los autores Gresham y Gullone (2012) desarrollan la autorregulación emocional como característica fundamental del desarrollo y funcionamiento psicológico funcional, en la cual describen como ejemplo al vínculo de adolescentes con sus padres, exponiendo que el vínculo desarrollado entre estos dos individuos favorece el desarrollo de habilidades comunicativas dando como resultado habilidades de regulación emocional; encontrando una correlación entre los rasgos de extraversión con una mejor estrategia para interpretar la emoción, y los rasgos neuróticos con tendencias a la supresión.

Lo anteriormente descrito demuestra cómo es que la autorregulación emocional es fundamental para los terapeutas cognitivo-conductuales pues les permite comprender la funcionalidad de cada individuo en relación con los diferentes escenarios y contextos percibidos, estableciendo así un proceso de intervención eficaz a la hora de abordarla. (Vargas y Muñoz, 2013).

## **Capítulo III. Adultez Emergente y su Relación con la Procrastinación Académica**

El ciclo vital humano es el proceso de crecimiento y desarrollo que atraviesan las personas desde el nacimiento hasta su muerte, determinado por todos aquellos factores con los que el individuo interactúa a lo largo de su vida y que le permiten situarse en las diferentes etapas de acuerdo a sus capacidades y limitaciones; con el objetivo de superar los retos y oportunidades para alcanzar la autonomía como individuo dentro de la sociedad. De aquí la importancia de indagar un poco más acerca de las distintas etapas y sus características para comprender mejor su comportamiento.

### **3.1 Definición de Adultez Emergente**

Se sabe que las etapas en el desarrollo del ciclo vital del ser humano se identifican y definen a partir de diversos componentes, destacando entre ellos el desarrollo biológico, mental, social y cultural que en conjunto se encargan de moldear y dirigir los valores, formas de convivencia y toma de decisiones de cada individuo con respecto a su etapa de maduración. Los estudios sobre las etapas del desarrollo describen ampliamente este proceso desde la infancia y la adolescencia hasta llegar a la senectud. En las últimas décadas, la sociedad se ha enfrentado rápidamente a un sinnúmero de transformaciones que han cambiado de manera significativa y de manera puntual la perspectiva de la etapa de la adultez, por lo cual, para los expertos del desarrollo humano ha sido necesario redefinir las características que componen a la adultez sobre la cual nos vamos a referir en esta investigación (Rivera et al., 2011).

Los procesos biológicos del ser humano se desarrollan casi en su totalidad al finalizar la etapa de la adolescencia, dando paso a la etapa de la adultez en donde los procesos emocionales y psicológicos se ven ampliamente influenciados por las vivencias a las que el individuo se enfrenta diariamente, es decir, a los factores sociales que cambian dependiendo de la época y las costumbres de cada contexto y ya no del factor biológico (Zacarés et al., 2010).

Para la sociedad contemporánea, pasar de la adolescencia a la adultez no solo es cuestión de tener una edad determinada, sino también de las responsabilidades y derechos que se le otorgan al individuo desde diversos ámbitos, por ejemplo, desde lo legal votar a partir de los 18 años en algunos países, poder casarse sin la autorización de los padres o poder firmar contratos (dependiendo de cada país); por otro lado, las definiciones sociológicas manifiestan que se inicia en la etapa adulta cuando la persona es capaz de ser independiente económicamente, comienza con una relación sentimental sólida, tiene estudios universitarios o forma una familia (Papalia y Martorrel, 2015).

Algunos psicólogos sugieren que el inicio de la adultez no está indicado por criterios externos, sino por indicadores internos como el sentido de autonomía, autocontrol y responsabilidad personal, que es más un estado mental que un evento discreto (Shanahan y Mortimer, 2005, como se citó en Papalia y Martorrel, 2015, p.410). Desde este punto de vista algunas personas nunca llegan a ser adultas, sin que importe su edad cronológica.

La autora (Arnett, 2006 citada e Papalia y Martorrel, 2015) refiere que para otros, la etapa adulta se define por tres criterios: aceptar las responsabilidades propias, tomar decisiones independientes y obtener la independencia financiera; no obstante, en los países más desarrollados se observa que las personas suelen llevarse mucho más tiempo en cumplir con estos ideales y objetivos que en el pasado y lo que antes era prioridad para los adultos como la independencia del individuo, así como de la adopción de constantes responsabilidades destacando la finalización de los estudios para continuar en la búsqueda de un empleo generando una separación parcial o total de los padres, o forjar una relación de pareja estable con la cual contraer matrimonio y posteriormente tener hijos ahora ya no lo es del todo.

Desde la década de 1950, la revolución tecnológica ha convertido en un objetivo cada vez más indispensable la educación superior o la capacitación especializada. Las edades típicas del primer matrimonio y el primer nacimiento se han elevado considerablemente a medida que hombres y

mujeres buscan una mayor educación u oportunidades vocacionales (Furstenberg et al., 2005) antes de establecer relaciones de largo plazo. En la actualidad, el camino a la adultez puede estar marcado por múltiples hitos – Ingresar a la universidad (de tiempo completo o parcial), trabajar (tiempo completo o parcial), mudarse de casa, casarse y tener hijos- transiciones cuyo orden y tiempo varían (Papalia y Martorrel, 2015, p. 385)

En resultado de este cambio social, algunos investigadores sugieren que los jóvenes de entre los 18 o 19 hasta los 25 que viven en sociedades industrializadas forman ya parte de una etapa distinta del desarrollo humano, llamada adultez emergente (Papalia y Martorrel, 2015), en la cual los jóvenes no consideran haber alcanzado la madurez aún, sino que se encuentran en el proceso para hacerlo a través de su propia experiencia (PSISE , 2015).

Con ello, conceptualizamos esta etapa de la siguiente manera: Periodo de transición y búsqueda de la identidad que se desarrolla entre la etapa de la adolescencia y la adultez (entre los 18 a los 29 años) que suele encontrarse en los países industrializados, por la cual atravesarán aquellos individuos que han dejado de ser adolescentes, pero no cuentan o no creen tener aún las características psicosociales necesarias para hacer frente a las demandas de la edad adulta (Papalia y Martorrel, 2015). Es decir, son aquellos que al valorar las responsabilidades a su cargo son conscientes de su independencia en algunos roles y demandas, pero no consideran sean las suficientes para ser llamados adultos.

### **3.2 Desarrollo Psicosocial en la Adultez Emergente.**

Ya definido el término de adultez emergente puede ser más sencillo comprender aquellos cambios psicosociales a los que el joven se enfrentará en esta etapa que se dirige hacia la definición de su identidad e independencia. Papalia y Martorrel (2015) exponen que para Erickson el joven emergente actual recorre un largo camino donde experimenta diversos papeles y estilos de vida de forma libre y sin presiones del desarrollo, también conocido como moratoria (mayor consciencia de sí mismos que los lleva a una resolución) en donde gradualmente se consolidan los



compromisos y responsabilidades del papel adulto. Es esta búsqueda de la identidad adulta la principal tarea del adulto emergente, a la cual se le ha asignado el nombre de recentramiento.

Tanner (2006) desarrolla este concepto con base en tres características principales donde el poder, la responsabilidad y la toma de decisiones pasa gradualmente de la familia de origen al adulto temprano independiente:

La etapa 1 que se manifiesta al inicio de la adultez emergente, se distingue porque el individuo, aunque todavía se encuentra viviendo con su familia de origen ya comienza a trazar su autoconfianza y autonomía, lo cual le permite poco a poco tomar sus propias decisiones en torno a lo que le puede beneficiar.

La etapa 2 expone que el joven emergente aún mantiene una conexión con su familia pues depende de ella en algún aspecto, pero ya no se encuentra inmerso en ella, ahora se enfoca en intereses relacionados con actividades temporales, actividades escolares y relaciones de pareja. Es aquí en donde el individuo adquiere los recursos adecuados para vincularse responsablemente y poder mantener estas relaciones a largo plazo.

La etapa 3 es un preámbulo hacia la adultez temprana, cuando el sujeto está por cumplir los 30 años; es aquí donde surge la independencia de la familia, aunque continúa un vínculo sólido con esta, se centran los objetivos y expectativas en el establecimiento de una preparación académica sólida, trabajo estable, vida de pareja y posiblemente en la crianza de los hijos (Papalia y Martorrel, 2015, pp. 414-415).

No obstante, Salmela-Aro et al., (2007) indican que no todos los adultos emergentes pasan por estas tres etapas de recentramiento, por lo cual su proceso para encontrar y forjar su identidad suele ser distinto. Muchos adultos jóvenes no se

encuentran identificados con temas relacionados con la educación, las experiencias recreativas o las amistades por lo que centran sus intereses en objetivos relacionados con la salud, la familia y el trabajo.

Côté (como se citó en Papalia, 2015) menciona que:

La investigación sobre el estatus de la identidad encontró que solo alrededor de la tercera parte de los jóvenes occidentales parecen pasar por lo que Marcia denominó estatus de moratoria. De hecho, durante este lapso se observa un retroceso en aproximadamente 15% de ellos y cerca de la mitad no muestra ningún cambio significativo (Kroger, et al., 2009). En lugar de dedicarse a la exploración activa y concienzuda de su identidad, muchos adultos tempranos muestran poca reflexión activa y consciente y más bien adoptan un enfoque pasivo (difuso) o siguen la guía de sus padres (exclusión). No obstante, cerca de tres de cada cuatro se decide por algún tipo de identidad ocupacional cerca de los 30 años. La confusión de la identidad persiste en 10 a 20% de ellos, que carecen de lo que Erikson llamó fidelidad: la fe en algo mucho mayor que ellos mismos (p. 415).

Por otro lado, también es cierto, que aunque los jóvenes emergentes buscan la independencia familiar para convertirse en adultos, no todos cuentan con las herramientas necesarias para hacerlo y se les considera como personas sin aspiraciones; pero más bien, se ven forzados a continuar con dicha dependencia debido a las dificultades económicas y a la necesidad de obtener entrenamiento o un grado académico mayor que las generaciones anteriores, retrasando aún más esta transición a la vida adulta (Papalia y Martorrel, 2015). Lo cual, aunque permite al individuo alcanzar ese objetivo académico puede también atraerle consecuencias negativas ya que vivir con los padres por un tiempo prolongado puede redefinir la relación con los mismos.

### **3.3 Desarrollo Académico de los Adultos Emergentes.**

La prolongación en la educación es una característica fundamental en el concepto de la adultez emergente ya que a diferencia de lo que conocemos sobre estos en generaciones pasadas y como se mencionó anteriormente, los jóvenes de la actualidad exploran aún más sus opciones a nivel educativo pues les permite ampliar su campo profesional a futuro. Tienden a planear su situación académica de una forma muy distinta a lo que se acostumbraba observar; algunos de ellos combinan la universidad con el trabajo, otros la universidad con el establecimiento de un matrimonio y crianza de los hijos, mientras que la mayoría establecen como prioridad sus estudios universitarios dejando como segundo plano la estabilidad económica dependiendo de los padres por más tiempo (Schoeni y Ross, 2005).

Poco a poco las oportunidades de crecimiento profesional se amplían y los adultos emergentes mantienen mayor interés por adquirir grados de conocimiento cada vez más altos, observando un incremento de estudiantes con edades mayores a las ya acostumbradas en generaciones atrás (menores de 25 años). Sin embargo, la decisión de culminar una carrera profesional conlleva una serie de otros aspectos muy importantes a considerar, como la situación financiera, familiar y personal del individuo, que deben funcionar con él a lo largo de su formación (6 años aproximadamente). La *retención* es el término utilizado para referirse a la permanencia de los estudiantes universitario hasta que obtienen su titulación y se considera que los factores como el desempeño académico y el nivel socioeconómico de la familia influyen significativamente en la continuación o deserción de los estudiantes (Tanner, 2006).

Para los adultos emergentes, el ingreso a este nivel educativo puede ser abrumador debido a las demandas que esta representa:

Los que se adaptan con facilidad, tienen gran aptitud y buenas habilidades de solución de problemas, participan de manera más activa en sus estudios y en el ambiente académico, y disfrutan de una relación cercana pero

independiente de sus padres, tienden a ajustarse mejor y a sacar más provecho de la universidad. (Montgomery y Côté, 2012 p.5).

