

Universidad Católica de Santa María

Escuela de Postgrado

Maestría en Educación Superior



INFLUENCIA DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA - 2018

Tesis presentada por la bachiller:

Herrera Mora, María Elena del Rosario

Para optar el Grado Académico de:

Maestro en Educación Superior

Asesora:

Dra. Beltrán Molina, Rosa Patricia

Arequipa - Perú

2019



Universidad Católica De Santa María
In Scientia et Fide est Fortitudo Nostra



DICTAMEN DE BORRADOR DE TESIS

Arequipa, 19 de setiembre del 2019

Señor Doctor:
Dr. José A. Villanueva Salas
Director de la Escuela de Postgrado de la UCSM
Presente. -

De mi mayor consideración:

Saludándolo cordialmente hago de su conocimiento sobre el dictamen solicitado del Borrador de Tesis titulado:

"INFLUENCIA DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA UNIERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA – 2018"

Presentado por la Bachiller **ELENA DEL ROSARIO, HERRERA MORA** para optar el Grado Académico de Maestro en Educación Superior.

Habiendo levantado las observaciones en anterior dictamen del 21.08.2019 se eleva el informe de APROBACIÓN Y CONFORMIDAD a la secretaria, procediendo la maestrista a la sustentación en acto público.

Sin otro particular, le reitero las muestras de mi estima y consideración personal.

Atentamente


Dra. Rocío J. Siu Antezana
DOCENTE - UCSM





DICTAMEN DE BORRADOR DE TESIS

Arequipa, 04 octubre de 2019

Señor Doctor

JOSÉ VILLANUEVA SALAS

Director de la Escuela de Postgrado de la UCSM
Presente. -

De mi mayor consideración:

Saludándolo cordialmente hago de su conocimiento el dictamen solicitado sobre el Borrador de Tesis:

INFLUENCIA DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL Y PROCRASTINACION ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA, AREQUIPA 2018.

Presentado por la Bachiller **MARÍA ELENA DEL ROSARIO HERRERA MORA** para optar el Grado Académico de Maestro en Educación Superior.

Se otorga el DICTAMEN APROBADO

Sin otro particular, le reitero las muestras de estima y consideración personal.

Atentamente.



Dra. Patricia Beltrán Molina
Docente EPG



DICTAMEN DE BORRADOR DE TESIS

Arequipa, 04 octubre de 2019

Señor Doctor

JOSE VILLANUEVA SALAS

Director de la Escuela de Postgrado de la UCSM
Presente.-

De mi mayor consideración:

Saludándolo cordialmente hago de su conocimiento el dictamen solicitado sobre el Borrador de Tesis:

INFLUENCIA DE LA REGULACION EMOCIONAL Y PROCRASTINACION ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE P'RIEMR AÑO DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA, AREQUIPA 2018.

Presentado por la Bachiller **ELENA DEL ROSARIO HERRERA MORA** para optar el Grado Académico de Maestro en Educación Superior.

Se señalan las siguientes observaciones:

- Revisar y reducir conclusiones.

Se otorga el DICTAMEN APROBADO previa atención a la observación.

Sin otro particular, le reitero las muestras de estima y consideración personal.

Atentamente,



Dra. Nicola Verónica Nieto Boiaños
Docente EPG





A mí querido Padre y a mis maravillosos hijos
que son mí fuente de inspiración.

María Elena del Rosario



*La única manera de hacer un trabajo GENIAL, es
AMAR lo que haces.*

Steve Jobs.

ÍNDICE

	Pág
Resumen	
Abstract	
Índice	
Índice de Tablas	
Índice de Figuras	
Abreviaturas	
Introducción.....	12
Hipótesis.....	14
Objetivos.....	14
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO.....	16
1.1. EMOCIONES.....	16
1.1.1. Componentes de las emociones.....	17
1.1.2. Características de las emociones.....	19
1.1.3. Función de las emociones.....	20
1.2. REGULACION EMOCIONAL.....	22
1.2.1. Características de la regulación emocional.....	23
1.2.2. Estrategias efectivas de la regulación emocional.....	24
1.3. PROCRASTINACIÓN.....	25
1.3.1. Bases psicológicas y de personalidad.....	26
1.3.2. Etapas de la procrastinación.....	27
1.3.3. Clasificaciones de la procrastinación.....	27
1.3.4. Procrastinación académica.....	29
1.3.5 Teorías de las procrastinación académica.....	30

1.4 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS.....	34
1.4.1 Internacionales.....	37
1.4.2 Nacionales.....	37
1.4.3 Locales.....	39
CAPITULO II. METODOLOGÍA.....	41
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE VERIFICACIÓN.....	41
Técnicas.....	41
Instrumentos.....	41
CAMPO DE VERIFICACIÓN	47
Ubicación espacial.....	47
Ubicación temporal.....	47
Unidades de estudio.....	48
CAPITULO III. RESULTADOS Y DISCUSION.....	51
A. En cuanto a las características sociodemográficas de la muestra.....	51
B. En cuanto a la variable desregulación emocional	52
C. En cuanto a la variable procrastinación académica.....	56
D. Correlación de las variables de estudio.....	60
3.1 Resultado, análisis y explicación de la correlación entre las variables regulación emocional y procrastinación académica y sus respectivas dimensiones.....	61
3.2 Resultado, análisis y explicación de la correlación entre las variables conciencia autorregulación académica.....	64
3.3 Resultado, análisis y explicación de la correlación entre las variables conciencia postergación de la actividad.....	67
3.4 Resultado, análisis y explicación de la correlación entre las variables rechazo autorregulación académica.....	70

3.5 Resultado, análisis y explicación de la correlación entre las variables rechazo y postergación de la actividad.....	73
3.6 Resultado, análisis y explicación de la correlación entre las variables estrategias y autorregulación académica.....	76
3.7 Resultado, análisis y explicación de la correlación entre las variables estrategias y postergación de la actividad.....	79
3.8 Resultado, análisis y explicación de la correlación entre las variables metas y autorregulación académica.....	82
3.9 Resultado, análisis y explicación de la correlación entre las variables metas y postergación de la actividad.....	85
Discusión.....	88
Conclusiones.....	91
Recomendaciones.....	93
Propuesta	94
Bibliografía.....	97
Anexos.....	100

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Características sociodemográficas de la muestra según sexo y edad.....	51
Tabla 2 Frecuencias y porcentajes de desregulación emocional según dimensiones.	52
Tabla 3 Niveles de desregulación emocional.....	55
Tabla 4 Frecuencias y porcentaje de procrastinación académica según dimensiones	56
Tabla 5 Niveles de procrastinación académica.....	59
Tabla 6 Relación entre desregulación emocional y procrastinación académica.....	61
Tabla 7 Prueba Chi cuadrado para desregulación emocional y procrastinación académica.....	63
Tabla 8 Correlación entre conciencia y autorregulación académica.....	64
Tabla 9 Prueba de chi cuadrado conciencia y autorregulación académica.....	66
Tabla 10 Correlación entre conciencia y postergación de la actividad.....	67
Tabla 11 Prueba de chi cuadrado conciencia y postergación de la actividad.....	69
Tabla 12 Rechazo y autorregulación académica.....	70
Tabla 13 Prueba chi cuadrado rechazo y autorregulación académica.....	72
Tabla 14 Rechazo y postergación de la actividad.....	73
Tabla 15 Prueba de chi cuadrado rechazo y postergación de la actividad.....	75
Tabla 16 Estrategias y autorregulación académica.....	76
Tabla 17 Prueba de chi cuadrado estrategias y autorregulación académica.....	78
Tabla 18 Estrategias y postergación de la actividad.....	79
Tabla 19 Prueba de chi cuadrado estrategias y postergación de la actividad.....	81
Tabla 20 Metas y autorregulación académica.....	82
Tabla 21 Prueba chi cuadrado metas y autorregulación académica.....	84
Tabla 22 Metas y postergación de la actividad.....	85
Tabla 23 Prueba de chi cuadrado metas y postergación de la actividad.....	87

