

Regulación Emocional y Rendimiento como predictores de la Procrastinación Académica en estudiantes universitarios

Rodrigo Moreta-Herrera*, Teresa Durán-Rodríguez, Narcisca Villegas-Villacrés

Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Ambato

Resumen: El objetivo de este trabajo es determinar la relación existente y determinante de la Regulación Emocional y el Rendimiento en la Procrastinación Académica en una muestra de estudiantes de universitarios de Ambato, Ecuador, así como las diferencias de género. El estudio es de tipo cuantitativo, comparativo, correlacional y de predicción con el Cuestionario de Regulación Emocional, la Escala de Procrastinación Académica y la Escala de Procrastinación para estudiantes. Participaron 290 alumnos de Psicología (23,4% hombres y 76,6% mujeres), de entre 17 y 30 años ($M = 20,8$ años; $DT = 1,9$). No se encontraron diferencias significativas inter-género en la evaluación de Regulación Emocional y de Procrastinación Académica; se confirma la correlación de la Regulación Emocional; el Rendimiento y nivel académico con la Procrastinación Académica. El componente cognitivo de la Regulación Emocional es el que tiene mayor implicación en la covariabilidad con la Procrastinación. La regresión lineal múltiple muestra que estas variables son determinantes. En conclusión, la Regulación Emocional, el Rendimiento y el Nivel académico son predictores de la Procrastinación Académica, pues pueden explicar el 21,3% de los cambios en la varianza.

Palabras clave: Universidad, Emociones, Procrastinación, Regulación, Rendimiento.

Emotional Regulation and Performance as Predictors of Academic Procrastination in University Students

Abstract: The aim of this study is to determine the existing and determining relationship of Emotional Regulation and Performance in Academic Procrastination in a sample of university students from Ambato, Ecuador and gender differences. Is a quantitative, comparative, correlational and prediction type study with the Emotional Regulation Questionnaire, the Academic Procrastination Scale and the Procrastination Scale for students. 290 Psychology pupils of a university (23.4% men and 76.6% women) between 17 to 30 years ($M = 20.8$ years; $SD = 1.9$). No significant inter-gender differences were found in the evaluation of Emotional Regulation and Academic Procrastination; the correlation of the Emotional Regulation is confirmed; the Performance and academic level with the Academic Procrastination. The cognitive component of Emotional Regulation is the one with the greatest implication in covariability with Procrastination. Multiple linear regression shows that these variables are determinants. Like conclusion, the Emotional Regulation, Performance and Academic Level are predictors of Academic Procrastination, as they can explain 21.3% of changes in variance.

Keywords: University, Emotions, Procrastination, Regulation, Performance.

La cultura del 'aplazamiento' o la 'postergación' es un fenómeno que afecta al adecuado desempeño de un individuo sobre un conjunto de acciones importantes (e.g. las actividades laborales o escolares. Según las

cifras disponibles, entre el 15% y el 20% de las personas adultas aplazan, postergación o demoran de manera deliberada en sus actividades (González-Brignardello & Sánchez-Elvira-Paniagua, 2013). El deseo de favorecer el 'confort' de la propia persona, trae como consecuencias la formación de una imagen personal negativa de la propia autoeficacia y la generación de tensión personal y social (Harriott & Ferrari, 1996). El término 'procrastinación'

Recibido: 27/03/2018 - Aceptado: 25/05/2018 - Avance online: 01/06/2018

*Correspondencia: Rodrigo Moreta-Herrera.

Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Ambato

C.P: 180103, Ambato, Ecuador.

E-mail: rmoreta@pucesa.edu.ec

hace referencia a la práctica generalizada o selectiva de la postergación deliberada e intencional.

La procrastinación es una construcción teórica que explica el aplazamiento intencional e injustificado desde un enfoque conductual, cognitivo y emocional (Alegre, 2013). Los primeros estudios de la procrastinación, se centraron desde una perspectiva cognitiva y racional-emotiva (Ellis & Knaus, 1977), considerada como una consecuencia del acopio de ideas irracionales y cuya temática se centr  en la escasa tolerancia a la frustración y la relegación de la valía personal en relación al adecuado desenlace de una labor desempeñada. Posteriormente, se estableció como el resultado de un condomio de pensamientos que afectada la ejecución de actividades (Moreno, 2007). Y de manera más contemporánea, es un fenómeno que se lo relaciona con la emotividad, el autocontrol y la personalidad (Medina-Loaiciga & G uch -Duitama, 2014).

Procrastinar, es el postergar una o varias actividades, en el inicio, el desarrollo o la conclusión de las mismas y llevando a cabo otra u otras actividades (incluso innecesarias) que impiden su oportuna culminación (Steel, 2007). Que además, viene acompañada de una sensación de culpa y malestar por el mismo hecho de retrasar y de alivio posterior cuando se ejecuta la actividad pendiente (Ortega, 2006), generalmente en el ‘ ltimo momento’. E incluye ese aspecto fenomenológico de ‘experimentar’ internamente la postergación con junto con la carga emociones negativas y de tensión.