El ingreso a la universidad puede influir de manera significativa en el desarrollo no solo académico del adulto emergente, sino también en su crecimiento cognoscitivo, intelectual, personal y social ya que adquiere habilidades verbales, cuantitativas, así como de herramientas del pensamiento crítico y moral (Papalia y Martorrel, 2015).

Y es que muchos de los estudiantes que ingresan a la universidad tienden a expresar ideas poco fundamentadas acerca del contexto en el cual se encuentran inmersos, dejándose llevar por opiniones de otros y adoptándolas como propias sin cuestionar, analizar e investigar las ideas; sin embargo el nivel educativo superior es capaz de desarrollar en el alumno a través de la práctica académica una serie de cuestionamientos que poco a poco generan el interés de indagar y resolver, dando como consecuencia apertura a la diversidad de nuevas ideas y puntos de vista que generan en el estudiante universitario una revolución en su pensamiento crítico.

Reconocen que diferentes sociedades y diferentes individuos tienen distintos sistemas de valores y, por ende, ven el mundo de forma diferente. Si bien saben que su perspectiva tiene valor, tienen dificultades para encontrar significado o valor en este laberinto de sistemas y creencias al que están expuestos. ¿Cómo deciden a qué exponerse? ¿Cómo determinan en qué creer? Por último, alcanzan un compromiso dentro del relativismo. En esta instancia, elaboran sus propios juicios y eligen sus propias creencias y valores. Dan crédito a la incertidumbre inherente de las ideas, pero confían en sus elecciones y valores, así como en sus propias opiniones (Papalia y Martorrel. 2015, p. 408)

El desarrollo de convivencia con nuevas personas, estilos de vida, situación económica, ideología, entre otros facilita la apertura a nuevos conocimientos y

formas de ver la vida, incrementando así la capacidad del adulto emergente por desarrollar actitudes y soluciones novedosas y con mayor impacto no solo personal sino también con la sociedad en la que se encuentra relacionado. (Papalia y Martorrel, 2015)

## **Capítulo IV. Metodología**

El presente capítulo contiene una descripción detallada del proceso metodológico utilizado para determinar la correlación existente entre la conducta de procrastinación académica y la autorregulación emocional en adultos emergentes, situación que ha aumentado de manera considerable; puntuando así los componentes primordiales que conforman el desarrollo de esta investigación, como lo son la hipótesis, un posible resultado científico del estudio en cuestión que será comprobado a través de un conjunto de métodos y procedimientos elegidos cuidadosamente según los objetivos a alcanzar descritos en el diseño de investigación. Así mismo, se encontrarán las preguntas de investigación que serán primordiales en el desarrollo de la práctica, las variables encargadas de delimitar este trabajo, los sujetos seleccionados como objeto de investigación, los instrumentos elegidos para recopilar la información de la población y el marco contextual que describe el escenario en el cual se aplicará la metodología.

### **4.1 Diseño**

Esta investigación aspira constatar la correlación existente entre los niveles de procrastinación académica y la autorregulación emocional en adultos emergentes de entre 18 a 25 años, a través de la aplicación de dos instrumentos de evaluación implementados en una muestra poblacional no probabilística que determinará el nivel de esta conducta en los estudiantes, por lo cual, el diseño de esta investigación es de tipo cuantitativo cuasiexperimental con un alcance correlacional negativo.

El enfoque cuantitativo “usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías”. (Hernández, et al., 2014, p. 4) Por ello se define la aplicación de dicho enfoque en este trabajo ya que las variables analizadas y descritas más adelante están sujetas a ser medidas.

Los diseños cuasiexperimentales pueden manipular una de las variables (independiente) con el objetivo de definir su influencia sobre una o más variables (dependientes); utilizando para ello una población ya conformada y no seleccionada al azar, conocidos como grupos intactos, los cuales ya se encuentran conformados desde antes del experimento y su origen no se relaciona con la investigación. Características que presenta la población seleccionada para la aplicación de los instrumentos en este estudio, siendo grupos estudiantiles instaurados anticipadamente.

Por otro lado, el alcance de la investigación se elige a partir del conocimiento teórico actual con apoyo empírico moderado; es decir, estudios descriptivos que han detectado y definido ciertas variables y generalizaciones sobre el tema, así como de la perspectiva que el investigador desarrolla sobre su estudio; por ello, para este trabajo se determinó que sea un alcance correlacional que tiene como finalidad obtener la relación o grado de vinculación que exista entre las variables establecidas previamente en una población particular (Hernández, et al., 2014).

#### **4.2 Hipótesis**

A través de la recolección previa de los datos que fungen como referencia en este estudio, es posible determinar un supuesto científico que no solo pretende dar pauta a la correlación existente entre las dos variables descritas en las líneas siguientes, sino que también busca establecer un posible resultado de este proceso metodológico, aspirando a demostrar que: *A menor fortalecimiento de la autorregulación emocional, mayor conducta de procrastinación académica en adultos emergentes.*

#### **4.3 Preguntas de Investigación**

Las preguntas de investigación a las cuales se aspira responder dentro del trabajo realizado y que han sido formuladas considerando las variables que se describen en las siguientes líneas, así como la literatura estudiada previamente se plantean de la siguiente manera: “¿Cuál es la correlación existente entre la procrastinación académica y la autorregulación emocional?”, ¿la conducta de

procrastinación se ve influenciada por la etapa vital en la que los individuos se encuentran? es decir, ¿por qué las investigaciones se centran en estudiar la procrastinación en jóvenes adultos y no en otro grupo de la población?; ¿Qué factores emocionales predominan en las personas procrastinadoras? ¿Es posible identificar los niveles de procrastinación académica tanto en hombres como en mujeres?

#### **4.4 Variables**

Para la conceptualización de las variables estudiadas en esta investigación es necesario describir primero que es una variable. Para Hernández et al., (2014):

Una variable es una propiedad que puede fluctuar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse. Ejemplos de variables son el género, la presión arterial, el atractivo físico, el aprendizaje de conceptos, la religión, la resistencia de un material, la masa, la personalidad autoritaria, la cultura fiscal y la exposición a una campaña de propaganda política. El concepto de variable se aplica a personas u otros seres vivos, objetos, hechos y fenómenos, los cuales adquieren diversos valores respecto de la variable referida (p.105).

##### ***4.4.1 Variable Dependiente. Procrastinación Académica.***

La definición conceptual de esta variable será referida en este documento como el tipo de respuesta conductual que es poco funcional ante las demandas académicas que se ejercen sobre el estudiante, caracterizada por el retraso repetitivo y consciente de actividades escolares importantes, generalmente proyectos escolares, para ser remplazadas por otras que pueden ser más entretenidas o que requieren menor esfuerzo físico o mental, es decir, que son poco demandantes aun siendo conscientes de las consecuencias negativas que esto puede ocasionar a largo plazo (Rodríguez, 2016).

La definición del concepto operacional se define a partir de los resultados obtenidos en el instrumento *Escala de Procrastinación Académica (EPA)* aplicado a los adultos emergentes de la universidad Normal Particular “Martha Christlieb” y a través de la identificación de sus propias conductas ante las demandas escolares.



#### ***4.4.2 Variable Independiente. Autorregulación Emocional.***

Como definición conceptual, la variable será comprendida como el proceso de iniciar, evitar, inhibir, mantener o modular la ocurrencia, forma, intensidad o duración de estados emocionales internos, la fisiología relacionada con las emociones, los procesos de atención, los estados motivacionales, y/o concomitantes conductuales de la emoción, al servicio de la realización de la adaptación social o biológica relacionada con los afectos o el logro de objetivos individuales (Eisenberg & Spinrad, 2004)

Como definición operacional se establecerá la respuesta de los adultos emergentes de la universidad Normal Particular “Martha Christlieb” al instrumento *Escala de dificultades en la Regulación Emocional en español (DERS-E)* identificando sus propios sentimientos para valorar y expresar emociones con claridad, logrando generar sentimientos que faciliten el pensamiento y la respuesta funcional ante las demandas del entorno.

#### **4.5 Instrumentos**

En toda investigación cuantitativa se aplican diversas herramientas de medición.

Un instrumento de medición adecuado es aquel que registra datos observables que representan verdaderamente los conceptos o las variables que el investigador tiene en mente (Grinnell, et al., 2009). En términos cuantitativos: capturo verdaderamente la “realidad” que deseo capturar. La función de la medición es establecer una correspondencia entre el “mundo real” y el “mundo conceptual”. El primero provee evidencia empírica, el segundo proporciona modelos teóricos para encontrar sentido a ese segmento del mundo real que estamos tratando de describir. (Hernández, et al., 2014, p.199).

Las variables anteriormente descritas serán medidas a través de los siguientes instrumentos psicológicos

#### ***4.5.1 Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko (1998) versión aplicada para México por Barraza y Barraza (2018)***

La Escala de Procrastinación Académica (EPA) fue creada por Deborah Ann Busko en el año de 1998 para estudiar las causas y consecuencias del perfeccionismo y la procrastinación, aplicando el instrumento original con 16 ítems a 112 estudiantes de pregrado de la Universidad de Guelph, Canadá (33 hombres y 79 mujeres). Posteriormente fue adaptada por Óscar Álvarez en el año 2010 para el estudio y análisis de las propiedades psicométricas de dicha escala en estudiantes de secundaria de Lima metropolitana en Perú. De la misma manera Domínguez en el año 2014 realiza un estudio de validación y análisis de las propiedades psicométricas de la EPA en una muestra de estudiantes de una universidad privada en el mismo país eliminando cuatro ítems más quedando la escala conformada por 12 supuestos con cinco opciones de respuesta (Nunca, Pocas veces, A veces, Casi siempre y Siempre).

En el año 2018 Arturo Barraza Macías y Salvador Barraza Nevárez publican una investigación en la Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales en México que evidencia la validez y confiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica en una población estudiantil mexicana eliminando dos ítems más (Barraza y Barraza, 2018).

Este instrumento está conformado de 10 ítems con cinco opciones de respuesta (Nunca, Pocas veces, A veces, Casi siempre y Siempre), asignándole a cada pregunta la puntuación de 1 (Nunca) a 5 (Siempre), la cual se encarga de medir 1) la postergación de actividades y 2) la autorregulación académica, determinando así el grado de procrastinación académica que experimenta una persona en el momento actual.

#### ***4.5.2 Escala de dificultades en la Regulación Emocional en Español (DERS-E) de Tejeda, et al., (2012)***

Fue desarrollada originalmente para evaluar la desregulación emocional en adultos constando de 36 reactivos y seis subescalas diferenciadas. Investigaciones posteriores demostraron la utilidad de la DER-S para detectar,

predecir y atender distintas patologías asociadas a la desregulación emocional (DE), y si bien la mayoría de estos estudios se han hecho con adultos, la investigación con adolescentes aporta evidencia preliminar acerca de que la DE es un buen predictor de problemas psicológicos potenciales como el deficiente desempeño académico y problemas de conducta, baja autoestima, ansiedad y depresión.

En el año 2012 se realiza un análisis de las propiedades psicométricas traducidas y adaptadas a la población mexicana adolescente definiendo la escala de la siguiente manera: 24 reactivos de opción múltiple, con 4 subescalas (Atención-Desatención, Claridad-Confusión, Aceptación-Rechazo y Regulación-Descontrol) (Tejeda 2012).

#### **4.6 Sujetos**

La población objetivo utilizada para la aplicación de los instrumentos en esta investigación se determinó a partir de la implementación de un muestreo por conveniencia, el cual es un tipo de muestreo no probabilístico que se caracteriza por ser un procedimiento de selección que se basa en las particularidades de la investigación así como en el criterio subjetivo del investigador y no en un criterio estadístico que busque casos representativos, donde dichas muestras de la población se seleccionan ya que se encuentran accesibles para la investigación y previamente conformadas en grupos sin tener una relación con el tema a abordar (Hernández, 2014).