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Características sociodemográficas de la muestra según sexo y edad.....	51
Tabla 2 Frecuencias y porcentajes de la escala de Desregulación Emocional.....	53
Figura 3 Niveles de desregulación emocional.....	55
Figura 4 Frecuencias y porcentaje de la escala de Desregulación Emocional.....	57
Figura 5 Niveles de Procrastinación Académica.....	59
Figura 6 Relación entre desregulación emocional y procrastinación académica.....	61
Figura 7 Conciencia y autorregulación académica.....	64
Figura 8 Conciencia y postergación de la actividad.....	67
Figura 9 Rechazo y autorregulación académica.....	70
Figura 10 Rechazo y postergación de la actividad.....	73
Figura 11 Estrategias y autorregulación académica.....	76
Figura 12 Estrategias y postergación de la actividad.....	79
Figura 13 Metas y autorregulación académica.....	82
Figura 14 Metas y postergación de la actividad.....	85

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

- DERS - E** : Escala de Dificultades en la Regulación Emocional
- EPA** : Escala de Procrastinación Académica
- CIRE** : Cuestionario de regulación emocional interpersonal
- CES** : Clima Social Escolar



RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue identificar la relación de la Desregulación Emocional y la Procrastinación Académica en estudiantes de primer grado de la escuela profesional de psicología de la Universidad Católica de Santa María de Arequipa.

La muestra estuvo conformada por 140 estudiantes de los cuales 100 fueron de sexo femenino y 40 de sexo masculino, para el estudio se utilizó un diseño no experimental de corte transversal de tipo correlacional y explicativo donde aplicamos la escala de regulación emocional (DERS) para medir el nivel de Desregulación Emocional en sus cuatro dimensiones Conciencia, Rechazo, Estrategias y Metas; y la escala de procrastinación académica de estudiantes (EPA) en sus dos dimensiones: autorregulación académica y postergación de la actividad, para medir el nivel de Procrastinación de los estudiantes; para el análisis se utilizó el estadístico Chi cuadrado.

En los resultados encontrados puede concluirse que existe una relación positiva muy débil entre las variables Desregulación Emocional y Procrastinación Académica con un índice de correlación de Pearson de 0,154. Por tanto, hemos presentado una propuesta de intervención para mejorar la desregulación emocional, mi tarea del futuro.

Palabras Clave: Procrastinación Académica, regulación emocional, postergación de la actividad, autorregulación académica.

ABSTRACT

The objective of this research was to identify the relationship of Emotional Deregulation and Academic Procrastination in first grade students of the professional school of psychology of the Catholic University of Santa María de Arequipa.

The sample consisted of 140 students, of which 100 were female and 40 male, for the study a non-experimental cross-sectional design of a correlational and explanatory type is specified where the emotional regulation scale (DERS) is applied to measure the level of Emotional Deregulation in its four dimensions Consciousness, Rejection, Strategies and Goals; and the scale of student academic procrastination (EPA) in its two dimensions: academic self-regulation and postponement of the activity, to measure the level of student Procrastination; Chi square statistic was specified for the analysis.

In the results found, it can be concluded that there is a very weak positive relationship between the Emotional Deregulation and Academic Procrastination variables with a Pearson correlation index of 0.154. Therefore, we have presented an intervention proposal to improve emotional deregulation, my task for the future.

Keywords : Academic procrastination, emotional regulation, postponement of activity, academic self-regulation.



INTRODUCCIÓN

En la actualidad las exigencias académicas para la recepción de conocimiento es mucho más accesible que en épocas pasadas debido a las posibilidades que brinda la globalización de la educación a través del internet, pero por esta misma razón la educación brindada por las instituciones es constantemente comparada y revisada, una muestra de esto son los nuevos sistemas implantados por el gobierno a través del Ministerio de Educación, por tal motivo calidad educativa es una necesidad que exige a los estudiantes ser cada vez más competitivos y tener un buen rendimiento académico. Uno de los problemas frecuentes del estudiantado es que no tienen las capacidades necesarias para la Educación Universitaria que es claramente diferente al tipo de Educación de nivel secundario, lo que crea dificultades en varios aspectos: los estudiantes que vienen ya de un proceso educativo donde aplazan sus actividades educativas hasta el último momento (Chafloque & Serquen, 2016). El hecho de aplazar las tareas y obligaciones es lo que conocemos como procrastinar, suponemos que esto crea problemas emocionales sobre todo de regulación.

Según Sulio (2018) la procrastinación académica es: un patrón de conducta que busca posponer irracionalmente las actividades académicas por otras poco importantes, lo cual perjudica de manera irreversible a nivel académico. La regulación emocional es entendida como la capacidad para controlar o eliminar un efecto que aparte de tener injerencia en la vida diaria, ya que las emociones también intervienen en los procesos de aprendizaje, por la tanto los favorecen o perjudican (Medrano, Moretti, Ortiz, & Pereno, 2013).

La presente investigación se encuentra enmarcada dentro del campo de la educación, en el área de educación superior, y la línea de la calidad de la educación; debido a que la procrastinación académica, el rendimiento académico y la regulación emocional están íntimamente vinculados a la deserción en los primeros años de educación superior, y bajo desempeño académico siendo este una problemática de la educación universitaria a nivel nacional. Consideramos que los estudiantes que se forman en psicología deben tener mayores estrategias de regulación emocional, tomamos como objetivos de investigación la regulación emocional y la procrastinación académica.

El método que utilizamos en la investigación es de enfoque cuantitativo en el cual no creamos ninguna situación experimental, nos limitamos a observar los elementos ya

existentes, buscando la relación existente entre procrastinación académica y regulación emocional, por lo cual solo se recolecto datos con el objetivo de analizarlos estadísticamente (Hernandez, Fernandez, & Baptista, 2014). El software que se utilizó para el procesamiento de datos fue el SPSS IBM Versión 24.

El tipo de investigación es correlacional y explicativo, porque la intención de la investigación es buscar la correlación entre dos variables y explicar el fenómeno. Su diseño es no experimental porque no intervendremos ninguna de las variables y de corte transversal ya que el estudio es un momento determinado del tiempo (Hernandez, Fernandez, & Baptista, 2014).

La presente investigación correlaciona el grado de relación estadística de dos variables las cuales son: Variable 1: Regulación emocional que es la Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, cuyas Dimensiones: Conciencia, Rechazo, Estrategia y Metas, las cuales se medirán a través de su frecuencia baja media y alta y la variable 2: Procrastinación académica que es el Comportamiento muy frecuente sobre todo en la población escolar que afecta negativamente el aprendizaje, y que están muy relacionados con fallos en la autorregulación y la voluntad, cuyas Dimensiones: Autorregulación académica, y postergación de la actividad, se midieron a través de su frecuencia baja, moderada y alta

Esperamos que la presente la investigación brinde oportunidades teóricas y prácticas en futuros estudios y planes de intervención para poder entender estos fenómenos psicológicos, a fin de contribuir con el conocimiento de nuestra ciencia.