Las razones por las que se aplazan o postergan las actividades son varias, entre ellas por la percepción que se tienen a las tareas a ejecutar pues se las considera aversivas, de escaso valor, con recompensas superficiales, dificultosas o que involucran altos recursos psíquicos y con una retribución a largo plazo (Angarita, 2014). También se pueden incluir la limitada motivación para la ejecución de una actividad (Katz, Eilot & Nevo, 2014) y la inadecuada gestión del tiempo personal (Garzón & Gil, 2017) entre otras. Ciertos

estudios muestra que existen diferencias por género, con mayor presencia en los hombres de procrastinación (Van Eerde, 2003), aunque también otros estudios señalan la tendencia contraria (Argumendo et al., 2005).

Además, se debe considerar que la Procrastinación puede ser clasificada como: a) Crónica, que es la tendencia a postergar de manera generalizada como un patrón no adaptativo que trasciende los contextos y las situaciones; y, b) Situacional, como la tendencia a postergar actividades específicas en contextos determinados (Argumendo et al., 2005; Ferrari, Johnson & McCown, 1995). En el caso del aplazamiento en el contexto educativo, entonces se conoce como ‘Procrastinación Académica’ (Moreno, 2007).

PROCRASTINACIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO O ACADÉMICA

El dilatar o aplazar las tareas es una práctica que interviene en el curso de los hábitos de estudio, la atención y la motivación de los estudiantes. Al parecer esto es propio de los alumnos con tolerancia baja a la frustración que ejercen una tarea, a la dificultad para regular sus sentimientos o a las dificultades de adaptación escolar (Milgram, 1992). Se sabe que la Procrastinación Académica tiene mayor prevalencia que la general entre los estudiantes (entre 30% al 60%) ( zer, Demir, & Ferrari, 2009). Además, se evidencia diferencias por género, en el que las mujeres procrastinan más que los hombres (Navarro, 2016).

La Procrastinación no hace referencia a la falta de realización de una tarea, sino a la experiencia de la postergación y el cumplimiento en último momento (aunque puede darse el incumplimiento) (Argumendo et al., 2005). Esto desde luego, afecta con la disminución de la sensación de bienestar. Y trae como consecuencia el estrés, las dificultades en el seguimiento de instrucciones, la impuntualidad, el bajo rendimiento escolar, los problemas de personalidad (Patzek, Grunschel & Fries, 2012) y la búsqueda de excusas fraudulentas para lograr más plazo o evitar una sanción (Pietrzak & Tokarz, 2016) entre otros.

Entre las causales de la Procrastinación Académica se encuentran el nivel de desempeño escolar (Steel, Brothen & Wambach, 2001), la administración del tiempo inadecuada, el bajo compromiso escolar (González-Brignardello & Sánchez-Elvira-Paniagua, 2013), las estrategias de autorregulación del aprendizaje (Park & Sperling, 2012); la inadecuada regulación emocional (Navarro, 2016), entre otros. Con respecto a la edad, existen datos ambiguos, ya que se menciona un aumento de la Procrastinación Académica con el aumento de la edad del estudiante (Semb, Glick & Spencer, 1979), sin embargo, se considera que es probable que esto se dé por las dificultades del nivel académico. Aunque otros estudios señalan una relación inversa (Beswick, Rothblum & Mann, 1988).

La demora en las obligaciones académicas que cada estudiante posee, supone la realización consciente y planificada de un conjunto de acciones para aplazar las tareas. Es por ello que el aplazamiento no es un problema limitado a la mala planificación del tipo, sino a una interacción entre aspectos afectivos como el miedo al fracaso, cognitivos como excesiva confianza y conductuales como problemas en la autoeficacia (González-Brignardello & Sánchez-Elvira-Paniagua, 2013). Lo que significa que el sistema de control que supervisa la orientación a la consecución de metas u objetivos académicos fallan. Esta estrategia si bien es cierto puede verse como un mecanismo de protección del autoestima por el miedo al fracaso (Ferrari & Tice, 2000) tampoco puede ser visto como una estrategia eficiente. Así, se puede estimar la relación que existe entre la Procrastinación Académica y el Rendimiento escolar (Furlan, Heredia, Piemontesi & Tuckman, 2012).

PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA Y REGULACIÓN EMOCIONAL

La respuesta emocional permite actuar o detenerse ante una acción en pos de la protección de la vida o de adaptación. El papel de las emociones para el ejercicio del aprendizaje es fundamental, tanto por la dimensión funcional de las emociones que se vinculan

con la adaptación del organismo al contexto, como por la dimensión expresiva que ejerce una función de regulación conductual y social (Paoloni, 2014). Y lo es, porque las emociones en la educación pueden ser estudiadas como parte del mecanismo de Autorregulación del Aprendizaje que tienen los estudiantes. Que se concibe como un fenómeno en el que el individuo administra un conjunto de procesos cognitivos, afectivo/motivacionales y conductuales para lograr un conocimiento, destreza o aptitud de un contexto específico (Chaves, Trujillo & López, 2015). Así, las emociones forman una parte complementaria y relevante para la adquisición de diversas destrezas académicas.