Dicha muestra se conformó por 92 alumnos, matriculados en la universidad Normal Particular “Martha Christlieb” en el municipio de Orizaba, Veracruz. Los criterios de inclusión comprendieron a aquellos alumnos que se encontraban cursando en los diferentes semestres ofertados (1ro. 3ro. 5to. Y 7mo.) con edades en un rango de 18 a 25 años situándose en la etapa de la adultez emergente y que respondieran a los dos instrumentos de evaluación aplicados en la fecha y horario establecido. Como criterios de exclusión se consideraron a aquellos alumnos que no estuvieran dentro

del rango de edad antes mencionado, a quienes solo respondieran una de las dos escalas de evaluación o quienes no respondieran ninguna.

#### **4.7 Marco Contextual**

El escenario donde se llevó a cabo la aplicación de dicha intervención fue en las instalaciones de la Institución de Educación Profesional Escuela Normal Particular “Martha Christlieb” Licenciatura en Educación Primaria con Clave: 30PNL0010K incorporada a la SEV, ubicada en Sur 31 No. 272, Colonia Centro, C.P. 94300 en la ciudad de Orizaba, Veracruz, que oferta la Licenciatura en Educación Primaria con sistema escolarizado de turno vespertino con un horario de lunes a viernes de 14:00 - 20:50 hrs. Y sábado de 9:00 - 13:00 hrs. dependiendo de cada semestre así como de las modificaciones establecidas a raíz de la pandemia por Covid-19. Los estudiantes matriculados son hombres y mujeres provenientes principalmente de la ciudad de Orizaba, Veracruz, así como de otros municipios como Rio Blanco, Nogales y Córdoba.

En el transcurso de este trabajo de investigación la población seleccionada se encontraba retomando sus actividades con la modalidad “en línea” durante la primera semana de enero de 2022 después de un breve periodo vacacional, pues aunque llevaban un modo de trabajo “hibrido” debido a la contingencia sanitaria por covid-19, asistiendo a clases de manera presencial y desde su hogar atendiendo sus actividades mediante el uso de la plataforma digital “Google Classroom” fue necesario establecer un periodo de precaución por contagios durante la primera semana de trabajo manteniendo contacto con sus profesores y directivos a distancia, evitando de esta forma exponer la salud de los jóvenes al mantenerlos reunidos durante largas jornadas.

Por ello, el director de la institución proporcionó la información de sus periodos de evaluación, así como los horarios disponibles para trabajar con los grupos y los contactos de los profesores encargados del área administrativa con quienes había que dirigirse para establecer los horarios que se adaptaran mejor, determinando que la fecha idónea para la aplicación de los instrumentos fuese durante la primer

semana de clases, ya que todos los alumnos se encontrarían trabajando en una misma modalidad (en línea) facilitando la aplicación y recolección de datos, considerando también que después de ese lapso retomarían la modalidad “híbrida” para la temporada de evaluaciones semestrales y entregas de trabajos finales.

#### **4.8 Procedimiento**

En primera instancia, se solicitó una reunión con el director de la Escuela Normal Particular “Martha Christlieb” para plantear la posibilidad de llevar a cabo este trabajo de investigación con los alumnos de dicha institución, exponiendo las características del proyecto así como los objetivos y delimitaciones del mismo. Se habló de las peculiaridades que conforman a los grupos con el fin de determinar si se trabajaría con la población total o se tomaría una muestra de los sujetos.

Posteriormente se implementó una solicitud oficial en donde se expusieron las particularidades de la investigación como el nombre, los objetivos, la población seleccionada, los instrumentos de aplicación así como la definición de los horarios para trabajar con los estudiantes. Se describió el modo de aplicación de los instrumentos determinando la modalidad digital por lo cual se solicitó la información de los alumnos por semestre. Así mismo se expuso el uso de los datos recolectados y los acuerdos de confidencialidad y privacidad de estos. Con ello se dio la autorización oficial para continuar con la aplicación.

El medio seleccionado para el desarrollo de los instrumentos se eligió en la modalidad digital debido a que no todos los estudiantes asistían a clases de forma presencial por disposición oficial ante la contingencia por Covid-19; Considerando el uso de las plataformas disponibles para hacer llegar las pruebas a todos los estudiantes participantes en el horario acordado con la institución. Por ello, fue necesaria la digitalización previa de los instrumentos mediante la plataforma digital “Google Forms” la cual permite realizar formularios, compartirlos y tener acceso a los resultados de manera segura, rápida y confidencial. Una vez que se aprobaron se solicitó el apoyo del profesor Ignacio López quien se encargó de distribuir las dos escalas psicológicas con las instrucciones pertinentes por medio de la plataforma

“Google Classroom” a los 92 alumnos de la licenciatura (22 alumnos en primer semestre, 32 alumnos en tercer semestre, 25 alumnos en quinto semestre y 13 alumnos en séptimo semestre).

Dichas pruebas se mantuvieron a disponibilidad de los alumnos del día 03 al 05 de enero de 2022 permitiendo que los estudiantes respondieran de forma libre en el horario deseado. Una vez concluido el periodo las pruebas se eliminaron de la plataforma digital para evitar recibir más formularios fuera del tiempo establecido obteniendo como resultado 63 respuestas de la “Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS-E)” y 62 respuestas en la “Escala de Procrastinación Académica EPA”. Así, con los resultados de ambas pruebas contenidos en la plataforma de “Google Forms” se procedió a descargar la información a dos archivos de Excel respectivamente “Escala de procrastinación Académica (EPA) (Respuestas)” y “Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS-E) (Respuestas)” con el fin de exponer los resultados de forma ordenada para su manejo, dando paso a la calificación de los mismos, asignando la calificación por reactivo fuese de manera directa o inversa y dando finalmente la puntuación final que determinaría el nivel de procrastinación académica o de la autorregulación emocional de cada individuo.

Una vez obtenidos estos datos fue necesario aplicar los criterios de inclusión y exclusión previamente definidos para las dos escalas con el fin de contemplar y trabajar solo con aquellos alumnos que cumplieran con el rango de edad y respondieran a los dos instrumentos en tiempo y forma con las especificaciones dadas. Así, se determinó que en la escala “EPA” solo se contemplaran a 59 de los 62 sujetos que respondieron, excluyendo a tres que no contaban con los requerimientos necesarios debido a que solo respondieron una escala. Por otro lado, al aplicar estos criterios en la escala “DERS-E” en donde respondieron 62 alumnos se determinó eliminar tres que de igual forma, solo contestaron esa escala; por lo tanto, la población contemplada para el análisis estadístico fue de 59 alumnos que respondieron a las dos escalas.

Posteriormente se procedió a obtener el valor del *coeficiente de correlación lineal* ( $r$ ), también conocido como *coeficiente de correlación producto momento de Pearson*, definido por Triola (2009) como la medida numérica que sirve para detectar la fuerza de correlación entre dos variables utilizando datos muestrales, que en este caso son los resultados de las dos escalas aplicadas, para posteriormente determinar la *regresión línea simple*, la cual genera un modelo gráfico que, basándose en la relación existente entre ambas variables, permite predecir el valor de una a partir de la otra a través de una línea de tendencia.

A continuación se cuantificaron los datos generales obtenidos de las dos escalas como la edad y el género de los participantes obteniendo los porcentajes de los mismos para su análisis posterior; así mismo se procedió a obtener la sumatoria de cada una de las 10 respuestas de la escala “EPA” contemplando las 5 opciones de respuesta para cada una, con el fin de generar con ello una representación gráfica individual que pudiera exponer la información para un análisis más profundo. Finalmente se seleccionaron 4 preguntas de la escala “DERS-E” para esta investigación, una pregunta representativa de cada subescala, se recabaron las sumatorias y se representaron dichas respuestas gráficamente para examinar sus características.

## Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos, después de haber procesado la información recogida a través de la aplicación de los instrumentos y técnicas estadísticas pertinentes, con el objetivo de facilitar la comprensión de la información, así como de exponer de forma clara y detallada la correlación existente entre las variables estudiadas.

La muestra se conformó por 92 sujetos, matriculados en una universidad particular en el municipio de Orizaba, Veracruz, estableciendo un rango de edad de 18 a 25 años, etapa conocida como adultez emergente, de los cuales se contemplaron únicamente a 59 de ellos tras aplicar los criterios de inclusión y exclusión pertinentes; en la Tabla 1 se refleja el rango de edad de los sujetos.

**Tabla 1**  
*Frecuencia de Edad*

Rango de edad	Frecuencia
18	12
19	16
20	14
21	10
22	4
23	0
24	1
25	2
<b>Total</b>	<b>59</b>

Nota. Datos recopilados mediante los instrumentos de evaluación aplicados a través de la plataforma “Google Forms”. Fuente: Autoría propia (2022).

Como se puede observar, se encuentran los datos de aquellos que respondieron a los dos instrumentos de evaluación donde se expone que el promedio de edad es de 19 años contando con 16 participantes, mientras que no se obtuvo ningún registro en la edad de 23 años.

Por otro lado, en la Tabla 2 se expone la participación de los estudiantes por género, determinando que solo 14 sujetos del género masculino respondieron las dos



escalas, mientras la participación del género femenino predominó con 45 mujeres evaluadas.

**Tabla 2**

*Frecuencia de Género*

<b>Género</b>	<b>Frecuencia</b>
Femenino	45
Masculino	14
<b>Total</b>	<b>59</b>

Nota. Frecuencia de los estudiantes por género. Datos recopilados mediante los instrumentos de evaluación aplicados a través de la plataforma “Google Forms” Fuente: Autoría propia (2022).

Así mismo, se contempló la sumatoria de los participantes por semestre (véase Tabla 3), considerando que se encuentran matriculados 22 alumnos en primer semestre, 32 alumnos en tercer semestre, 25 alumnos en quinto semestre y 13 alumnos en séptimo semestre.

**Tabla 3**

*Frecuencia de Semestres*

<b>Semestre</b>	<b>Frecuencia</b>
Primero	16
Tercero	17
Quinto	22
Septimo	4
<b>Total</b>	<b>59</b>

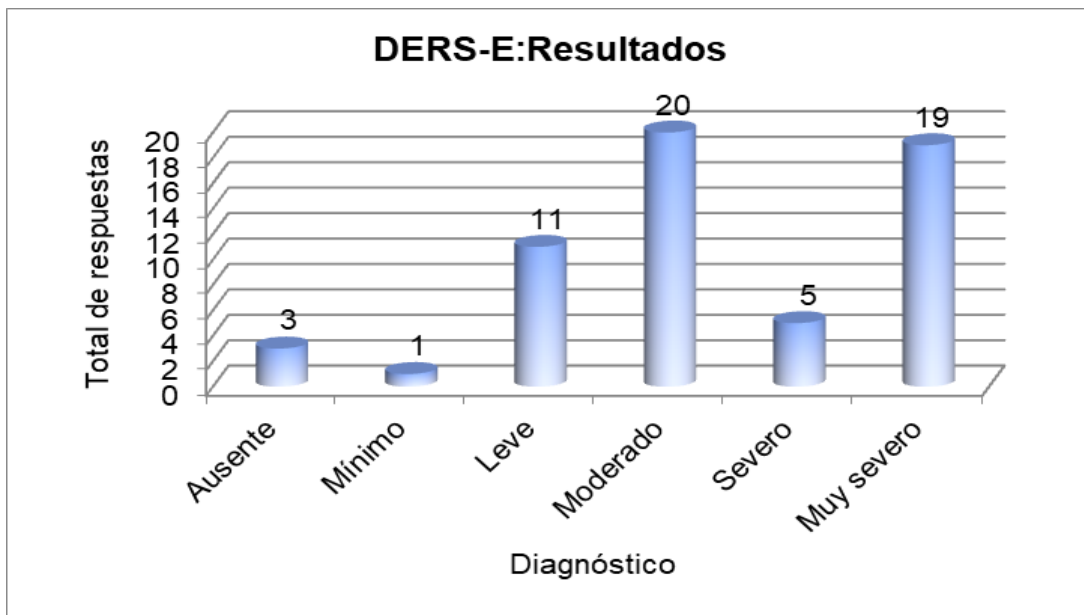
Nota. Frecuencia de los estudiantes por semestres. Datos recopilados mediante los instrumentos de evaluación aplicados a través de la plataforma “Google Forms”. Fuente: Autoría propia (2022).

Observando que el promedio de participaciones se encuentra en el quinto semestre con 22 sujetos evaluados de los 25 que conforman dicho grupo; mientras que del grupo de séptimo semestre integrado por 13 alumnos solo 4 de ellos colaboraron en esta investigación.