Para el desarrollo de la presente investigación se ha organizado en los siguientes capítulos: CAPITULO I. en este capítulo se presenta el Marco Teórico, que comprende aspectos como: Antecedentes de la investigación, la fundamentación teórica de las variables de estudio, planteamiento teórico.

CAPÍTULO II. Corresponde a la metodología aplicada a la investigación como: técnica de investigación, aplicación de instrumentos validados, material de investigación, planteamiento operacional, descripción dela metodología, población y muestra.

CAPÍTULO III. En este capítulo se presentan los Resultados y Discusión.

Finalmente se encuentran las conclusiones, recomendaciones y los anexos con los que se finaliza la presentación de los resultados de la investigación con la que optaré el grado académico de Maestro en Educación Superior.

HIPÓTESIS

Dado que la regulación emocional es uno de los factores que intervienen en los procesos de aprendizaje como moduladores o intensificadores de la adquisición del conocimiento (Gross J. , 2014), es necesario que cuente con la intervención del profesional formado al respecto, debido a que estos procesos pueden ser automáticos o controlados, conscientes o inconscientes, extrínsecos o intrínsecos es decir corresponden al profesional que se forma en la psicología. Así también considerando que la procrastinación es la conducta que posterga la actividad académica por otras más placenteras, y crea problemas en el proceso de aprendizaje (Charca & Taco, 2017). Por lo tanto:

H₁ Es probable que; Exista una relación estadísticamente positiva entre las variables Desregulación Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes del primer año de la escuela profesional de psicología de la Universidad Católica de Santa María de Arequipa.

H₀ Es probable que no exista una relación estadísticamente positiva entre regulación emocional y procrastinación académica en estudiantes del primer año de la escuela profesional de psicología de la Universidad Católica de Santa María de Arequipa.

OBJETIVOS

Objetivo general

Analizar la relación entre la regulación emocional y la procrastinación académica en estudiantes del primer año de la escuela profesional de psicología de la Universidad Católica de Santa María de Arequipa en el año 2018

Objetivos Específicos

- Identificar los niveles de regulación emocional que presentan los estudiantes de primer año de la escuela profesional de psicología de la Universidad Católica de Santa María.
- Identificar los niveles de procrastinación presentes en los estudiantes del primer año de la escuela profesional de psicología de la Universidad Católica de Santa María.

- Relacionar la dimensión de conciencia y autorregulación académica en los estudiantes del primer año de la escuela profesional de psicología de la Universidad Católica de Santa María.
- Relacionar las dimensiones de conciencia y postergación de la actividad en los estudiantes del primer año de la escuela profesional de psicología de la Universidad Católica de Santa María.
- Relacionar la dimensión de rechazo y autorregulación académica en los estudiantes del primer año de la escuela profesional de psicología de la Universidad Católica de Santa María.
- Relacionar la dimensión de rechazo y postergación de la actividad en los estudiantes del primer año de la escuela profesional de psicología de la Universidad Católica de Santa María.
- Relacionar la dimensión de estrategias y autorregulación académica en los estudiantes del primer año de la escuela profesional de psicología de la Universidad Católica de Santa María.
- Relacionar la dimensión de estrategias y postergación de actividades en los estudiantes del primer año de la escuela profesional de psicología de la Universidad Católica de Santa María.
- Relacionar la dimensión de metas y autorregulación académica en los estudiantes del primer año de la escuela profesional de psicología de la Universidad Católica de Santa María.
- Relacionar la dimensión de metas y postergación de actividades en los estudiantes del primer año de la escuela profesional de psicología de la Universidad Católica de Santa María.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1.1. EMOCIONES

Las emociones están ligadas a la adaptación del ser humano y este hecho ha sido investigado por diferentes teóricos desde Galeno e Hipócrates en la antigüedad y otros tantos como Albert Ellis, LeDoux y Gross en la actualidad. (Gross J. , 2014)

Empédocles (495-425 a.C.) creó una teoría acerca de cuatro elementos los cuales estaban relacionados a los elementos básicos del cosmos: fuego, aire, tierra y agua, estos elementos determinaban la forma de sentir de la persona, así como los diferentes formas de ser de acuerdo a la presencia o mal equilibrio de alguna de estas fuerzas. Posteriormente, siguiendo la idea de Empédocles, Hipócrates dijo que la salud de la persona dependía del equilibrio de cuatro humores (líquidos corporales) presente en el hombre estas cuatro sustancias lo conformaban: la sangre, la bilis amarilla, la bilis negra y la flema, considerando estos humores formuló su teoría de los temperamentos que hasta la actualidad se conocen como: temperamento colérico que estaba vinculado a la bilis amarilla, temperamento melancólico a la bilis negra, temperamento sanguíneo y temperamento flemático. (Pervin, 1997)

Charles Darwin en su libro “(Darwin, 1873) “ trataba de explicar que las emociones y sus expresividades se podían heredar por lo tanto hacia una comparación entre animales y el hombre mencionando la pilo erección como una característica común también nos indicaba existen formas o esquemas de comportamiento para las diferentes emociones, similares entre las especies las cuales eran la alegría, la tristeza, la indignación y el miedo. En la actualidad existen diferentes teóricos que abordan las emociones como por ejemplo la psicoterapia racional-emotiva de Albert Ellis y otros, las cuales toman a la emoción del cliente o paciente como el eje central de toda intervención psicológica. Según estos enfoques las personas necesitan sentirse bien, sentir y experimentar sus emociones, para poder desarrollarse como personas, y al bloquear de alguna manera esta necesidad es que se generan los conflictos en la persona, y se crean formas de actuar desviadas, que alteran la salud mental.

De tal manera compartimos la concepción de Gross: “la emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada y las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (Gross J. , 2014). A nivel neuropsicológico las emociones producen excitación o inhibición neuronal a gran escala lo cual se produce de manera independiente al conocimiento de este.

Entre las reacciones emocionales presentes en la persona están las innatas y las voluntarias, según LeDoux. “Las respuestas de evitación se encuentran a mitad de camino entre ambas y cuando hablamos de las acciones emocionales voluntarias nos referimos a los sentimientos” (LeDoux, 2000) así también nos refiere que el estado de ánimo es una condición emocional que tiene cierta permanencia en el tiempo.

1.1.1. Componentes de las emociones

Diversos autores entre ellos Bisquerra (2009) refieren que existen tres componentes las emociones los cuales son: neurofisiológico, conductual y cognitivo.

A. Componente neurofisiológico

Se caracteriza por las respuestas orgánicas del cuerpo como la aceleración el ritmo cardiaco, transpiración, modificación del tono muscular, resequedad en ojos y boca, aumento de secreciones hormonales, alteración de la respiración, problemas en el sistema digestor, y todas aquellas funciones involuntarias del cuerpo. Por ello las consecuencias de las emociones intensas y frecuentes presentan un problema nocivo para la salud, como la taquicardia, úlceras gástricas etc.

Es por ello que es importante aprender el control de las emociones.

B. Componente conductual

El comportamiento de un individuo que puede ser observado nos puede permitir deducir que está sintiendo y que emociones está experimentando, está presente, por ejemplo, las expresiones del rostro reflejan claramente el estado emocional, así como su comunicación no verbal, su forma, el tono y volumen de voz; así como las diversas posturas del cuerpo nos indican las diferentes emociones que están siendo experimentadas por la persona.

Cuando uno aprende a regular la expresión de las emociones se considera un indicador de equilibrio y madurez, el cual tiene efectos positivos en las relaciones interpersonales.