En esta línea de pensamiento, las habilidades para regular las emociones o Regulación Emocional (RE) son necesarias, pues en condiciones óptimas permiten un funcionamiento social efectivo y adecuado (Kring & Sloan, 2010). Brevemente, la Regulación Emocional comprende el control de las propias emociones, a través de los esquemas cognitivos, la producción emocional y los estados fisiológicos concomitantes que regulan las respuestas afectivas que se encuentran al servicio de la adaptación social o biológica (Eisenberg & Spinrad, 2004). Describe a los procesos a través de los cuales una persona influye en las emociones que siente, en cuándo y cómo expresar y experimentar las mismas, pues estos procesos pueden manifestarse de forma automática o vigilada (Gross, 1998). Además, es la consciencia y gestión de los recursos emocionales que le permiten afrontar eficazmente ante las demandas (Henríquez et al., 2011). Desde el modelo de Gross (2003; 2007) existen un conjunto de estrategias de regulación emocional, que permiten preparar al individuo anterior al inicio de un episodio emocional con la modificación de la percepción sobre una situación y su contexto (Reestructuración Cognitiva); así como al control en la vivencia plena o experimentación del episodio emocional emergente (Supresión Emocional).

La Regulación Emocional al ser concebida como una habilidad para regular un afecto y la conducta emocional, tiene injerencia en la

cotidianidad y en los procesos de aprendizaje y de rendimiento académico (Medrano, Moretti, Ortiz & Pereno, 2013). Ya que los estados emocionales son prioritarios en la direccionalidad de la intencionalidad de los objetivos (Sirois & Pychyl, 2013). A nivel de género, se observa que las mujeres tienen mayor probabilidad de reportar un uso de más estrategias de Regulación Emocional que los hombres (Nolen-Hoeksema & Aldao, 2011).

Para el curso de la procrastinación (y con relevancia para la académica), la relación con las emociones es importante, sobre todo por el inadecuado del uso de la emotividad como causal del fenómeno (Pietrzak & Tokarz, 2016). La evidencia data de la relación de la procrastinación académica con la culpa, la vergüenza y con la motivación (en sentido negativo) (Pychyl, Lee, Thibodeau & Blunt, 2012). Una de las características que describen a la procrastinación académica y en la que juega las emociones, es en la práctica de excusas y argumentos para justificar los aplazamientos y retrasos; pues se observa que quienes usan las excusas muestran más sentimientos negativos (ansiedad, culpa, nerviosismo, otros) que quienes no lo hacen (Ferrari & Beck, 1998). Así, el manejo interno de las emociones a través de la autorregulación o control es relevante para la manifestación o ausencia de la procrastinación académica.

El enlace entre la Procrastinación y el afecto displacentero es innegable (Pietrzak & Tokarz, 2016), aunque sin considerar si es debido a los episodios emocionales provocados por la planificación de la tarea como resultado de una baja tolerancia al estrés que provoca la tarea (Rose & Segriest, 2012) o al estado anímico que el individuo experimenta independientemente de la tarea misma, y en el que los estados anímicos reducen la capacidad de soportar impulsos en torno a la demora de la gratificación o la procrastinación (Tice, Bratslavsky & Baumeister, 2001). Desde este punto de vista la desregulación de las emociones incide fuertemente en la proliferación de la conducta procrastinadora (Balkis & Duru, 2016) porque estimula el apareamiento de emociones

negativas que fomentan la inmovilidad, mientras que inhibe a las emociones positivas que refuerzan la motivación para actuar.

En contexto, la Procrastinación Académica en muchos aspectos es vista como útil, aunque contraproducente, además numerosos estudios refieren que resulta ser bajamente beneficioso y conlleva a altos costos académicos (Fee & Tangney, 2012). Es un elemento que desde luego necesita ser conocido a mayor profundidad y más aún sobre los determinantes de la misma, como es el caso de las emociones (Pietrzak & Tokarz, 2016) al formar parte de la autorregulación del aprendizaje (Chaves, Trujillo & López, 2015) y que en muchos aspectos aún son desconocidos para el conjunto de estudiantes en el Ecuador y la región.

Por lo que a la luz del presente análisis se considera necesario trabajar en los siguientes objetivos para el presente estudio: a) Determinar la relación existente entre la Autorregulación Emocional y la Procrastinación Académica así como del Rendimiento Académico; ya que se estima la presencia de una correlación entre las mismas; b) Conocer las diferencias intergénero en las variables Regulación Emocional y Procrastinación General y Académica; pues se hipotetiza que existen diferencias entre hombres y mujeres; c) Establecer el potencial predictor de la Regulación Emocional y otras variables académicas en la Procrastinación Académica.

MÉTODO

El estudio presente es una investigación empírica cuantitativa (Montero & León, 2007), con un alcance comparativo, correlacional y de predicción. Se realiza un análisis entre la Regulación Emocional, el Rendimiento y la Procrastinación Académica.