Con respecto a la escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DER-S), a partir de su calificación se obtuvo el diagnóstico de cada sujeto considerando los

parámetros propuestos por el autor (0-8 Ausente, 9-16 Mínimo, 17-26 Leve, 27-44 Moderado, 45-51 Severo, 52+ Muy severo) recopilándolos en una gráfica determinando que en los parámetros de “Ausente”, “Mínimo” y “Severo” se encontró el menor porcentaje de alumnos, mientras que con mayor número de sujetos se encontraron los parámetros de “Moderado”, lo cual quiere decir que dichos sujetos si manifiestan características de desregulación emocional notable, es decir carecen de la capacidad para modular eficazmente sus respuestas emocionales ante los estímulos percibidos.

Gráfica 1  
*Frecuencia del Diagnóstico en la Escala DERS-E*



Nota. La gráfica muestra cuantos sujetos obtuvieron cada diagnóstico con respecto al puntaje total obtenido en la prueba DERS-E.

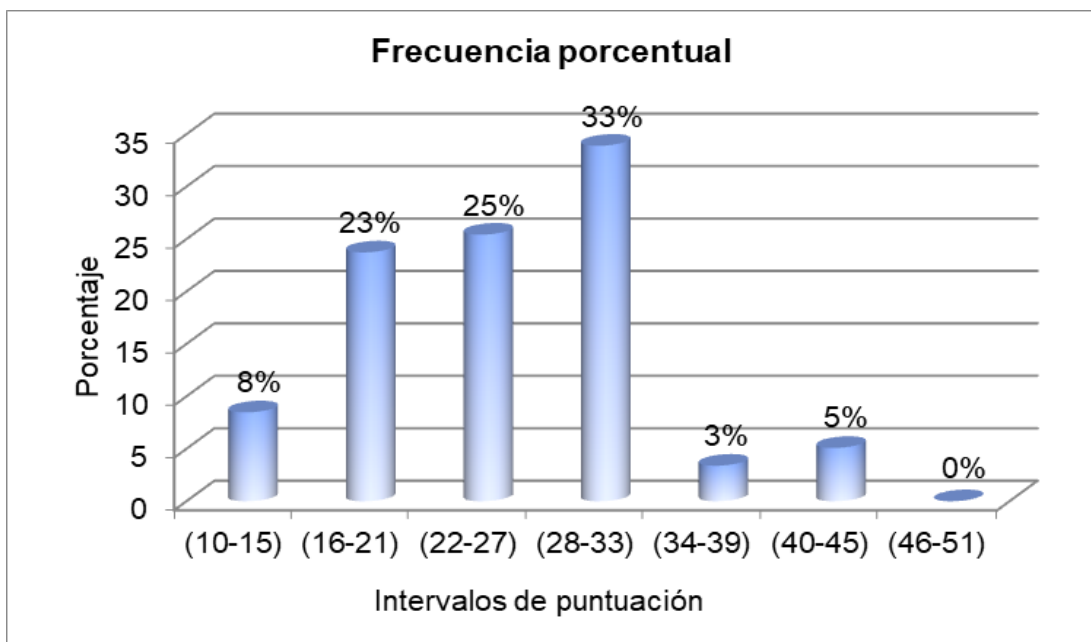
Fuente: Autoría propia (2022).

Así mismo, la gráfica describe el número de sujetos que se encuentran en el parámetro “Muy severo”, indicando que un porcentaje significativo de la muestra total manifiesta deficiencias en la habilidad de la modulación emocional generando en consecuencia comportamientos desadaptativos y poco funcionales para su desarrollo en el medio.

Por otro lado también se obtuvieron los puntajes totales de cada sujeto en la Escala de Procrastinación Académica (EPA), los cuales se generaron a partir de la sumatoria de 10 ítems con 5 opciones de respuesta cada uno, donde se determina que a mayor puntaje obtenido mayor conducta de procrastinación académica (Barraza y Barraza, 2018)

**Gráfica 2**

*Porcentaje de los resultados de la Escala de Procrastinación Académica (EPA)*



Nota. La gráfica muestra el porcentaje de alumnos que se sitúan en cada intervalo de puntuaciones totales en la Escala de Procrastinación Académica. Fuente: Autoría propia (2022).

Se observa que el 8% de la muestra obtuvo los niveles más bajos en cuestión de puntaje (de 10 a 15 puntos totales), por lo que puede indicar de acuerdo a las normas de calificación del instrumento una nula manifestación de la conducta procrastinadora a nivel académico en dichos alumnos.

Mientras que las puntuaciones que predominan en la gráfica son de 28 a 33 puntos en total, lo cual corresponde al 33% de la población con el porcentaje más alto que se interpreta en el ámbito académico como conductas de aplazamiento significativas para el desarrollo de su rendimiento universitario. Solo el 5% de los

estudiantes alcanzó un puntaje general elevado (de 40 a 45 puntos) lo cual quiere decir que su conducta de procrastinación antes las actividades académicas permanece constante e influye negativamente en la respuesta ante las demandas escolares deteriorando con ello su rendimiento académico.

A continuación se desglosan los 10 ítems que conforman este instrumento, dando una perspectiva más amplia de las respuestas de los sujetos.

En el ítem 1 *Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes* (Véase Anexo 6) se observa una distribución binomial de los resultados pues la mitad de los sujetos mencionan prepararse anticipadamente para los exámenes, mientras que la otra mitad no anticipa sus estudios.

El ítem 2 *Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda* (Anexo 7) indica que los jóvenes se comprometen con aclarar las dudas relacionadas con sus materias, teniendo 19 respuestas de *casi siempre*, mientras que solo 10 de ellos se encuentran entre *nunca* y *pocas veces*.

En el ítem 3 *Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible* (Anexo 8) también se encuentran respuestas positivas que pueden indicar en los sujetos un bajo índice de la conducta procrastinadora donde más de la mitad de los estudiantes (35) se comprometen a resolver sus tareas escolares con anticipación.

Así mismo, en el ítem 4 *Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan* (Anexo 9) encontramos que 23 estudiantes refieren no postergar los trabajos, seleccionando *nunca* y *pocas veces* con 7 y 16 respuestas respectivamente; no obstante 16 personas respondieron *a veces*, 14 *casi siempre* y 6 *siempre* lo cual indica para la mayoría de los evaluados un rasgo importante en la postergación de actividades y que si se relacionan con la literatura descrita en el marco contextual podemos referir que las personas tienden a procrastinar una tarea cuando esta se percibe como tediosa o que implica un esfuerzo mayor que otras.

Posteriormente con el ítem 5 *Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan* podemos ver que los resultados, al igual que el ítem 1 también cuentan con

una distribución binomial (Véase Anexo 10) en donde la mayor concentración se sitúa en la respuesta *a veces* indicando que la mitad de los evaluados evitan dar respuesta a las demandas escolares que no cuenta con el valor de motivación suficiente, mientras que la otra mitad atiende dichas actividades aun cuando les generan emociones negativas.

Con el ítem 6 *Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio* (Anexo 11) se puede determinar que los estudiantes si intentan mejorar sus hábitos de estudio, aunque los resultados indiquen una tendencia hacia las respuestas negativas como *pocas veces* y *a veces*.

Así mismo, el ítem 7 *Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido* (Anexo 12) tiene una tendencia hacia la respuesta *a veces* es decir, la mayoría de los alumnos se mantienen neutrales ante sus hábitos de estudio, mientras que solo 3 de ellos si se comprometen a reforzar dichos hábitos considerando que eso implique posponer las recompensas o satisfacciones inmediatas.

Con relación al ítem 8 *Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio* (Anexo 13) encontramos que las respuestas de las personas tienden a ser positivas, concentrando el mayor número de respuestas en la opción *siempre* seguido de la respuesta *casi siempre* con 21 y 20 sujetos respectivamente, lo cual se interpreta como un control de impulsos adecuado que le permite a los sujetos ser capaces de concentrar su tiempo y energía en las actividades que lo requieren aun si estas no son atractivas para el sujeto y no implican una recompensa inmediata.

En el Ítem 9 *Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra* (véase Anexo 14) se observa la tendencia a la respuesta neutral y a las positivas como lo son *casi siempre* y *siempre* determinando que la mayoría de los alumnos no pospone sus actividades y atiende a las tareas pendientes anticipadamente reaccionando positivamente a la poca atracción que una actividad genere en ellos. Sin embargo también se obtuvieron respuestas como *pocas veces* y *nunca* con

personas que probablemente tienden a aplazar la situación si no le resulta agradable, realizándolas con poco tiempo de sobra obteniendo resultados poco satisfactorios.

El último ítem de esta escala 10 *Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas* contiene el mayor número de respuestas en la opción *siempre*, lo cual puede indicar que los estudiantes universitarios poseen habilidad para establecer métodos de trabajo eficientes, mientras que solo 5 personas parecen no contar con ello al indicar nunca como respuesta (Anexo 15).

Así mismo, se presentan los resultados de 4 ítems contenidos en la escala DERS-E, seleccionando uno por cada subescala del instrumento (Atención-Desatención, Claridad-Confusión, Aceptación-Rechazo y Regulación-Descontrol).

La subescala Atención-Desatención se representó con el ítem 9 *Puedo reconocer cómo me siento* (véase anexo 16) en la escala DERS-E donde se puede determinar que existe una tendencia hacia la respuesta “algunas veces” indicando que la mayoría de los alumnos (21 respuestas) no saben reconocer con seguridad su estado emocional y las características del mismo, mientras que solo 9 de ellos manifiestan reconocer sus cambios emocionales con mayor facilidad.

La subescala Claridad-Confusión se representó con el ítem 1 *Tengo claros mis sentimientos* (Anexo 17) en la cual se puede observar la preferencia por la opción “La mayoría de las veces” con 20 respuestas, lo cual puede indicar que los estudiantes universitarios son capaces de identificar cuáles son sus estados emocionales en diferentes circunstancias, mientras que solo 5 de los alumnos mantienen dificultades en este aspecto.

La subescala Aceptación-Rechazo con el ítem 18 *Creo que no hay nada que pueda hacer para sentirme mejor* (anexo 18) arroja resultados donde se observa una mayor concentración de respuestas en la opción “Algunas veces” con 23 respuestas lo cual indica que la mayoría de los evaluados tienden a mantener un pensamiento negativo con respecto a sus sentimientos, interpretado como un acceso limitado a estrategias de regulación emocional que les permitan modificarlos adecuadamente.

Y finalmente la subescala Regulación-Descontrol con el ítem 17 *Me cuesta trabajo controlar lo que hago* (anexo 19) se puede interpretar que la mayoría de los evaluados pueden controlar sus acciones con efectividad en la mayoría de las situaciones que experimentan (20 respuestas en “Algunas veces”) mientras que solo 7 personas manifiestan tener poco control de impulsos generando así conductas poco funcionales.

Posteriormente, ya identificados los resultados de las dos evaluaciones aplicadas se procedió a conocer el comportamiento entre las variables y obtener el grado de correlación existente entre ambas, suponiendo que a medida que una variable disminuye, la otra tiende a aumentar, o lo que es lo mismo, una correlación negativa donde a medida que la variable de autorregulación emocional es menor, la conducta de procrastinación académica aumenta en los adultos emergentes.