C. Componente cognitivo

También llamado vivencia subjetiva, conocido como sentimiento; está presente en la forma de sentir una emoción de ahí que adopta el nombre de sentimiento; puede ser comprendida como la vivencia subjetiva de la emoción. El componente cognitivo nos permite calificar los estados emocionales y nombrarlos, esta distinción y esquematización de la emoción está guiada por el lenguaje y es reconocida a través de la introspección y la empatía que son las formas más utilizadas para tener un entendimiento de las emociones de los otros, es por eso que el lenguaje a través de sus limitaciones restringe de alguna manera este conocimiento, y al mismo tiempo crea dificultades en la toma de conciencia de las propias emociones, este conflicto crea un déficit muy característico que provoca una sensación de "no sé qué me pasa", y se forma en la persona que siente efectos negativos, pero todos estos procesos pueden ser modificados de ahí que es crucial la implementación de un entrenamiento o educación emocional, que tome en cuenta el vocabulario emocional para un mejor conocimiento emocional. (Bizquerra, 2009)

La psicología toma un peculiar interés en la última década acerca de las formas y mecanismos presentes en el procesamiento de la información emocional y su relación con los procesos emocionales y cognitivos.

Se considera que las emociones no son solo mecanismos indispensables para la supervivencia del organismo (Darwin, 1873), son también procesos de adaptación que influyen en la conducta motivándola, ayudando al proceso amnésico a fijar eventos de acuerdo a su intensidad emocional y su relevancia, fijando su atención en pocas opciones, así como la toma de decisiones eligiendo el comportamiento propio para determinada situación. Desde este punto de vista las emociones son una fuente de información invaluable acerca de la interacción de la persona con su medio y su interpretación de este.

El conocimiento y posesión de las habilidades acerca de las emociones y su forma de regulación, es necesaria a la hora de dirigir nuestras decisiones para lograr una adecuada adaptación en el ambiente social y en los aspectos emocionales de la persona

1.1.2. Características de las emociones

Aunque existen diferentes autores y teorías sobre las emociones, todos comparten la visión conjunta que enfatiza tres características fundamentales las cuales son la Evaluación Cognitiva previa, Multifacéticas y Maleabilidad (Gross, 1999)

- Evaluación cognitiva previa

Surge cuando el individuo atiende a una situación determinada y la evalúa como relevante para sus propios objetivos. No importa cuál sea el objetivo de cada uno, es el significado otorgado por el individuo a la situación lo que dispara la emoción, o sea que, si los significados otorgados cambian, la emoción también lo hará (Riviére, 1988; Thibergien, 1993)

Las emociones tienen lugar cuando un individuo atiende a una situación y la entiende como relevante para alcanzar sus objetivos. Los objetivos, deseos o necesidades que subyacen a la evaluación de dicha situación pueden ser centrales (como ser un buen padre) o periféricos (como terminar de leer una revista), conscientes y altamente elaborados o inconscientes, pueden estar basados biológicamente (como expulsar una sustancia nociva para el organismo) o ser derivados culturalmente (como respetar a las personas mayores), pueden ser compartidos y comprendidos (por ejemplo tener amigos) o ser idiosincrásicos y muy personales.

En definitiva, “cualquiera sea el objetivo y lo que la situación signifique para el individuo, desde esta perspectiva será el significado en relación al objetivo del individuo lo que dará lugar a la activación de determinado estado emocional. Si el objetivo o el significado de la situación cambian en el tiempo, también cambiará la emoción desencadenada” (Gross, 2014)

- Multifacética

La segunda característica se relaciona con los aspectos constitutivos de la emoción. Cuando una emoción se activa se producen cambios como respuestas en tres sistemas los cuales son: cambios en el registro consciente, en los parámetros fisiológicos y en las manifestaciones comportamentales (Mauss, Levenson, McCarter, Wilhem & Gross, 2005).

La experiencia subjetiva de la emoción hace referencia al modo en el que un individuo siente desde su propia perspectiva el desarrollo de una determinada emoción; lo que tradicionalmente se conoce como sentimiento.

La respuesta fisiológica refiere al hecho de que el impulso a actuar de cierta manera (y no de otra) está relacionado con cambios en los sistemas autónomo y endocrino, que

anticipan las respuestas conductuales asociadas y lo hacen a menudo como consecuencia de la activación motora asociada con la respuesta emocional.

Los aspectos comportamentales pueden ser verbales como no verbales, alude al hecho de que las emociones suelen aumentar o disminuir la probabilidad de que el individuo haga algo (por ejemplo, enfrentar a los demás, o romper en llanto) (Fridja, 1986).

- **Maleabilidad**

Hace referencia a la posibilidad de las emociones puedan ser modificadas a medida que aparecen y se van generando. El énfasis en la maleabilidad de las emociones comenzó desde que William James (Gil, 2014) pensó que “las emociones como tendencias de respuesta que pueden ser moduladas de diversos modos”.

1.1.3. Función de las emociones

La principal función de las emociones consiste en ser la guía para poder elegir nuestras respuestas ante las diferentes situaciones que se nos presentan en la vida.

Las emociones cumplen dos funciones (Darwin, 1872):

- Facilitaban la adaptación del organismo al medio y, por tanto, su supervivencia al reaccionar éste de manera adecuada ante las situaciones de emergencia (por ejemplo, lucha, huida).
- Servían como medio de comunicación de las futuras intenciones a otros animales mediante la expresión de la conducta emocional.

En relación a la función adaptativa de las emociones, éstas preparan al organismo (lo activan) para hacer frente a las demandas o exigencias del entorno y lo dirigen hacia un objetivo (aproximación – evitación) es decir refleja que las emociones de ambos polos son reacciones útiles que cumplen una función adaptativa y favorecen la autodefensa y la supervivencia, pues si bien las emociones positivas producen bienestar, las negativas conducen al alejamiento.

En este sentido, se afirma que cada conducta emocional tiene un objetivo: el miedo está relacionado con la protección, la rabia con la destrucción, la energía con la reproducción, la tristeza con la reintegración, la aceptación con la afiliación, el asco con el rechazo, la anticipación con la exploración y la sorpresa con la orientación. Todas estas emociones y sus funciones representan patrones de conducta adaptativa relacionados con la supervivencia.

La función social de las emociones, hacen referencia al papel que las emociones ejercen en la adaptación del individuo a su entorno social, y los principales medios de

comunicación del estado emocional a los demás son la expresión facial y los movimientos de la postura juntamente con la expresión verbal. De esta forma indican los estados e intenciones del sujeto a los otros (tanto si son miembros de una misma especie como de otra diferente), con lo cual afectan de esta manera el comportamiento o las acciones de los otros. En otras palabras, las reacciones emocionales expresan nuestro estado afectivo, pero también regulan la manera en que los demás reaccionan ante nosotros. Las expresiones emocionales facilitan la interacción social. Un claro ejemplo de esta función es el sonreír que se manifiesta de manera espontánea cuando estamos alegres o felices, pero que en muchas ocasiones esta expresión emocional está motivado socialmente y no emocionalmente. Es decir, sonreímos cuando nos presentan a alguien, y la sonrisa es una expresión social de aceptación, reconocimiento, o simplemente buena educación. Otro ejemplo ilustrativo de la facilitación de la relación social lo podemos observar en la pérdida de un ser querido; su muerte produce sufrimiento, aflicción, tristeza y pena, entre otros estados emocionales. La ritualización del proceso de duelo tiene por objeto favorecer la readaptación y cohesión social de los familiares.