PARTICIPANTES

Se contó con 290 participantes, El 76,6% corresponden a mujeres y el 23,4% son hombres. Las edades fluctuaron entre los 17 años a los 30 años de edad ($M = 20,8$ años; $DT = 1,9$). Además un 95,8% de los participantes se autodefinen como mestizos(as). Son estudiantes

de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador – Ambato, pertenecientes a la carrera de Psicología Clínica (59,3%) y de Psicología Organizacional (40,7%). Que se encuentran cursando sus estudios entre el primer nivel de formación (13,1%) y el décimo nivel (4,8%) y que se encuentran considerados representativamente de acuerdo a la distribución de estudiantes en sus respectivas carreras. A más de ello, el 53,4% de la muestra cubren sus estudios con becas o ayudas económicas públicas o institucionales. Un 34,4% de los participantes tienen antecedentes de migración universitaria.

La selección de los participantes se la realizó a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia. Se consideraron criterios de inclusión para la consideración del participante, que fueron: a) Ser estudiante de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador – Ambato; b) Asistencia regular; c) Firma de carta de consentimiento para participar en el estudio.

INSTRUMENTOS

Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ; Gross & John, 2003) en la versión adaptada al castellano (Rodríguez-Carvajal, Moreno-Jiménez & Garrosa, 2006). Constituido por un banco de 10 preguntas y diseñado para evaluar la Regulación Emocional a través de sus dos componentes: a) Reevaluación Cognitiva (RC) y la Supresión Emocional (SE) medidas en una escala Likert de siete opciones (Muy en desacuerdo a muy de acuerdo. Los puntajes altos muestran mayor presencia de las condiciones evaluadas. Sobre las propiedades psicométricas, en la versión original, la consistencia interna (α) de los factores es aceptable, entre ,75 para la RC y ,76 para la SE. En la versión ecuatoriana, se confirmó la estructura bifactorial $X^2(34, N=290)=78,984$; $p < ,001$; $NNFI = ,933$; $CFI = ,949$; $RMSEA = ,068[.048 - ,087]$ con fiabilidad de ,82 para RC y ,77 para SE (Moreta-Herrera, Durán-Rodríguez & Gaibor-González, 2018).

Escala de Procrastinación Académica (EPA; Busko, 1998) en la versión reducida al castellano de 12 ítems (Domínguez, Villegas, &

Centeno, 2014) que se encarga de la medición de la Procrastinación Académica a través de dos componentes: a) Autorregulación Académica (AA); y b) Postergación de Actividades (PA). El análisis factorial reveló la estructura bifactorial de la escala que explica el 49,55% de la varianza. La consistencia interna encontrada es $\alpha = ,82$ (global); $\alpha = ,82$ para AA y $\alpha = ,75$ para PA.

Escala de Procrastinación (ATPS; Tuckman, 1990) en la adaptación argentina reducida de 15 ítems (Furlan et al., 2012). Diseñada para realizar una evaluación de la presencia de la Procrastinación en la vida cotidiana a estudiantes a través de la tendencia a la postergación de actividades con 15 ítems en una escala de respuesta tipo Likert con cinco opciones (de 1 = *Nunca* a 5 = *Siempre*), mientras más altas son las puntuaciones, la presencia de procrastinación es más elevada. El Análisis Factorial Confirmatorio muestra una estructura factorial unidimensional con una consistencia interna alta ($\alpha = ,87$).

PROCEDIMIENTO

La recolección de datos se realizó mediante una sola toma, manteniendo la confidencialidad de los participantes a través del anonimato con el uso de un código de identificación en las pruebas. Los estudiantes respondieron a la evaluación de manera grupal previa autorización por escrito en una carta de consentimiento informado. Posteriormente se realizó la depuración de datos, para la gestión informática, los análisis estadísticos, la confirmación de hipótesis y el desarrollo del informe de investigación final. Para la publicación de los resultados, el informe final contó con la aprobación del Comité de Publicaciones de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Ambato.

ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de resultados comprendió un estudio comparativo por género para la determinación de diferencias significativas ($p < ,05$), para ello se utilizó la prueba *t* de

student (t) para muestras independientes previa la comprobación de la homocedasticidad con la prueba de Levene ($p > ,05$) y como prueba complementaria se calculó el tamaño del efecto con la prueba de Hedges ajustada ($g_{(aj)}$). Para este análisis el grupo de mujeres fue de 72 casos seleccionados aleatoriamente y comparado con el grupo de 68 hombres y así tener un análisis con mejor balance entre los grupos.

A continuación, se realizó un análisis de correlación entre las puntuaciones medias de Regulación Emocional, el Nivel que se cursa y el Rendimiento en la Procrastinación Académica, con el coeficiente de Correlación momento-producto de Pearson (r). Para posteriormente dar paso a un análisis de regresión lineal múltiple jerárquico con las variables de mayor a menor correlación significativa con la Procrastinación y elaborar un modelo de predicción. La gestión informática del estudio se lo realizó con el software SPSS en la versión 21 (IBM Corp., 2012).

RESULTADOS

ANÁLISIS COMPARADO POR SEXO DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL Y LA PROCRASTINACIÓN

Como se puede observar en la tabla 1, A nivel de Regulación Emocional no se aprecian diferencias significativas ($p < ,05$)

entre hombres y mujeres, ni de forma global, ni entre sus componentes constitutivos. Aunque paralelamente en el tamaño del efecto, si se aprecia uno pequeño en el componente de Supresión Emocional, en el que las mujeres suprimen emocionalmente menos que los hombres.