Esto se logró a partir de la aplicación de las fórmulas pertinentes a través del programa de “Microsoft Excel” obteniendo en primera instancia la obtención del *Coefficiente de Correlación Lineal de Pearson*, recordando que éste oscila entre  $-1$  y  $+1$ , por lo tanto, un valor menor que  $0$  indica que existe una correlación negativa, cuánto el valor se acerca más a  $-1$ , mayor es la fuerza de esa relación invertida. La obtención de este dato se determina a través de la fórmula:

## **Figura 2**

*Fórmula del Coeficiente de Correlación Lineal de Pearson*

$$r = \frac{\Sigma(x - \bar{x})(y - \bar{y})}{\sqrt{\Sigma(x - \bar{x})^2 \Sigma(y - \bar{y})^2}}$$

Definiendo como resultado  $r = 0.287627$ , es decir, que la correlación existente entre la autorregulación emocional y la conducta de procrastinación académica es muy baja (28%), pues este valor se acerca más a  $1$ . Esto se puede observar gracias al desarrollo de la *Regresión Linea Simple*, fórmula que genera un modelo gráfico (véase gráfica 3) que, basándose en la relación existente entre ambas variables,

permite predecir el valor de una a partir de la otra a través de una línea de tendencia. Esta se encuentra representada de la siguiente manera:

### **Figura 3**

*Fórmula de Regresión Lineal Simple*

**Fórmula:**

$$y = a + bx$$

$$y = 21.44777 + 0.101109x$$

$$b = 0.101109$$

$$a = 21.44777$$

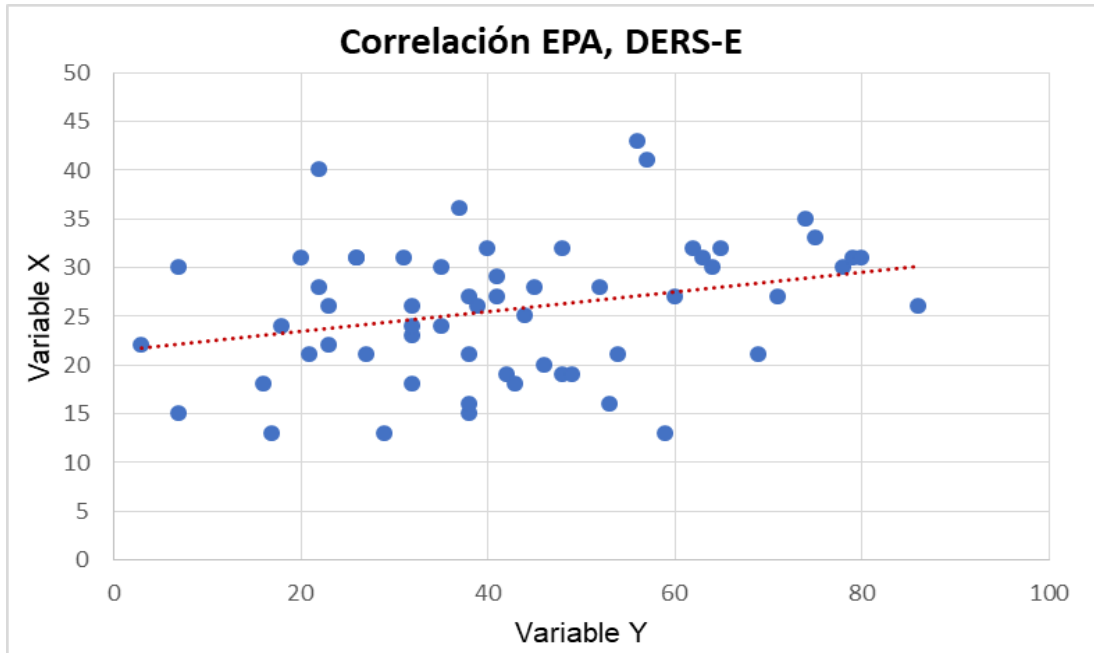
Nota. Donde la variable independiente  $x$  es autorregulación emocional y la variable dependiente  $y$  es procrastinación académica.

Para demostrar la existencia de una correlación significativa de las dos variables determinadas es necesario que en la gráfica los puntos que convergen se encuentren considerablemente cerca de la línea recta, lo que sugeriría que la relación entre  $x$  y  $y$  se vuelve más fuerte. No obstante, lo que se encuentra representado en la gráfica nos permite determinar que las variables medidas no se encuentran altamente relacionadas entre sí, por lo tanto la disminución en una de ellas, en este caso de la autorregulación emocional no supone un aumento en la otra variable (procrastinación académica).



### Gráfica 3

#### Regresión Lineal Simple EPA, DERS-E



Nota. Comportamiento correlacional entre las variables estudiadas (donde x es autorregulación emocional y y es procrastinación académica)  
Fuente: Elaboración propia (2022).

El marco referencial hace alusión a la conducta de procrastinación como el resultado de la disminuída percepción del control de impulsos en el sujeto debido a la poca autorregulación emocional que posee y que dificulta aplazar la satisfacción, llevando a cabo conductas que les generen en consecuencia un resultado inmediato alejando aquellas que poseen beneficios lejanos o futuros. Así mismo, se indica que la impulsividad de estas personas gira en torno a la evasión de la ansiedad y de todo aquello que la produzca, por lo tanto, se verá en la gran necesidad de cambiar sus planes, y seleccionar una tarea más agradable. Esta característica a su vez desata un descontrol en el individuo quien se torna distraído, poco organizado e incapaz de establecer una metodología eficiente de trabajo y aun cuando este pone manos a la obra las distracciones son su peor enemigo (Steel, 2012).

A pesar de lo antes mencionado, los resultados obtenidos a partir de la aplicación de las dos escalas, así como de la confiabilidad del coeficiente de

correlación de Pearson indican que la autorregulación emocional en la población seleccionada para esta investigación no es el factor determinante que desencadena una conducta de procrastinación académica notable en los jóvenes universitarios de 18 a 25 años en la etapa emergente, atribuyéndolo a otras variables.

## **Análisis de Resultados**

A pesar de que la procrastinación es una conducta bastante estudiada por los expertos a nivel internacional y de la que podemos encontrar una bibliografía muy amplia y enriquecedora, en México los estudios relacionados a este tema son de reciente investigación, aun cuando la acción de posponer un sinnúmero de actividades y tareas en diferentes aspectos de nuestra vida es más común de lo que podemos imaginar. Es por ello que poco a poco surge la necesidad de indagar y dar respuesta a las diversas interrogantes que se manifiestan en relación a esta conducta dentro de nuestro contexto para definir un concepto claro con el fin de determinar sus características y comportamiento.

El presente trabajo de investigación se centró en estudiar dicha variable en el ámbito académico, conocida como procrastinación académica, teniendo como objetivo general determinar la correlación de esta con la autorregulación emocional en una población de alumnos universitarios de 18 a 25 años matriculados en la Escuela Normal Particular “Martha Christlieb” en Orizaba, Veracruz, manteniendo como hipótesis que: A menor fortalecimiento de la autorregulación emocional, mayor conducta de procrastinación académica en adultos emergentes; recabando información a través de la aplicación de dos escalas de evaluación, implementando a los resultados obtenidos el Coeficiente de correlación lineal de Pearson, el cual se encarga de exponer el grado de correlación entre ambas variables.

Así pues, con base a los resultados obtenidos se puede determinar la hipótesis propuesta al inicio de la investigación es nula, ya que el índice de correlación entre ambas variables es demasiado bajo, o dicho de otro modo, no existe una correlación significativa entre las dos variables, puesto que al analizar los resultados de ambas pruebas se observa que la disminución de la autorregulación emocional no genera un incremento en la conducta de procrastinación académica en el adulto emergente, ya que esta se mantiene en niveles bajos (puntuaciones en la escala EPA) independientemente del diagnóstico en la prueba DERS-E.

Con esto se dio respuesta a la pregunta de investigación, la cual fue “¿Cuál es la correlación existente entre la procrastinación académica y la autorregulación emocional?”, indicando que la realidad del contexto estudiado no se encuentra en concordancia con la literatura que define el marco teórico en este trabajo investigativo ya que según los estudios del autor Steel (2012) existe un rasgo central que puede explicar por qué estos individuos posponen sus actividades. La impulsividad, es el desencadenante principal del procrastinador que expone aquella tendencia a reaccionar de manera precipitada y poco meditada o razonada ante una situación externa. Dicha conducta repentina se ve impulsada por la emoción que domina al individuo y no le permite pensar en las alternativas y consecuencias que esto puede generar, caracterizándose principalmente por la necesidad de obtener resultados inmediatos y no a largo plazo, es decir, posee poco control de sus emociones.

Así mismo, se dio respuesta a otras preguntas planteadas al inicio de este trabajo: ¿la conducta de procrastinación se ve influenciada por la etapa vital en la que los individuos se encuentran?, es decir, ¿por qué las investigaciones se centran en estudiar la procrastinación en jóvenes adultos y no en otro grupo de la población? Gracias al marco referencial se concluyó que este fenómeno es una conducta constante en la población universitaria y ha ido en aumento en los últimos años, según Steel (2007 citado en Cárdenas et al., 2020, p.3) “se estima que entre el 80% y el 95% de los estudiantes de educación superior adopta conductas procrastinadoras en algún punto, rescatando que el 75% de ellos se considera a sí mismo como procrastinador mientras que el 50% refiere aplazar constantemente la dedicación a los estudios”

No obstante, la aplicación de las escalas arrojó un resultado opuesto; los estudiantes universitarios de la muestra en cuestión manifestaron mantener conductas de postergación nulas o controladas a pesar de que las demandas escolares pudiesen no ser tan atractivas o motivantes para ellos, definiendo solo a un pequeño porcentaje como procrastinador en el ámbito académico.

Otra de las preguntas a la que se le dio respuesta fue ¿Qué factores emocionales predominan en las personas procrastinadoras? El marco teórico expone que esta conducta desadaptativa ante demandas específicas supone consecuencias importantes para el estudiante tras desarrollar un bajo rendimiento académico debido al aplazamiento de sus deberes académicos, generando sentimientos de malestar a nivel emocional, así como síntomas de ansiedad, sensación de autosuficiencia y fracaso, entre muchas otras; encontrando que son los estudiantes de los primeros años de universidad, las personas más propensas a estresarse por las labores académicas y que al contrario de lo que parece ser, esta situación no tiende a desaparecer con el transcurso del tiempo sino todo lo contrario (Rodríguez, 2016).

La pregunta ¿Es posible identificar los niveles de procrastinación académica tanto en hombres como en mujeres? Nos permite hacer referencia no solo a la bibliografía de la investigación, sino también a los resultados recabados con los instrumentos psicológicos. Como se ha mencionado previamente en el marco teórico de esta investigación, un estudio reflejó que la conducta de procrastinación académica se manifiesta con una incidencia de edad entre los 14 y 29 años siendo hombres y mujeres por igual sin distinción entre sus ocupaciones.

De acuerdo con los datos descritos en la escala EPA se observa entre los puntajes más altos de procrastinación una equivalencia entre hombres y mujeres, por lo cual se puede decir que la referencia teórica coincide con los datos estadísticos de la muestra, sin embargo, en el apartado de resultados (véase tabla 2). Frecuencia de género) se expone que hubo más participación por parte de las mujeres (45) y solo 14 hombres, con lo cual se puede inferir que los hombres que no respondieron a las encuestas pospusieron la indicación dada por su profesor, es decir, procrastinaron, o en su defecto lo olvidaron.

Con ello, se concluye que a pesar de que la literatura indica una fuerte influencia de la autorregulación emocional sobre los niveles de procrastinación en los adultos emergentes los resultados cuantitativos obtenidos a partir de las dos pruebas seleccionadas no correspondieron a dichas afirmaciones; sin embargo, esto no quiere

decir que la variable no influya de cierto modo a la conducta procrastinadora, no obstante no se define como la característica principal.

Esto puede deberse también al contexto de la población seleccionada ya que depende mucho de las características de la universidad (privada o pública) así como del nivel socioeconómico en el que se encuentra cada estudiante para determinar el grado de compromiso y el nivel de control a sus impulsos para mantener un buen rendimiento escolar. Es necesario considerar y describir también las limitantes que surgieron a lo largo de este proyecto de investigación puesto que pudieron contribuir y modificar el resultado final.

Una de ellas y probablemente la situación más importante en la actualidad fue la contingencia sanitaria por Covid 19 que no solo imposibilitó el método de trabajo cara a cara convirtiéndolo en un trabajo virtual y a larga distancia, sino que también trajo consecuencias psicosociales y emocionales a personas de todo el mundo en diferentes contextos dando paso a la posibilidad de un resultado distinto al esperado.

Por otro lado también se describe la utilización de los instrumentos para medir la procrastinación académica y la autorregulación emocional ya que son el único instrumento con validez y confiabilidad para la aplicación en población mexicana hasta ahora, por ello se considera una limitante ya que no permite la exploración de las variables desde otra perspectiva instrumental.

Así como se mencionaron algunas limitaciones del estudio, es pertinente exponer algunas ventajas, entre ellas se encuentra la aportación que brinda este trabajo de investigación al tema de procrastinación académica en México, a través de la aplicación del instrumento EPA a otro sector más de la población mexicana, lo cual permitirá ampliar el conocimiento que se tiene en relación a esta conducta y reforzará las investigaciones que giran en torno a dicho instrumento.