Los estados emocionales positivos (felicidad, alegría) también facilitan la interacción social porque promueven las conductas pro sociales. Las personas que están bajo la influencia de un estado afectivo positivo tienen más probabilidad de ser pro sociales (más sociales, cooperadores y más proclives a ayudar a los demás). Por el contrario, los estados emocionales negativos (tristeza, rabia, aburrimiento) suelen dificultar la comunicación y la puesta en práctica de actitudes pro sociales. Se dice que a una persona feliz le resulta más fácil ser buena persona que a una que está triste o desesperada.

Para explicar mejor el proceso del surgimiento de la emoción, a partir de las características de la emoción, se desarrolló el modelo modal de la emoción.

El modelo modal de la emoción hace referencia a una interacción persona- situación que dispara la atención, tiene un significado particular para el individuo y da lugar a un sistema múltiple y coordinado de respuesta a esa interacción de manera continua.

El Modelo Modal de la Emoción. Fuente: Gross y Thompson (2007)

La secuencia comienza con una situación psicológicamente significativa para el individuo, que a menudo es externa y por ende identificable físicamente. Sin embargo, las situaciones relevantes también pueden ser internas. Así se pone el foco atencional sobre las situaciones, dando lugar a apreciaciones individuales según la evaluación del individuo. Posteriormente, se produce una respuesta emocional que incluye la participación de sistemas de respuesta experienciales, comportamentales y fisiológicos (Gross y Thompson,

2007) Al igual que muchas otras respuestas, a menudo una respuesta emocional cambia la situación original que le dio lugar, lo cual se indica en la figura con una flecha que alude a este aspecto de retroalimentación sobre la situación. Por ejemplo: ante una situación de desacuerdo entre un padre y su hijo (situación), si el hijo emite la respuesta de llanto (respuesta); alterará la situación de desacuerdo y la transformará en una situación de intercambio frente a una persona que llora (retroalimentación sobre la situación); y se generará una nueva respuesta, esta vez probablemente de disculpa (nueva respuesta); que además transformará nuevamente la situación en la de reacción frente a alguien que se estará disculpando (retroalimentación sobre la situación), generándose una nueva respuesta de vergüenza (nueva respuesta); y así sucesivamente (Gross y Thompson, 2007; citado por Bergallo y Roldán).

1.2. REGULACION EMOCIONAL

La regulación emocional es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc. (Bisquerra 2009)

Los procesos que subyacen a la emoción misma y la regulación emocional son compartidos. Por ello se puede llegar a considerar que la emoción y la regulación emocional no pueden separarse y que la emoción misma implica diversos procesos de autorregulación, por ese motivo es importante saber diferenciar entre emoción y regulación emocional, para entender la naturaleza de su problemática psicopatológica.

“La regulación emocional se define como las maneras de modular, inhibir, intensificar o disminuir la forma de reaccionar ante situaciones desencadenantes de emoción; con el fin de que el individuo se adapte a su entorno” (Gross, 2014, p.6-7). Este es un concepto que ha ganado un interés creciente en la investigación aplicada, especialmente porque la disfunción de la misma (Desregulación emocional) se ha asociado con una gran cantidad de patologías emocionales y del comportamiento”.

Una de las definiciones de desregulación emocional más ampliamente aceptadas y difundidas es la de Linehan (2004), quien propone que dicha disfunción involucra la presencia de dificultades para:

- Identificar experiencias emocionales específicas
- Modular la activación fisiológica asociada

- Tolerar el malestar
- Confiar en las respuestas emocionales como interpretaciones válidas de experiencias vitales.

Por tanto, la desregulación emocional condiciona a una persona a la auto invalidación y en consecuencia la desorienta en relación con la manera de actuar y sentir en general.

En la actualidad, existe un consenso respecto a que las personas ejercen un control considerable sobre sus propias emociones a través de la utilización de estrategias que se despliegan para modificar el curso, la intensidad, la calidad, la duración y la expresión de sus experiencias emocionales. (Linehan, Marsha 1993).

Por otro lado, otros autores como Retana-Franco y Sánchez- Aragón (2010) mencionan que la autorregulación de emociones es un proceso que se inicia en los primeros meses de vida, donde se va creando pautas de interacción más o menos exitosas con otros individuos y se va a definir a la luz de la interacción, observación y presencia de los padres, estos procesos pueden ser automáticos o controlados, consientes o no consientes, y extrínsecos o intrínsecos”.

1.2.1. Características de la regulación emocional

Se pueden mencionar tres características principales de la regulación emocional (Gross, 2014)

- Es posible regular tanto las emociones negativas como las positivas, tanto para disminuirlas; si bien lo más frecuente es incrementarlas y tratar de disminuir el impacto de las emociones negativas.
- Es posible pensar que la actividad regulatoria que comienza de manera deliberada ocurra luego sin reflexión consciente. Un esfuerzo deliberado de regulación emocional que se convierta en hábito a lo largo del tiempo puede comenzar a convertirse en automático y no consumir demasiados recursos cognitivos. Se considera que la regulación emocional puede extenderse en un continuo desde lo consciente, con esfuerzo y controlado hasta lo inconsciente, sin esfuerzo y automático.
- No existe a priori una suposición respecto de si alguna forma de regulación emocional es necesariamente buena o mala. “Los procesos de regulación emocional pueden ser mejores o peores dependiendo de las necesidades contextuales del individuo”

Biquerra (2009) nos menciona micro competencias para la regulación emocional entre las cuales son:

- Expresión emocional apropiada. - Es la capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Por ello implica la habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa. Esto se refiere tanto en uno mismo como en los demás.
- Regulación de emociones y sentimientos. - Es la regulación emocional propiamente dicha. Esto significa aceptar que los sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados. Lo cual incluye: regulación de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo); tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión); perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades; capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo, pero de orden superior, etc.
- Habilidades de afrontamiento: Habilidad para afrontar retos y situaciones de conflicto, con las emociones que generan. Esto implica estrategias de autorregulación para gestionar la intensidad y la duración de los estados emocionales.
- Competencia para autogenerar emociones positivas. - Es la capacidad para autogenerarse y experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para auto-gestionar el propio bienestar emocional en busca de una mejor calidad de vida.

1.2.2. Estrategias efectivas de la regulación emocional

Gross y Thompson (2007), plantea las estrategias de regulación emocional efectivas en dos grupos. Por una parte, las estrategias de regulación centradas en los antecedentes de la emoción (selección de la situación, modificación de la situación, despliegue atencional y cambio cognitivo) y por otra, la regulación emocional centrada en la respuesta emocional (modulación de la respuesta).

Primero vamos a centrarnos en el primer grupo. Este tipo de estrategias se produce en varias fases, con diferentes alternativas, de las cuales el sujeto puede elegir o cambiar elementos en función de sus necesidades de regulación emocional.

Las fases serían las siguientes:

- Selección de la situación
- Modificación de la situación
- Despliegue de la atención (distracción y concentración)
- Cambio cognoscitivo
- Modulación de la respuesta

1.3. PROCRASTINACIÓN

Para poder entender y adentrarnos en el tema es necesario conocer y compartir los enfoques de la procrastinación:

El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define la palabra, "procrastinar" como "diferir, aplazar", su origen proviene del latín procrastinare y se compone de las palabras pro, que significa "delante de" / "a favor de" y crastinus, que significa "del mañana". Es la acción o el hábito de postergar actividades o situaciones que deben atenderse, sustituyéndolas por otras situaciones más irrelevantes o agradables. (p.26)

Por lo tanto, nos da a entender que procrastinar es aplazar una tarea o actividad para un futuro, posponiendo una actividad primordial y realizando otras actividades con menor importancia.