En lo que respecta al análisis de Procrastinación General, no se presentan diferencias significativas entre los grupos, ni en el caso de la Procrastinación Académica. Mientras que a nivel de componentes, si se observa un tamaño del efecto pequeño en la Postergación de actividades en el que los hombres muestran más puntaje de procrastinación que las mujeres.

ANÁLISIS DE CORRELACIÓN ENTRE LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL Y LA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

Este análisis de correlación encontró como se ve en la tabla 2, que el cursar los distintos niveles de formación académica para psicólogos(as) se correlaciona baja y negativamente tanto con la Regulación Emocional de manera global y con el componente de Supresión Emocional; mientras que de forma baja y negativa la correlación se dio con la Procrastinación Académica de forma global y con el componente de Autorregulación Académica. En el caso del Rendimiento Académico, los hallazgos

Tabla 1
Análisis comparativo por género de la Regulación Emocional y la Procrastinación

| Factores | Hombres | Mujeres | F | t; p | g (aj) |
|---------------------------|--------------|--------------|------|------------|--------|
| | M (DT) | M (DT) | | | |
| Regulación Emocional | 50,72 (8,70) | 49,26 (7,50) | ,67 | 1,06; ,293 | ,18 |
| Reevaluación Cognitiva | 34,57 (6,06) | 34,76 (5,43) | ,00 | -,20; ,840 | ,04 |
| Supresión Emocional | 16,15 (5,61) | 14,50 (6,01) | 1,07 | 1,70; ,097 | ,28 |
| Procrastinación General | 39,31 (7,22) | 38,43 (9,25) | 2,37 | ,62; ,534 | ,10 |
| Procrastinación Académica | 29,19 (6,56) | 28,29 (6,36) | ,03 | ,82; ,412 | ,14 |
| Autorregulación Académica | 20,33 (4,90) | 19,96 (5,15) | ,16 | ,43; ,670 | ,07 |
| Postergación Actividades | 8,87 (2,49) | 8,33 (2,28) | ,54 | 1,31; ,192 | ,23 |

Nota: * $p < 0,05$

muestran una correlación baja y negativa con la Procrastinación General y con la Procrastinación Académica tanto a nivel global como con los componentes de Autorregulación Académica y Postergación de Actividades.

En el análisis del Cuestionario de Regulación Emocional, existe una correlación baja y negativa con la Procrastinación Académica de forma global; y específicamente en función de componentes, lo hace con la Autorregulación Académica. También se observa que el componente de Reestructuración Cognitiva, es más específico al correlacionarse este componente con la Procrastinación Académica y los componentes de Autorregulación Académica y la Postergación de Actividades de forma baja y negativa. Mientras que la Supresión Emocional no se correlaciona en ningún de los casos con la Procrastinación Académica. Acerca de la Regulación Emocional y su impacto en la Procrastinación General, se observa que solo el componente de Reevaluación Cognitiva correlaciona de forma baja y negativa.

ANÁLISIS DE PREDICCIÓN

Al identificarse un número significativo de variables académicas y psicológicas que señalan que mantienen relación con la Procrastinación Académica, es imperativo conocer cuán determinantes son estas tres variables en la predicción de la Procrastinación Académica a través de un modelo multifactorial. Para ello se procedió a un análisis de regresión lineal múltiple jerárquico. El ingreso de las variables fue considerando desde el mayor al menor correlación con la Procrastinación Académica ordenadas como: Rendimiento Académico, Nivel Académico y Regulación Emocional. Además, el análisis contó con 289 casos ya que un caso fue excluido por ser un valor atípico (superior a 3 desviaciones típicas).

A partir del Análisis de Regresión se pueden extraer tres modelos predictores. Posterior a la verificación del supuesto de independencia $D-W = 2,219$ se observa que los tres modelos fueron significativos y muestran un

Tabla 2

Análisis de correlación entre la Regulación Emocional, la procrastinación y el nivel y rendimiento académico

| Factores | RA | ERQ | RC | SE | ATPS | EPA | AA | PA |
|----------|------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Nivel | ,065 | -,297** | -,192** | -,211** | ,051 | ,273** | ,261** | ,188** |
| RA | | -,018 | ,112 | -,141 | -,322** | -,307** | -,248** | -,302** |
| ERQ | | | ,691** | ,664** | -,046 | -,244** | -,268** | -,100 |
| RC | | | | -,081 | -,242** | -,359** | -,364** | -,205** |
| SE | | | | | ,186** | ,034 | ,007 | ,074 |
| ATPS | | | | | | ,594** | ,461** | ,618** |
| EPA | | | | | | | ,937** | ,728** |
| AA | | | | | | | | ,443** |

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

RA: Rendimiento Académico; ERQ: Escala de Regulación Emocional; RC: Reestructuración Cognitiva; SE: Supresión Emocional; ATPS: Escala de Procrastinación de Tuckman; EPA: Escala de Procrastinación Académica; AA: Autorregulación Académica; PA: Postergación de Actividades.