Finalmente, la aplicación de esta investigación permitió ahondar en la información del tema, desarrollando nuevas habilidades y estrategias ante los diversos retos presentados que sin duda forjarán el camino profesional de la investigadora.

## **Recomendaciones**

En función a lo planteado, se cree necesario establecer una serie de recomendaciones que den continuidad a la investigación realizada.

Primeramente se recomienda la aplicación de los instrumentos utilizados en esta investigación a otro sector de la población mexicana, con el fin de determinar si los resultados obtenidos manifiestan o no similitudes a los presentados en este trabajo, así como para identificar las características significativas que beneficien al desarrollo y amplitud de este tema.

Se considera importante aplicar estos instrumentos en la modalidad presencial y comparar las características de este método con la aplicación virtual utilizada en este trabajo; determinando las ventajas y limitaciones que influyen en el resultado final.

Del mismo modo, se recomienda la consideración y aplicación de otros instrumentos que evalúen dichas variables permitiendo al campo de la psicología una pauta a la comparación y análisis de los resultados recabados, desarrollando con ello nuevos conceptos para abordar eficazmente la conducta de procrastinación en México.

Con respecto a la población seleccionada se recomienda a la institución la creación de un módulo psicopedagógico que brinde la información y el apoyo necesario a aquellos estudiantes que lo requieran a través de la atención psicológica personalizada y de forma grupal con pláticas o talleres que aborden problemáticas o temas de interés, promoviendo la salud psicológica y pedagógica de los mismos, mediante la orientación, prevención y desarrollo de competencias en busca de su bienestar integral, pues se considera de gran importancia para su formación personal y profesional.

Finalmente se propone al campo de la psicología el desarrollo de la investigación científica sobre la procrastinación académica a partir de los resultados y las conclusiones recabadas en esta investigación, con el fin de obtener eventualmente un concepto

actualizado y objetivo sobre el desarrollo de la conducta procrastinadora en población mexicana permitiendo contrarrestar los factores que influyen directamente en el individuo a través de estrategias de intervención.



## Referencias

- Arnett, J (2006) *Adolescencia y Adultes Emergente: Un Enfoque Cultural*. Pearson Educación.  
<http://biblioteca.ucn.edu.co/Coleccion/Adolescencia/Adolescencia/Adolescencia%20y%20adulthood%20emergentes.%20Un%20enfoco%20cultural.pdf>
- Barraza, A., Barraza, S. (2018). Evidencias de validez y confiabilidad de la escala de procrastinación académica en una población estudiantil mexicana. *Revista de psicología y ciencias del comportamiento de la unidad académica de ciencias jurídicas y sociales*. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rpcc/v9n1/2007-1833-rpcc-9-01-75.pdf>
- Beutel, M.E., Klein, E.M., Aufenanger, S., Brähler, E., Dreier, M., Müller, K.W. (2016) Procrastinación, angustia y satisfacción con la vida en todo el rango de edad: un estudio de la comunidad representativa alemana. *PLoS ONE* <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0148054#sec007>
- Cano, S. R., y Zea, M. (2012). Manejar las emociones, factor importante en el mejoramiento de la calidad de vida. *Revista Logos ciencia & tecnología*. <https://www.redalyc.org/pdf/5177/517751763003.pdf>
- Cárdenas, P. M., Hernández, G. D., y Cajigal, E. (2020). Procrastinación académica en estudiantes universitarios de una institución. *Cuerpo académico de investigación en humanidades (UNACAR CAIH-44)*, 23. <https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/15806/11659>
- Casado, R. (15 de Marzo de 2018). *Asociación madrileña de agorafobia (AMADAG)*. <https://amadag.com/los-4-factores-de-la-procrastinacion-de-steel/>
- Chóliz, M. M. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional. <https://www.uv.es/~choliz/Proceso%20emocional.pdf>
- Cognifit. (2018). CogniFit. Cognición y ciencia cognitiva: <https://www.cognifit.com/es/cognicion>
- Díaz, J. F. (2019). Procrastinación: Una revisión de su medida y sus correlatos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación* <https://www.aidep.org/sites/default/files/2019-04/RIDEP51-Art4.pdf>

- Divulgación dinámica. (8 de septiembre de 2017). Las emociones: concepto y funciones. *Divulgación Dinámica*  
<https://www.divulgaciondinamica.es/blog/emociones-concepto-funciones/>
- Fernández, M. (18 de junio de 2016). Procrastinar se asocia con peor salud psicológica. *Revista digital Muy Interesante*  
<https://www.muyinteresante.es/salud/articulo/procrastinar-se-asocia-con-peor-salud-psicologica-601456753596>
- Gargurevich, R. (2015). La autoregulación de la emoción y el rendimiento académico en el aula: El rol del docente. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria* . <https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/346217>
- Gresham, D., & Gullone, E. (2012). Emotion regulation strategy use in children and adolescents: The explanatory roles of personality and attachment. *Personality and Individual Differences*.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886911005836?via%3Dihub>
- Gross, J & Thompson, R (2007) Emotion regulation: Conceptual foundations. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: Guilford Press.  
[https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/12/handbook\\_of\\_cognition\\_and\\_emotion.pdf](https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/12/handbook_of_cognition_and_emotion.pdf)
- Gómez, O., y Calleja, N. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*.  
<https://www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/index.php/RMIP/article/view/215/128>
- Hernández, R., Fernández. C., Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. mcgraw-hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Kinthead, A. P., Garrido, L., y Uribe, N. (01 de abril de 2011). Modalidades Evaluativas en la Regulación: Aproximaciones Actuales. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*. <http://www.redalyc.org/pdf/2819/281921807002.pdf>
- Mestre, J. M. (2012). *La regulación de las emociones. Una vía a la adaptación personal y social*. Madrid: Ediciones Pirámide.  
<https://1library.co/document/qvx0lpgy-regulacion-emociones-via-adaptacion-personal.html>

- Montgomery, Cote, Marilyn (2012) La universidad como transición a la edad adulta. <https://www.coursehero.com/file/57436830/Montgomery-and-Cote-2003-College-as-transition-to-adulthoodpdf/>
- Papalia, D. E., y Martorrel, G. (2015). *Desarrollo Humano*. Mc Graw Hill. <http://www.untumbes.edu.pe/vcs/biblioteca/document/varioslibros/0250.%20Desarrollo%20humano.pdf>
- PSISE . (14 de Septiembre de 2015). Adulter emergente: ¿Son los 30 los nuevos 20? PSISE Psicólogos Infantiles Madrid | Centro de Psicología Madrid. <https://psisemadrid.org/adulter-emergente-son-los-30-los-nuevos-20/>
- Quant, D. M., y Sánchez, A. (2012). Procrastinación, Procrastinación Académica: Concepto e Implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica*, 15. [file:///C:/Users/HP/Dialnet-ProcrastinacionProcrastinacionAcademica-4815146%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/HP/Dialnet-ProcrastinacionProcrastinacionAcademica-4815146%20(1).pdf)
- Rafael, G. (diciembre de 2008). La autorregulación de la emoción y el rendimiento académico en el aula. El rol del docente. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*: [http://Dialnet-LaAutoregulacionDeLaEmocionYElRendimientoAcademico-4775390%20\(2\).pdf](http://Dialnet-LaAutoregulacionDeLaEmocionYElRendimientoAcademico-4775390%20(2).pdf)
- Rivera, D., Cruz, C., y Muñoz, C. (2011). Satisfacción en las Relaciones de Pareja en la Adulter Emergente: El Rol del Apego, la Intimidad y la Depresión. *Terapia Psicológica*, 7. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-48082011000100008](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48082011000100008)
- Robinson, Watkins, Harmon-Jones, M. E. E. (2013). *Handbook of Cognition and Emotion* (Revisado ed.) [Libro electrónico]. Library of Congress. [https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/12/handbook\\_of\\_cognition\\_and\\_emotion.pdf](https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/12/handbook_of_cognition_and_emotion.pdf)
- Rodríguez, A. (24 de agosto de 2016). Procrastinación en Estudiantes Universitarios: su Relación con la Edad y el Curso Académico. *Revista colombiana de psicología*: [/Dialnet-ProcrastinacionEnEstudiantesUniversitarios-5846230.pdf](http://Dialnet-ProcrastinacionEnEstudiantesUniversitarios-5846230.pdf)
- Salovey, B. (2010). La Regulación emocional en las aproximaciones cognitivoconductuales. *Psicología USP*, 24. <https://www.redalyc.org/pdf/3051/305128932003.pdf>

- Sánchez, A., y Quant, D. M. (abril de 2012). Procrastinación, Procrastinación Académica: Concepto e Implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica*. [http://Dialnet-ProcrastinacionProcrastinacionAcademica-4815146%20\(3\).pdf](http://Dialnet-ProcrastinacionProcrastinacionAcademica-4815146%20(3).pdf)
- Schoeni, RF y Ross, KE (2005). Asistencia material de las familias durante la transición a la edad adulta. En la frontera de la edad adulta: Teoría, investigación y política pública. Prensa de la Universidad de Chicago. <https://psycnet.apa.org/record/2005-01487-012>
- Steel, P. (2012). *Procrastinación. Por Qué Dejamos Para Mañana Lo Que Podemos Hacer Hoy*. Debolsillo. [https://www.amazon.com.mx/gp/buyagain?ref\\_=nav\\_cs\\_buy\\_again](https://www.amazon.com.mx/gp/buyagain?ref_=nav_cs_buy_again)
- Support, M. (s.f.). Microsoft Support. <https://support.microsoft.com/es-es/office/funci%C3%B3n-estimacion-lineal-84d7d0d9-6e50-4101-977a-fa7abf772b6d>
- Tejeda, M. M. (2012, 6 abril). Propiedades psicométricas de la escala «Dificultades en la Regulación Emocional» en español (DERS-E) para adolescentes mexicanos. *Salud Mental*, 35. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-33252012000600010](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252012000600010)
- Torres, I. (junio de 2018). *Tesis Unam: Propuesta de un taller de autorregulación emocional para adolescentes*. <http://132.248.9.195/ptd2018/junio/0775037/0775037.pdf>
- Triola, M. F. (2009). *Estadística. Décima edición*. Pearson educación. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2015/09/Estadistica.pdf>
- Vargas, M. R., y Muñoz, A. M. (2013). La regulación emocional: precisiones y avances conceptuales desde la perspectiva conductual. *Psicología USP*, 17. <https://www.redalyc.org/pdf/3051/305128932003.pdf>
- Zacarés, J. J., Iborra, A., Tomás, J. M., y Serra, E. (2010). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. Universidad de Murcia *Anales de psicología*, 14. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/87931>

# **Anexos**

## Anexo 1

### Autorización para la aplicación de instrumentos



**INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES  
DE LA VERA CRUZ**  
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA PLAN DE ESTUDIOS 2008  
Acuerdo CIRE Núm. 10/11 del 24 de mayo 2011  
Clave de Incorporación UNAM 8967-25

SUR 31 N° 272 TEL: 01.272.72.4.26.24/4.03.92 ORIZABA, VER.

Orizaba; Ver. A 14 de diciembre 2021  
IESV/PSIC/055/2021  
Asunto: Solicitud de aplicación.

**MARCO ANTONIO LUNA MARTÍNEZ**  
**DIRECTOR**  
**ESCUELA NORMAL PARTICULAR AUTORIZADA**  
**"MARTHA CHRISTLIEB"**

La que suscribe Mtra. Judith Elizabeth Rodríguez Girón, directora técnica de la licenciatura en Psicología, tiene a bien solicitar apoyo para que la C. Paola Fuentes García, egresada de la licenciatura en psicología, aplique los siguientes instrumentos: Escala de Procrastinación Académica (EPA), Escala de Dificultades en la Regulación Emocional en español (DERS-E) mediante la Plataforma Google Classroom a los alumnos de la licenciatura en educación de este instituto, que usted dignamente dirige. Las pruebas estarán disponibles a partir del día 03 al 05 de enero 2021.

Estos instrumentos tienen como objetivo "Determinar la correlación estadística existente entre la conducta de procrastinación académica y los niveles de autorregulación emocional.