Sánchez (2010) en su trabajo de revisión, ha reunido varias definiciones del término, partiendo desde la etimología de la palabra, hasta las perspectivas que se le han dado a concepto, en relación con la psicología: "En cuanto al origen de la palabra, se establece que el verbo inglés "procrastinate" combina el adverbio común "pro" que significa "hacia adelante" con la terminación "crastinus" que significa "para mañana" (Sánchez, 2010, p. 90).

Shin y Nam (2005) refieren que la procrastinación hace que las personas que procrastinan tienen un perfil compatible con un marcado déficit en autorregulación y una inclinación a postergar actividades para realizar actividades que le permitirán alcanzar una determinada meta. La procrastinación no solo hace referencia a la dificultad para manejar adecuadamente el tiempo, también involucra procesos afectivos, cognitivos y comportamentales. (p. 330).

Se han distinguido diversas clases de individuos procrastinadores, el pasivo o tradicional, quien está paralizado por su indecisión para actuar y para completar las tareas a tiempo, y el activo que puede beneficiarse de trabajar bajo la presión del tiempo y que termina con éxito lo que se propuso. A su vez existen, la procrastinación crónica, que hace referencia a un patrón no adaptativo para la vida del individuo que trasciende a todas las situaciones y contextos, y la situacional, que describe el hábito de procrastinar solamente en determinados contextos, como, por ejemplo, el académico (Ferrari 1995).

La procrastinación puede ser el reflejo de características ambientales y situaciones que promueven la elección de otras actividades distintas a las tareas asignadas según sus consecuencias, como en el caso de la demora en obtener recompensas o la aversión a la tarea, además de características personales que promueven el aplazamiento, vinculadas con una baja motivación al logro (Howell & Watson, 2007, citados por, Angarita, 2012, pp.88)

1.3.1. Bases psicológicas y de personalidad

Knaus (1997) presenta ciertas características personales compatibles con las personas que tienen a procrastinar, las cuales son las siguientes

- Creencias irracionales: En el cual el sujeto percibe al mundo muy difícil y lleno de exigencias donde no se siente capaz de triunfar
- Perfeccionismo y miedo al fracaso: Donde posterga la realización de tareas por miedo al fracaso, donde no cree tener las garantías necesarias o requeridas para tener éxito.
- Ansiedad y catástrofe: Teniendo dificultad para tomar una decisión; auto compadeciéndose y considerándose como víctimas irremediables.
- Rabia e impaciencia: La impaciencia y el enfado empiezan a aparecer como señales de una exigencia autoimpuesta. Ciertas ideas como "yo debería ser capaz de hacer solo el trabajo", ¡qué estúpida que soy! o ¡no hay forma soportarme! Las personas llegan a enfadarse consigo mismos al no llegar a cumplir metas trazadas que en ciertos casos son metas demasiado exigentes para su realidad.
- Necesidad de sentirse querido: presenta una idea de "todo el mundo tiene que quererme para que yo pueda quererme a mí mismo". El sujeto presenta una dependencia emocional fuerte aceptando todas las peticiones para agradar a los demás.

- Sentirse saturado: Cuando el trabajo se acumula comienza a sentirse saturado, no pudiendo esclarecer sus prioridades.

1.3.2. Etapas de la procrastinación

Bacas (2010) indica que la procrastinación se divide en dos etapas, las mismas que están divididas de una forma clara conforme a sus respectivos patrones.

A. Primera etapa

Sucedee cuando por efecto de una circunstancia negativa se empieza por una actitud dilatoria. Se caracteriza por ser una etapa activa ya que la persona se encuentra bajo un modo de “evitación”, evitando la realización de una tarea o actividad ya programada.

B. Segunda etapa

Comienza de forma inmediata y posee un carácter pasivo. Se justifica la acción de postergar anteponiendo excusas que por búsqueda propia trata de apañar la decisión hasta cierto modo irresponsable de la actitud tomada.

1.3.3. Clasificaciones de la procrastinación

Las clasificaciones de la procrastinación pueden ser amplias, por ejemplo, Takács (2005) citado por, Angarita (2012), propone siete tipos de procrastinación:

- Perfeccionista, como aquel que considera que la tarea que aplaza no cumple estándares personales.
- Soñador, aquel que divaga y es poco realista.
- Preocupado, aquel que le afecta notablemente que las cosas salgan mal o estén fuera de control.
- Generador de crisis, que disfruta de algún tipo de interacción social vinculada con el aplazamiento.
- Desafiante, quien bajo la excusa de posible control de parte de terceros aplaza agrediendo.
- Ocupado, quien por estar atendiendo varias tareas a la vez no termina cada cual en concreto

- Relajado, como aquel que tiende a evitar situaciones que le generan estrés y compromiso.

Angarita (2012) indica que “No es de extrañarse que haya similitudes entre esa clasificación y otras que han efectuado autores distintos: evasivos, disposicionales y decisivos o decisionales (Ferrari et al.,1995; Specter & Ferrari, 2000); procrastinador por incomodidad, procrastinación conductual, procrastinación de la salud, procrastinación por duda de si mismo, procrastinación al cambio, procrastinación resistente, procrastinación de tiempo, procrastinación académica, procrastinación organizacional y procrastinación sobre promesas, Knaus (1977) citado por O’Donoghue y Rabin (1999) o procrastinación de tipo indiferencia, hábito, apatía, inercia y demora (Tuckman, 1991), entre otras.(p, 90)

Para otros autores las clasificaciones son menos extensas y más enfocadas en los resultados que en la topografía misma de la conducta. Tal es el caso de Chun y Choi (2005), citados por, Angarita, (2012) quienes realizaron investigación bajo la premisa de dos tipos básicos de procrastinadores:

Los pasivos: son procrastinadores típicos como usualmente se entienden desde los otros autores, es decir aquellos que aplazan sus compromisos y tienen en general un patrón de desajuste en su funcionamiento. (Angarita, 2012)

Los activos: son individuos que aun procrastinando en el mismo nivel o intensidad que los primeros, prefieren trabajar bajo presión y toman decisiones deliberadas para posponer las cosas. Lo cual al parecer y según esa línea de investigación soportaría inferencias como que el tipo de procrastinación activa estaría mejor vinculada con mejores resultados en la ejecución, comparados con los individuos usualmente procrastinadores, es decir aquellos procrastinadores pasivos. Angarita (2012).

Por otro lado, Rothblum (1990), citado por, Carranza (p. 97), define de forma sencilla la procrastinación como el acto de retrasar sin motivo alguno una tarea lo que conlleva a la persona a experimentar sensaciones de malestar, es por tal motivo que las personas evidencian un patrón evitativo frente a las situaciones que implican un alto costo de respuesta o donde evalúan como escasas las posibilidades de alcanzar un buen nivel de satisfacción en relación con su desempeño.

1.3.4. PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

Furlan, Heredia, Piemontesi y Tuckman (2012) dieron una conceptualización completa de la procrastinación académica que abarca varios aspectos, desde el funcionamiento cognitivo que da lugar a una conducta disfuncional (de postergación y falta de cumplimiento de metas), hasta aspectos psicológicos que serían una de las consecuencias de lo primero, y que se manifiestan en ansiedad agotamiento. Y González-Brignardello y Sánchez (2013) definieron la procrastinación académica como el atraso frecuente e intencional de las tareas académicas, lo que dificulta cumplir con la entrega de las mismas en las fechas establecidas por los docentes. Es decir, es una conducta constante que afecta el desarrollo académico de la persona

La Procrastinación de las tareas académicas es un problema común entre los estudiantes (Salomón & Rothblum, 1984) que esperan hasta último momento para realizar informes o prepararse para los exámenes, hasta el punto de que un rendimiento óptimo se convierte en algo poco probable (Ellis & Knaus, 1977).