Tabla 3
Modelos predictores de la Procrastinación Académica

| Predictores | R^2 | $R^2_{Corregida}$ | F | B | β | t | FIV |
|------------------|-------|-------------------|----------|-------|---------|----------|-------|
| Constante | ,124 | ,121 | 40,60*** | 37,08 | | 25,89*** | |
| Rend.Académico | | | | -3,55 | -,352 | -6,37*** | 1,000 |
| Constante | ,204 | ,198 | 36,62*** | 34,35 | | 23,53*** | |
| Rend.Académico | | | | -3,70 | -,368 | -6,96*** | 1,003 |
| Nivel | | | | 0,69 | ,283 | 5,36*** | 1,003 |
| Constante | ,221 | ,213 | 26,99*** | 40,33 | | 14,51*** | |
| Rend.Académico | | | | -3,67 | -,364 | -6,96*** | 1,004 |
| Nivel | | | | -0,59 | ,243 | 4,45*** | 1,095 |
| Regul. Emocional | | | | -0,11 | -,138 | -2,52** | 1,091 |

Nota: *** $p < ,001$; Prueba de Durbin-Watson: 2,219

buen ajuste, ya que según el ANOVA este mejora significativamente la predicción de la Procrastinación Académica. Además, las puntuaciones t de las variables predictoras Rendimiento Académico evidencian que cada una aporta al modelo de tres predictores como se pueden evidenciar en la tabla 3.

En conjunto, el modelo de tres predictores logra explicar el 21,3% de los cambios de la varianza de la Procrastinación Académica. Los coeficientes del modelo predictor señalan una constante de $\beta_0 = 40,33$ y valores $\beta_1 = -3,67$, $\beta_2 = ,59$ y $\beta_3 = -,11$ para las unidades componentes del modelo.

DISCUSIÓN

Previamente se establecieron como objetivos de los estudios el determinar las diferencias por género en las variables mencionadas, la relación existente entre la Regulación Emocional y la Procrastinación Académica así como del Rendimiento Académico y el nivel que se cursa; y el potencial predictor de la Regulación Emocional y otras variables académicas en la Procrastinación Académica

Sobre las comparaciones por género, Si bien se hipotetizó que existían diferencias, en el que las mujeres puntúan mayor Regulación Emocional que los hombres como lo estimaban los estudios de Nolen-Hoeksema y Aldao (2011),

los hallazgos en este trabajo muestran que este no es el caso, señalando la existencia de paridad de condiciones entre hombres y mujeres. De la misma manera no se encontraron diferencias en la Procrastinación Académica, y aunque existen estudios en los que se establecen diferencias entre ellos por Van Eerde (2003) para el caso de los hombres y de Navarro (2016) para el caso de las mujeres, los datos hallados tienden a considerar que el género no es influyente o determinante en la Procrastinación, estos resultados guardan relación por lo señalado por Argumendo et al. (2005). Es probable que el tipo de población en los estudios referenciales sean los que ocasionen estas discrepancias. Pero, si se encontraron tamaños del efecto pequeños, en la Supresión Emocional del Cuestionario de Regulación Emocional en el que los hombres suprimen más que las mujeres; así como inversamente en la Postergación de Actividades de la Procrastinación Académica. Sin embargo, aunque estos datos plantean la posibilidad de diferencias por género, la evidencia no es contundente como para afirmar tal enunciado por el momento.

Efectivamente, la Regulación Emocional se correlaciona aunque de manera baja y negativa con la Procrastinación Académica como previamente lo han señalado Medina-Loaiciga y Güichá-Duitama (2014); Navarro (2016); y Pietrzak y Tokarz (2016). Es decir,

que el inadecuado uso o la cercanía con el displacer y las emociones negativas inciden en el aplazamiento de tareas como lo mencionan Ferrary y Beck (1998); y Pychyl et al. (2012). Estos datos son relevantes para la comprensión de los mecanismos de la Procrastinación, ya que según los resultados es la Reestructuración Cognitiva de la Regulación Emocional el factor que incide directamente en la Procrastinación Académica. Es la predisposición emocional sobre la planificación de la tarea la que parece incidir en el aplazamiento y postergamiento. Este hallazgo nos permite reforzar lo propuesto por Rose y Segriest (2012) quien manifiesta que la Procrastinación Académica se puede explicar como un fenómeno de intolerancia al estrés que provoca la planificación y la ejecución de la tarea.

También es importante considerar la importancia del Rendimiento Académico como indicador de desempeño con la Procrastinación, ya que este muestra una mayor correlación negativa que con el factor de Regulación Emocional, con cuyos resultados hemos encontrado similitudes en los trabajos de Furlan et al. (2012); y Steel, Brothen y Wambach (2001). Se podría estimar así el aspecto de la autoeficacia que se requiere en el rendimiento académico y que se ve que influye en la procrastinación como lo señaló González-Brignardello y Sánchez-Elvira-Paniagua (2013).

Algo que resalta interesando señalar, aunque no se tienen referencias previas, es el hallazgo entre el nivel académico que se cursa y la Procrastinación Académica, en el que se observa una correlación positiva y con la Regulación Emocional en el que la relación es negativa. Estos resultados podrían coincidir indirectamente con el trabajo de Beswick, Rothblum y Mann (1988) sobre la relación que se tiene entre el aumento de edad y los aplazamientos. Aunque otra explicación probable serían la dificultad del nivel que se cursa, las actividades académicas a cursar, las prácticas pre-profesionales que pueden incidir en el aumento de postergación, entre otros y que se señaló previamente.