Los resultados obtenidos y la interpretación, forman parte de la metodología, planteada para la tesis de la egresada antes citada, la cual lleva como título "Estudio Correlacional entre Procrastinación Académica y Autorregulación Emocional en Adultos Emergentes"

Sin más por el momento, agradezco la atención al presente, esperando tener una respuesta favorable a la petición descrita.

Quedo a sus órdenes ante cualquier comentario.

Mtra. Judith Elizabeth Rodríguez Girón  
Directora Técnica.

psicologia@iveracruz.edu.mx



## Anexo 2

### Formato Escala de Procrastinación Académica (EPA)

Deborah Ann Busko (1998)

Adaptación: Barraza y Barraza (2018)

**Edad:**

**Género:**

**Semestre:**

El presente cuestionario pretende investigar sobre la procrastinación académica (aplazamiento de actividades escolares) en estudiantes universitarios, con el objetivo de conocer los factores psicológicos que contribuyen a dicha conducta.

#### Instrucciones:

A continuación encontrarás una serie de enunciados que hacen referencia a tu modo de estudiar. Lee atentamente cada uno de ellos y responde con total sinceridad tomando en cuenta lo siguiente:

- **S** Siempre (Me ocurre siempre)
- **CS** Casi siempre (Me ocurre mucho)
- **A** A veces (Me ocurre alguna vez)
- **PV** Pocas veces (Me ocurre pocas veces o casi nunca)
- **N** Nunca (No me ocurre nunca)

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


Nota. Formato para imprimir.

### Anexo 3

#### Evidencia de la Escala de Procrastinación Académica en la plataforma “Google Forms”

## Escala de Procrastinación Académica (EPA)

El presente cuestionario pretende investigar sobre la procrastinación académica (aplazamiento de actividades escolares) en estudiantes universitarios, con el objetivo de conocer los factores psicológicos que contribuyen a dicha conducta.

@gmail.com [Cambiar cuenta](#) 

**\*Obligatorio**

**Correo electrónico \***

Tu dirección de correo electrónico \_\_\_\_\_

**Edad \***

Tu respuesta \_\_\_\_\_

**Género \***

Femenino

Masculino

**Semestre \***

Primero

Tercero

Quinto

Séptimo



### Continuación de Anexo 3...

A continuación encontrarás una serie de enunciados que hacen referencia a tu modo de estudiar. Lee atentamente cada uno de ellos y responde con total sinceridad tomando en cuenta lo siguiente:

Siempre (Me ocurre siempre)  
Casi siempre (Me ocurre mucho)  
A veces (Me ocurre alguna vez)  
Pocas veces (Me ocurre pocas veces o casi nunca)  
Nunca (No me ocurre nunca)

1. Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes. \*

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Pocas veces
- Nunca

2. Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda. \*

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Pocas veces
- Nunca

3. Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible. \*

- Siempre
- Casi siempre

Nota. Cuestionario completo disponible en la siguiente liga:  
<https://forms.gle/feHgC78Cx9bfjyLh6>

## Anexo 4

### Formato

#### Escala de Dificultades en la Regulación Emocional en español (DERS-E)

**Adaptación:** Tejeda, M. Robles,  
R. Gonzales-Fortaleza, C. y Andrade, P. (2012)

**Edad:**

**Género:**

**Semestre:**

El presente cuestionario pretende investigar sobre la autorregulación emocional (capacidad de controlar y redireccionar las emociones), sus características y su papel en el desarrollo de conductas adaptativas de los adultos emergentes.

#### Instrucciones:

A continuación encontrarás una serie de enunciados, lee atentamente cada uno de ellos y responde con total sinceridad que tan frecuente te pasa lo siguiente en el último mes, tomando en cuenta lo siguiente:

- Casi nunca (0-10%)
- Algunas veces (11-35%)
- La mitad de las veces (36-65%)
- La mayoría de las veces (66-90%)
- Casi siempre (91-100%)

ITEM	S	CS	A	PV	N
1. Tengo claros mis sentimientos.					
2. Pongo atención a cómo me siento..					
3. Mis sentimientos me sobrepasan y están fuera de control.					
4. No tengo idea de cómo me siento.					
5. Me cuesta trabajo entender por qué me siento como me siento.					
6. Le hago caso a mis sentimientos.					
7. Sé exactamente cómo me siento.					
8. Estoy confundido/a por cómo me siento.					

### Continuación de Anexo 4...

Para contestar todas las frases siguientes, piensa en las ocasiones en que te has sentido mal en el último mes.

Cuando me siento mal yo:

ITEM	S	CS	A	PV	N
9. Puedo reconocer cómo me siento.					
10. Me enojo conmigo mismo/a por sentirme de esa manera.					
11. Me cuesta trabajo hacer mis deberes.					
12. Creo que así me sentiré por mucho tiempo.					
13. Me cuesta trabajo ocuparme de otras cosas.					
14. Siento que soy débil.					
15. Me siento culpable por sentirme de esa manera.					
16. Me cuesta trabajo concentrarme.					
17. Me cuesta trabajo controlar lo que hago.					
18. Creo que no hay nada que pueda hacer para sentirme mejor.					
19. Me molesto conmigo mismo/a por sentirme de esa manera.					
20. Me empiezo a sentir mal conmigo mismo/a					
21. Creo que no puedo hacer otra cosa que dejarme llevar por cómo me siento.					
22. Pierdo el control de cómo me porto.					
23. Se me dificulta pensar en algo más.					
24. Me toma mucho tiempo sentirme mejor.					



Nota. Formato para imprimir.

## Anexo 5

### Evidencia de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional DERS-E en la plataforma “Google Forms”

### Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DER-S)

El presente cuestionario pretende investigar sobre la autorregulación emocional (capacidad de controlar y redireccionar las emociones), sus características y su papel en el desarrollo de conductas adaptativas de los adultos emergentes.

 @gmail.com (no se comparten) [Cambiar cuenta](#) 

\*Obligatorio

Edad \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

Género \*

Femenino

Masculino

Semestre \*

Primero

Tercero

Quinto

Séptimo

## Continuación Anexo 5...

A continuación encontrarás una serie de enunciados, lee atentamente cada uno de ellos y responde con total sinceridad que tan frecuente te pasa lo siguiente en el último mes, tomando en cuenta lo siguiente:

Casi nunca (0-10%)  
Algunas veces (11-35%)  
La mitad de las veces (36-65%)  
La mayoría de las veces (66-90%)  
Casi siempre (91-100%)

1. Tengo claros mis sentimientos. \*

- Casi nunca
- Algunas veces
- La mitad de las veces
- La mayoría de las veces
- Casi siempre

2. Pongo atención a cómo me siento. \*

- Casi nunca
- Algunas veces
- La mitad de las veces
- La mayoría de las veces
- Casi siempre

3. Mis sentimientos me sobrepasan y están fuera de control. \*

- Casi nunca
- Algunas veces
- La mitad de la veces

Nota. Cuestionario completo disponible en la siguiente liga:  
<https://forms.gle/EV65Dh9BnPsgEisH6>

## Anexo 6

### Respuestas pregunta 1. Escala de Procrastinación Académica (EPA)



Nota. La gráfica muestra el resultado obtenido en la pregunta 1 de la Escala de Procrastinación Académica donde se observa una distribución binomial de los resultados interpretando que la mitad de los adultos emergentes suelen prepararse anticipadamente para los exámenes, mientras que la otra mitad no lo hace.

Fuente: Autoría propia (2022).

## Anexo 7

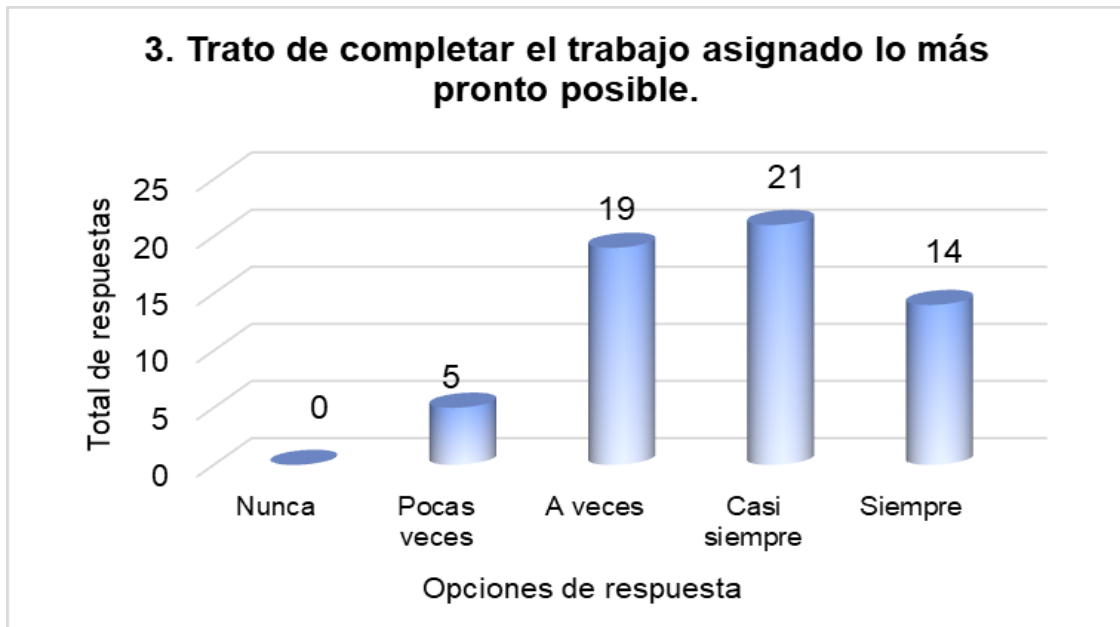
### Respuestas pregunta 2. Escala de Procrastinación Académica (EPA)



Nota. La gráfica expone la pregunta 2 de la Escala de Procrastinación Académica donde se obtuvo un resultado de 19 respuestas de “casi siempre” indicando que la mayoría de los jóvenes se comprometen con aclarar las dudas relacionadas a sus materias. Fuente: Autoría propia (2022).

## Anexo 8

### Respuestas pregunta 3. Escala de Procrastinación Académica (EPA)



Nota. La gráfica muestra las cifras obtenidas en la pregunta 3 de la Escala (EPA) que describen un bajo índice de la conducta procrastinadora (con 0 respuestas en la opción nunca y solo 5 respuestas en la opción pocas veces) ante la resolución de los trabajos con anticipación. Fuente: Autoría propia (2022).



## Anexo 9

### Respuestas pregunta 4. Escala de Procrastinación Académica (EPA)



Nota. La gráfica indica el resultado obtenido en la pregunta 4 de la Escala (EPA) exponiendo que de los 59 adultos emergentes evaluados 23 de ellos refieren no postergar los trabajos, seleccionando “nunca” y “pocas veces” con 7 y 16 respuestas respectivamente; no obstante 16 personas respondieron “a veces”, 14 “casi siempre” y 6 “siempre” lo cual indica para la mayoría de los evaluados un rasgo importante en la postergación de actividades. Fuente: Autoría propia (2022).