Respecto a la forma en que ha sido abordado el fenómeno de la procrastinación, Sánchez (2010) indica que al analizar la procrastinación como demora voluntaria y fundamentalmente como problema en el que intervienen variables motivacionales y de autorregulación, se encuentran los primeros indicios para definir y describir la procrastinación académica, pues autores como Ferrari, citado por Sánchez, (1995) explican que la demora voluntaria en el ámbito académico puede deberse a que los estudiantes tienen la intención de realizar una actividad académica dentro del plazo dado pero no se motivan o no sienten el deseo de hacerlo por la aversión que les causa la tarea; o como lo explican Rothblum y colaboradores (1986), le tienen miedo al fracaso y aversión a la tarea; o se identifica en ellos baja capacidad de autorregulación o un alto nivel de ansiedad al desempeño (Klassen y otros, citado por, Sánchez, 2007).

Según Angarita (2012), son comunes las definiciones o aproximaciones al concepto de procrastinación desde sus componentes conductuales, afectivos y cognitivos para su explicación o descripción. En esta línea de trabajo autores (Rothblum et al., 1986), consideran la procrastinación académica como una tendencia auto reportada de aplazar las tareas académicas y experimentar niveles problemáticos o molestos de ansiedad asociados con ese aplazamiento, que usualmente implican dificultades con tareas tales como

escritura de documentos, preparación de exámenes y terminación de lecturas asignadas, principalmente.

Zimmerman, Bonner & Kovach, (1996) citados por Furlan (2012) plantean que, para lograr sus metas, los estudiantes universitarios requieren afrontar adecuadamente los diferentes desafíos que sus carreras suponen. Además de asistir a clases y cursar asignaturas, el estudio profundo y reflexivo implica, entre otras cosas, tomar notas en clase, formular preguntas a docentes y compañeros, leer textos comprensivamente, elaborar síntesis, resolver ejercicios prácticos, redactar informes y monografías y prepararse para las evaluaciones. Estas actividades requieren un trabajo adicional, y su adecuada planificación, implementación, monitoreo y regulación incidirán en el logro de las metas académicas. Por lo tanto, según los autores, la procrastinación representa una dificultad de autorregulación particularmente significativa, ya que describe la discrepancia entre las intenciones o planes de acción y las conductas que efectivamente lo llevarían a la práctica.

1.3.5 TEORIAS DE LAS PROCRASTINACIÓN ACADEMICA

Natividad (2014) señala que las teorías cognitivo-conductuales van más allá de los planteamientos conductistas postulando que las personas sienten y actúan consistentemente con sus pensamientos, actitudes y creencias acerca de sí mismos y del mundo. Pensamientos, actitudes y creencias que a veces son racionales y adaptativas, mientras que en otros casos pueden no serlo. Así pues, enfatizan el papel esencial de los procesos cognitivos disfuncionales (ej., distorsiones cognitivas, creencias irracionales, percepciones erróneas y negativas acerca de sí mismo, auto esquemas negativos) en el fomento y mantenimiento de las emociones insanas y las conductas desadaptativas. La aproximación cognitivo-conductual sobre la personalidad reconoce la influencia de las variables ambientales sobre las emociones y la conducta, pero sugiere que las cogniciones juegan un papel mediador trascendental. Específicamente postula que conductas y emociones son causadas en gran medida por la idiosincrásica interpretación cognitiva que los sujetos hacen de determinado acontecimiento más que por el acontecimiento en sí. Las cogniciones y el estilo cognitivo de la persona influyen sobre lo que siente y hace y sobre las creencias que mantiene, creencias irracionales que suelen expresarse como demandas, obligaciones, “deberías” y otros tipos de manifestaciones en términos absolutos.

Probablemente la perspectiva cognitivo-conductual pionera sobre la procrastinación sea la que ofrecen Ellis y Knaus (1977), citados por Natividad, 2014. En su obra *Overcoming procrastinación*. Los autores mantienen que la procrastinación es resultado de creencias irracionales de los sujetos, las cuales provocan que equiparen su percepción de autovalía con su rendimiento. Definen la procrastinación como un aplazamiento de una acción que se había decidido realizar y sostienen que implica once pasos elementales que el procrastinador recorre de forma cuasi-invariable:

Desea realizar la tarea, o está de acuerdo con realizarla, aunque pueda no atraerle, porque entiende que el resultado será beneficioso;

Decide hacerla;

- La demora innecesariamente;
- Considera las desventajas de la dilación;
- Continúa posponiendo la tarea que había decidido realizar;
- Se increpa a sí mismo por su procrastinación (o se defiende racionalizando o desplazando el proyecto de su mente);
- Continúa procrastinando;
- Completa la tarea en un momento extremadamente próximo a la fecha límite, con la precipitación del “último minuto”;
- Se siente molesto y se penaliza a sí mismo por su retraso innecesario;
- Se asegura a sí mismo que no volverá a procrastinar, estando completa y sinceramente convencido de ese compromiso preventivo y, por último,
- Poco después, en especial si tiene un proyecto complicado y que requiere tiempo completar, vuelve a procrastinar.

Por tanto, de acuerdo con estos pasos inherentes al proceso de procrastinar, ésta conducta se concreta en elecciones auto limitantes y las consiguientes cogniciones autocríticas y pensamientos negativos acerca de sí mismo que promueven la ansiedad, la depresión, la desesperanza, la falta de autoconfianza, los sentimientos de inutilidad y, cíclicamente, más procrastinación.

Ellis y Knaus (1977) caracterizan la procrastinación como el resultado de tres causas básicas, que a menudo se superponen: autolimitación, baja tolerancia a la frustración y hostilidad. Estas causas son manifestaciones características de un estilo

cognitivo que implica una visión distorsionada acerca de uno mismo, de los otros y del mundo.

Las autolimitaciones: se refieren a como las personas se auto minusvaloran mediante pensamientos autocríticos y autoafirmaciones negativas y despectivas. Dentro de un desafortunado ciclo, el procrastinador se devalúa a sí mismo debido a sus conductas procrastinadoras pasadas y presentes, devaluación subjetiva que aún promueve más los aplazamientos y los sentimientos de ansiedad y depresión. Las demandas absolutistas del procrastinador de hacer bien casi cualquier cosa pueden impulsarle a evitar realizarla a tiempo o a encontrar una excusa para no hacerla nunca. De acuerdo con esta lógica, la procrastinación deriva por una parte de creencias excesivamente estrictas y exigentes acerca de qué constituye un adecuado cumplimiento de la tarea, es decir, del perfeccionismo, y por otra de una visión de la autovalía basada en lo que uno es capaz de lograr.

Es frecuente encontrar en la investigación una importante relación entre la dilación y la autolimitación (Steel, 2007; Van Eerde, 2003). El concepto de autolimitación vincula además la dilación con déficits en procesos de autorregulación. Las personas pueden posponer las cosas con el fin de tener una justificación alternativa ante la expectativa de un fracaso, protegiendo así su autoestima (Rhodewalt y Vohs, 2005, citado por, Steel, 2007).

Sin embargo, para mantener dicho vínculo debe asumirse una relación positiva entre la dilación y el miedo al fracaso. El miedo a fracasar hace que el sujeto se implique en la dilación para evitar situaciones en las que supone que un posible fracaso se atribuirá a su capacidad personal.