Dada las conexiones existentes entre el Rendimiento Académico, el nivel que se cursa

y la Regulación Emocional, el análisis de regresión lineal múltiple muestra que tanto las condiciones académicas junto con el aspecto emocional son indicadores significativos de predicción de la Procrastinación Académica, que en conjunto pueden explicar el 21,3% de los cambios de varianza. Este análisis resulta ser un trabajo pionero en el Ecuador y en la región pues permite aportar con una visión más integral y compleja de este fenómeno por lo que este trabajo se hace relevante.

Entre las implicaciones de este trabajo, los hallazgos encontrados nos permiten considerar el factor relevante de las emociones en los procesos y problemas relacionados con el aprendizaje entre los estudiantes de educación superior como parte del componente de autorregulación del aprendizaje (Chaves, Trujillo & López, 2015), hecho que permitirá a futuro considerar programas de intervención psicoeducativas desde el desarrollo emocional. También es relevante conocer el mecanismo de retroalimentación que representa el rendimiento académico y el avance en los niveles académicos de los estudiantes. Por lo que se requerirán plantearse nuevos estudios desde las políticas educativas que aborden aspectos como la dificultad del nivel académico, la carga de trabajo, el rol y las actividades. Pero también aspectos emocionales y cognitivos como los estados de ánimo, la variabilidad, los rasgos de personalidad, las cogniciones como actitudes, percepción, sesgos cognitivos entre otros.

Finalmente, se consideran algunas limitaciones que deben ser tomadas en cuenta para en futuras ocasiones potenciar nuevas líneas de investigación. Entre las limitaciones debemos indicar que el trabajo se realizó con estudiantes de Psicología de una universidad de la ciudad de Ambato, por lo que no se pueden generar inferencias exactas sobre otros segmentos de población como colegiales o estudiantes de otras carreras universitarias. También no se consideraron aspectos relevantes como la presencia de problemas escolares, psicológicos o de gestión del tiempo que como variables predictoras puedan contribuir a una mejor explicación de la Procrastinación

Académica, razón por la cual se requieren otros estudios que complementen los hallazgos encontrados.

- **Conflicto de intereses**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

REFERENCIAS

- Alegre, A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Educación y Psicología de la USIL*, 1(2), 57-82.
- Angarita, L. (2014). Algunas relaciones entre la procrastinación y los procesos básicos de motivación y memoria. *Revista Iberoamericana de Psicología: ciencia y tecnología*, 7(1), 91–101.
- Argumendo, D., Díaz, K., Calderón, A., Díaz, J., & Ferrari, J. (2005). Evaluación de la confiabilidad y la estructura factorial de tres escalas de procrastinación crónica. *Revista de Psicología de la PUCP*, 23(1), 115-138.
- Balkis, M., & Duru, E. (2016). Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: underregulation or misregulation form. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 439-459.
- Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. (1988). Psychological Antecedents of Student Procrastination. *Australian Psychologist*, 23, 207-217. Doi: [10.1080/00050068808255605](https://doi.org/10.1080/00050068808255605).
- Busko, D. A. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model. Tesis de maestría no publicada*. Guelph, Ontario: University of Guelph.
- Chaves, E., Trujillo, J. M., & López, J. A. (2015). Autorregulación del aprendizaje en entornos personales de aprendizaje en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada, España. *Formación universitaria*, 8(4), 63-76.
- Domínguez, S., Villegas, G., & Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: Validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. (2004). Emotion-related regulation: sharpening the definition. *Child Development*, 75, 334-339.
- Ellis, A., & Knaus, W. (1977). *Overcoming procrastination*. Nueva York: Signet Books.
- Fee, R. L., & Tangney, J. P. (2012). Procrastination: A Means of Avoiding Shame or Guilt? *Journal of Social Behavior and Personality*, 5(5), 167-184.
- Ferrari, J. R., & Beck, B. L. (1998). Affective Responses Before and After Fraudulent Excuses by Academic Procrastinators. *Education*, 118(4), 529-537.
- Ferrari, J. R., & Tice, D. M. (2000). Procrastination as a Self-Handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality* (34), 73-83. Doi: [10.1006/jrpe.1999.2261](https://doi.org/10.1006/jrpe.1999.2261).
- Ferrari, J., Johnson, J., & McCown, W. (1995). *Procrastination and task avoidance*. Nueva York: Plenum Press.
- Furlan, L., Heredia, D., Piemontesi, S., & Tuckman, B. (2012). Análisis factorial confirmatorio de la adaptación argentina de la escala de procrastinación de Tuckman (ATPS). *Perspectivas en Psicología*(9), 142-149.
- Garzón, A., & Gil, J. (2017). Gestión del tiempo y procrastinación en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1-13. Doi: [10.11144/Javeriana.upsy16-3.gtpe](https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-3.gtpe).
- González-Brignardello, M. P., & Sánchez-Elvira-Paniagua, A. (2013). ¿Puede amortiguar el Engagement los efectos nocivos de la Procrastinación Académica? *Acción Psicológica*, 10(1), 115-134. DOI: [10.5944/ap.10.1.7039](https://doi.org/10.5944/ap.10.1.7039).
- Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.
- Gross, J. J. (2007). *Handbook of Emotion Regulation*. New York: Guilford.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*(85), 348-362.