## Anexo 10

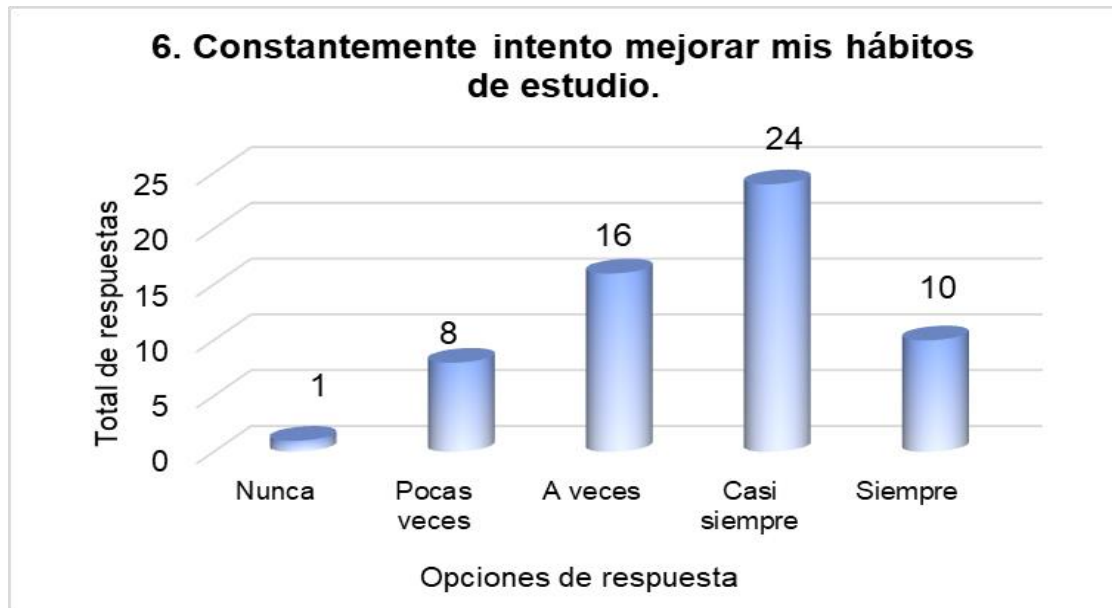
### Respuestas pregunta 5. Escala de Procrastinación Académica (EPA)



Nota. Representación gráfica de los resultados obtenidos de la pregunta 5 en la Escala (EPA) en distribución binomial donde se interpreta que los resultados dados por los adultos emergentes se dividen entre atender a las actividades escolares a pesar de no agradarles, mientras que la otra mitad prefiere posponerlos. Fuente: Autoría propia (2022).

## Anexo 11

### Respuestas pregunta 6. Escala de Procrastinación Académica (EPA)



Nota. Grafica de las respuestas obtenidas en la pregunta 6 de la Escala (EPA) donde se registra una mayor concentración de respuestas (24) en la opción casi siempre, interpretando que los estudiantes si intentan mejorar sus hábitos de estudio. Fuente: Autoría propia (2022).

## Anexo 12

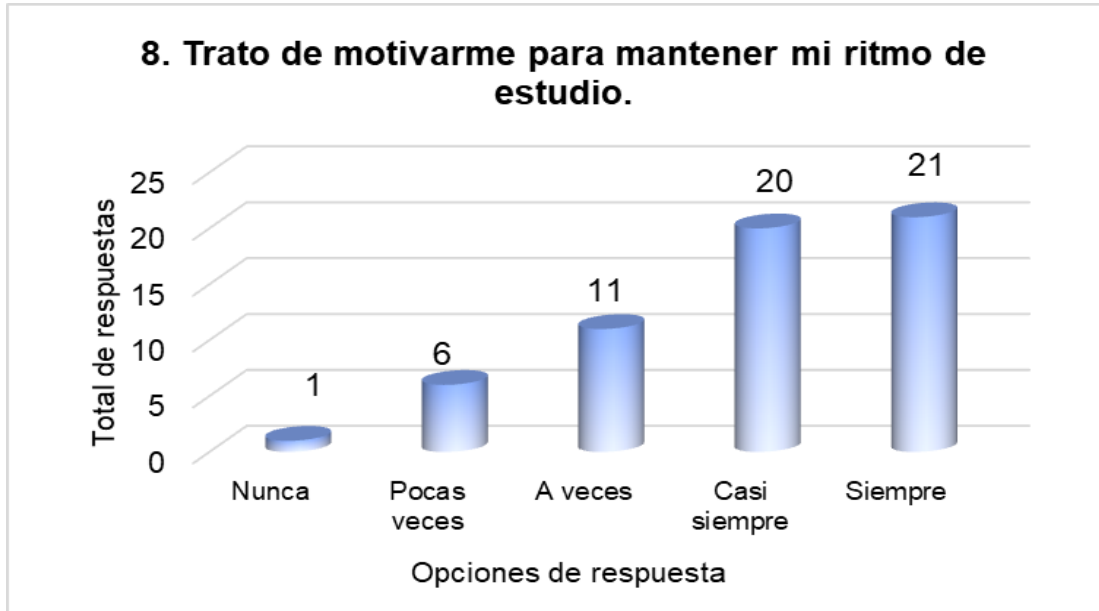
### Respuestas pregunta 7. Escala de Procrastinación Académica (EPA)



Nota. Respuestas de la pregunta 7 en la Escala (EPA) que expone una tendencia hacia la respuesta “a veces” es decir, la mayoría de los alumnos se mantienen neutrales ante sus hábitos de estudio, mientras que solo 3 de ellos si se comprometen a reforzar dichos hábitos considerando que eso implique posponer las recompensas o satisfacciones inmediatas. Fuente: Autoría propia (2022).

## Anexo 13

### Respuestas pregunta 8. Escala de Procrastinación Académica (EPA)



Nota. Resultados de la pregunta 8 en la Escala de Procrastinación Académica (EPA). Se observa una mayor concentración de respuestas en la opción “siempre” seguido de la respuesta “casi siempre” con 21 y 20 sujetos respectivamente, lo cual indica que la mayoría de los evaluados tienden a mantener un ritmo de estudio constante. Fuente: Autoría propia (2002).

## Anexo 14

### Respuestas pregunta 9. Escala de Procrastinación Académica (EPA)



Nota. Resultados obtenidos de la pregunta 9 en la Escala (EPA) se observa la tendencia a la respuesta neutral y a las positivas como lo son “casi siempre” con 16 respuestas y “siempre” con 15 respuestas, determinando que la mayoría de los alumnos no pospone sus actividades y atiende a las tareas pendientes anticipadamente Sin embargo también se obtuvieron respuestas como” pocas veces” y nunca con personas que probablemente tienden a aplazar la situación si no le resulta agradable. Fuente: Autoría propia (2022).

## Anexo 15

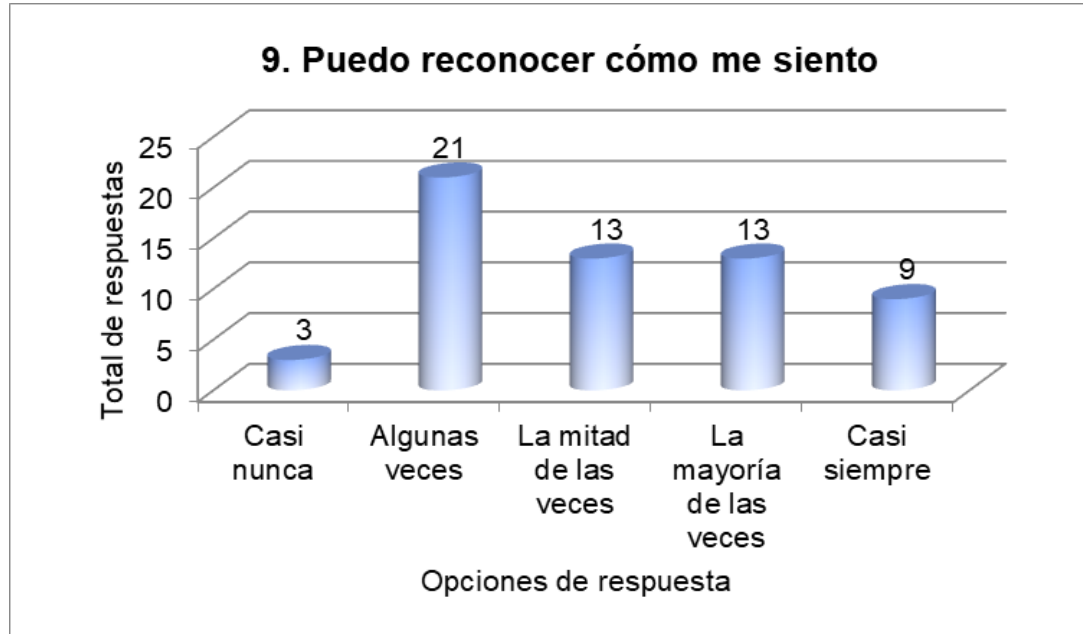
### Respuestas pregunta 10. Escala de Procrastinación Académica (EPA)



Nota. Gráfica de las respuestas obtenidas en el ítem 10 de la Escala de Procrastinación Académica interpretando que la opción “siempre” concentra el mayor número de respuestas, lo cual puede indicar que los estudiantes universitarios poseen habilidad para establecer métodos de trabajo eficientes, mientras que solo 5 personas parecen no contar con ello al indicar nunca como respuesta. Fuente: Autoría propia (2022).

## Anexo 16

### Respuestas pregunta 9. Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS-E)

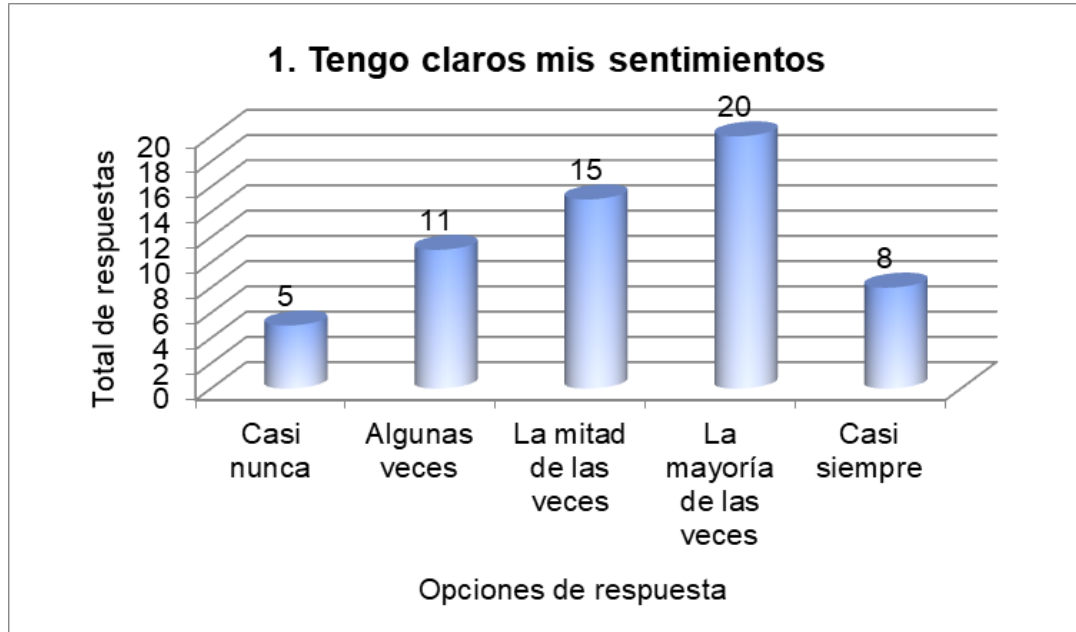


Nota. La pregunta 9 de la escala DERS-E expone una tendencia hacia la respuesta “algunas veces” es decir, la mayoría de los alumnos (21 respuestas) no saben reconocer con seguridad su estado emocional y las características del mismo, mientras que solo 9 de ellos manifiestan reconocer sus cambios emocionales. Fuente: Autoría propia (2022).



## Anexo 17

### Respuestas pregunta 1. Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS-E)



Nota. Gráfica de las respuestas obtenidas en el ítem 1 de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional DERS-E interpretando que la opción “La mayoría de las veces” fue la respuesta con mayor selección, lo cual puede indicar que los estudiantes universitarios son capaces de identificar cuáles son sus estados emocionales en diferentes circunstancias. Fuente: Autoría propia (2022).

## Anexo 18

### Respuestas pregunta 18. Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS-E)



Nota. Resultados de la pregunta 18 en la escala DERS-E se observa una mayor concentración de respuestas en la opción “Algunas veces” con 23 respuestas lo cual indica que la mayoría de los evaluados tienden a mantener un pensamiento negativo con respecto a sus sentimientos, interpretado como un acceso limitado a estrategias de regulación emocional que les permitan modificarlos adecuadamente. Fuente: Autoría propia (2002).

## Anexo 19

### Respuestas pregunta 17. Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS-E)



Nota. Resultados de la pregunta 17 en la escala DERS-E se puede interpretar que la mayoría de los evaluados pueden controlar sus acciones con efectividad en la mayoría de las situaciones que experimentan (20 respuestas en “Algunas veces”) mientras que solo 7 personas manifiestan tener poco control de impulsos generando así conductas poco funcionales. Fuente: Autoría propia (2002).