- Harriott, J., & Ferrari, J. (1996). Prevalence of Procrastinations among samples of adults. *Psychological Reports*, 78, 611-616.
- Henríquez, I., Rodríguez, H., Hernández, G., Torrecillas, A., & Machargo, J. (2011). Autorregulación emocional y éxito. *INFAD Revista de Psicología*, 1(2), 81-88.
- IBM Corp. (2012). *IBM SPSS Statistics for Windows*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Katz, I., Eilot, K., & Nevo, N. (2014). "I'll do it later": Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. *Motivation and Emotion*, 38(1), 111-119.
- Kring, A. M., & Sloan, D. M. (2010). *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment*. New York: The Guilford Press.
- Medina-Loaiciga, M., & Güichá-Duitama. (2014). Relación entre estilos de personalidad y niveles y razones de procrastinación académica en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología de Arequipa*, 4(2), 171-190.
- Medrano, L., Moretti, L., Ortiz, A., & Pereno, G. (2013). Validación del Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva en Universitarios de Córdoba, Argentina. *Psyche*, 22(1), 83-96.
- Milgram, N. (1992). El retraso: Una enfermedad de los tiempos modernos. *Boletín de Psicología*, 35, 83-102.
- Montero, I., & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Moreno, B. (2007). *Psicología de la personalidad: procesos*. Madrid, España: Thomson.
- Moreta-Herrera, R., Durán-Rodríguez, T., & Gaibor-González, I. (2018). Estructura factorial y fiabilidad del Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ) en una muestra de estudiantes del Ecuador. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 10(3), en prensa.
- Navarro, C. (2016). Rendimiento académico: una mirada desde la procrastinación y la motivación intrínseca. *Revista Katharsis*, 21(1), 241-271.
- Nolen-Hoeksema, S., & Aldao, A. (2011). Gender and age differences in emotion regulation strategies and their relationship to depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, 51(6), 704-708.
- Ortega, J. (2006). *Bajo rendimiento escolar: Bases emocionales de su origen y vías afectivas para su tratamiento*. Madrid: Incipit.
- Özer, B. U., Demir, A., & Ferrari, J. P. (2009). Exploring Academic Procrastination among Turkish Students: Possible Gender Differences in Prevalence and reasons. Exploring Academic Procrastination among Turkish Students: Possible Gender Differences in Prevalence and reasons. *The Journal of social psychology*, 149, 241-257. DOI: [10.3200/SOCP.149.2.241-257](https://doi.org/10.3200/SOCP.149.2.241-257).
- Paoloni, P. V. (2014). El papel de las emociones en los aprendizajes académicos. En P. Paoloni, M. Rinaudo, A. González, D. Donolo, & J. Herrero (Edits.), *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (págs. 83-132). La Laguna, Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Park, S., & Sperling, R. (2012). Academic Procrastination and their Self-Regulation. *Psychology*, 3(1), 12-23.
- Patrzek, J., Grunschel, C., & Fries, S. (2012). Academic Procrastination: The Perspective of University Counsellors. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 34(3), 185-201.
- Pietrzak, A., & Tokarz, A. (2016). Procrastination as a Form of Misregulation in the Context of Affect and Self-Regulation. *Studia Humana*, 5(3), 70-82.
- Pychyl, T., Lee, J. M., Thibodeau, R., & Blunt, A. (2012). Five Days of Emotion: An Experience Sampling Study of Undergraduate Student Procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 239-254.
- Rodríguez-Carvajal, R., Moreno-Jiménez, B., & Garrosa, E. (2006). *Cuestionario de Regulación Emocional. Versión española*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Rose, P., & Segriest, D. J. (2012). Difficulty Identifying Feelings, Distress Tolerance,

- and Compulsive Buying: Analyzing the Associations to Inform Therapeutic Strategies. *International Journal of Mental Health & Addiction*, 10, 927-935.
- Semb, G., Glick, D. M., & Spencer, R. E. (1979). Student withdrawals and delayed work patterns in Self-Paced Psychology Courses. *Teaching of Psychology*, 6, 23-25. Doi: [10.1207/s15328023top0601_8](https://doi.org/10.1207/s15328023top0601_8).
- Sirois, F., & Pychyl, T. (2013). Procrastination and Priority of Short – Term Mood Regulation: Consequences for Future Self. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(2), 115-127.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential selfregulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance and mood. *Personality and Individual Differences*, 30, 95-106.
- Tice, D. M., Bratslavsky, E., & Baumeister, R. F. (2001). Emotional Distress Regulation Takes Precedence Over Impulse Control: If You Feel Bad, Do It! *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(1), 53-67.
- Tuckman, B. W. (1990). Journal of Experimental Education. *Group versus goal-setting effects on the self-regulated performance of students differing in self-efficacy*, 58(4), 291-298.
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 31, 1401-1418.