Baja tolerancia a la frustración: es la incapacidad de tolerar la más mínima molestia, contratiempo o demora en la satisfacción de los deseos, de soportar ningún sentimiento o circunstancia desagradable. La baja tolerancia a la frustración surge cuando el sujeto reconoce que conseguir beneficios futuros implica trabajar duro en el presente y afrontar el sufrimiento actual que puede suponer, sin embargo, asume la creencia distorsionada que dicho sufrimiento es insoportable. Con base a esta creencia auto limitadora, los individuos con este estilo cognitivo eligen aplazar la tarea. Al ceder a la baja tolerancia a la frustración, el sujeto recibe el beneficio inmediato de reducir el malestar asociado con la tarea, sin embargo, acepta a cambio, tácitamente, consecuencias problemáticas a largo plazo. En relación con la procrastinación, existen paralelismos entre el concepto de baja

tolerancia a la frustración y la teoría conductual de la recompensa engañosa (Ainslie, 1975) ya comentada, según la cual existe una fuerte tendencia humana a gravitar hacia el placer del momento. Con la procrastinación, esta tendencia se convierte en hábito, con una llamada hacia el ocio y la reducción de la ansiedad presente que interfiere con la conducta orientada hacia una meta y, finalmente, se concreta en la evitación de la tarea a largo plazo y mayor ansiedad. La tercera causa básica de procrastinación es la hostilidad, concepto que apoya hasta cierto punto la conceptualización psicodinámica de la misma, como un acto subconsciente o inconsciente contra otras personas significativas (padres, profesores, amigos...).

Hostilidad: Ellis y Knaus (1977) caracterizan la hostilidad como una manifestación emocional derivada de una reclamación irracional contra todos aquellos relacionados con la tarea que se aplazó. Así, aunque gran parte de la procrastinación derive de la baja tolerancia a la frustración y de los sentimientos de inadecuación, los sujetos pueden postergar la realización de las tareas como una expresión indirecta, inapropiada y auto perjudicial, de ira y hostilidad hacia las personas asociadas a dichas tareas.

Otros autores como Beswick et al. (1988), Solomon y Rothblum (1984) o Steel (2007) han indagado la relación entre la procrastinación académica y las creencias irracionales. Steel (2007) realizó un meta-análisis a partir de investigaciones sobre procrastinación académica y pensamientos irracionales constatando la relación positiva entre ambos. Según este autor, la dilación supone dejar de hacer algo de manera irracional, cuestión vinculada a la neurobiología humana. Las intenciones a largo plazo se concretan en la corteza pre frontal, pero pueden ser reemplazadas por impulsos generados en el sistema límbico, estructura muy sensible a estímulos concretos indicativos de gratificación inmediata. El resultado es que, aunque el sujeto tenga la intención de trabajar, pospone la tarea cuando llega el momento. Sus preferencias cambian repentinamente y se decanta por las tentaciones agradables. Esto explicaría por qué la impulsividad es un rasgo muy relacionado con la dilación, por qué los sujetos posponen tareas con recompensas a largo plazo al estar distraídos impulsivamente por tentaciones a corto plazo. (McClure, Ericson, Laibson, Loewenstein y Cohen, 2007, citado. Por, Steel, 2010).

Las perspectivas cognitiva y conductual-cognitiva sostienen también que la procrastinación se relaciona con niveles inadecuados de autorregulación académica. La autorregulación es el proceso que permite a los estudiantes activar y mantener pensamientos, conductas y sentimientos orientados a la consecución de sus metas. Los

altos procrastinadores muestran una falta de autorregulación a nivel cognitivo, motivacional y conductual frente a los estudiantes autorregulados, los cuales utilizan estrategias de aprendizaje eficaces, monitorizan y evalúan su rendimiento y muestran creencias motivacionales adaptativas. Natividad (2014).

1.4 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Los estudios acerca de la procrastinación y de la regulación emocional han sido abordados desde diferentes enfoques y teorías y por varios autores a nivel internacional y nacional, aunque el objetivo de la presente investigación, no es mencionar a los estudios hechos al respecto, es necesario hacer una revisión detallada para destacar el interés y el estado actual de la ciencia para así poder aproximarnos de manera más teórica a las variables tomadas en esta investigación.

Por tal motivo se ha realizado un revisan de investigaciones efectuados en otros países en el Perú y dentro la ciudad de Arequipa, cabe resaltar que solo mencionaremos a los que estén relacionados con esta investigación y a los que sobresalgan por el aporte brindado a nuestro tema de tesis.

1.4.1 Internacionales

Entre los estudios internacionales más resaltantes se tiene que, en 2013 fue presentada en la facultad de psicología dela Universidad Autónoma de Madrid en la unidad de postgrado la investigación: **Funcionalidades de las estrategias de autorregulación y regulación interpersonal de la ira y la tristeza** por Flor Sánchez, para obtener el grado de Master Universitario en Psicología General Sanitaria. (Sanchez F. , 2013). La investigación analizo si el uso de estrategias adaptativas para la regulación de la experiencia emocional de la ira y la tristeza se asocian con la percepción de éxito en el manejo de estas emociones, en uno mismo y en otras, su muestra fue de 296 estudiantes, a quienes se les aplico un cuestionario de regulación emocional intrapersonal (CIRE-43) y una escala de evaluación de metas de regulación emocional, el estudio demostró que se usan más estrategias adaptativas que des adaptativas, se usan más estrategias para regular emociones propias que ajenas entre otras. Esta investigación contribuyo a la comprensión sobre la regulación emocional variable de nuestro estudio.

También se consultó la revista de psicología USP del Instituto de Psicología de Brasil, que en agosto del 2013 en su número 2, volumen 24 publico el estudio: **La Regulación Emocional: Precisiones y avances conductuales desde la perspectiva**

conductual, de las investigadoras Vargas, Rochy, y Muñoz Amanda quienes nos dicen que el concepto de regulación emocional ha tenido relevancia en la actualidad en las diferentes áreas de la psicología ya que aportan explicaciones sobre el funcionamiento de las personas en diferentes contextos, abordándolo desde la perspectiva cognitiva conductual, lo que nos indica que no existe una definición unificada de la regulación emocional, y se menciona la importancia de revisar los fundamentos conceptuales del término y el desarrollo de investigaciones que lo tomen en cuenta (Vargas & Muñoz, 2013), este artículo contribuyó a nuestra investigación principalmente en la definición del término y en aclarar las diversas concepciones que toma en otros enfoques así como sus dimensiones y la utilidad de las mismas sobre todo en el campo investigativo.

En enero del 2018 fue presentada en la facultad de psicología de la Universidad Rafael Landívar, en la facultad de Humanidades: **Niveles de Procrastinación en Estudiantes de 4to y 5to Bachillerato de un colegio privado de Guatemala** por Álvarez, María, para obtener el grado de Licenciatura en Psicología. La investigación tuvo como objetivo determinar el nivel de procrastinación de los estudiantes entre 16 y 18 años, su muestra fue de 87 personas, utilizó el cuestionario de procrastinación (CP2015) encontrando que los estudiantes de ese nivel tienen bajos niveles medios de procrastinación, que no existen diferencias en edad ni en sexo (Alvarez, 2018). Esta investigación se relaciona con nuestro estudio debido a que utiliza la misma variable, pero en edades menores, contribuyendo con nuestro marco teórico y justificación, así como la revisión de otros instrumentos que evalúan procrastinación.

También en 2017 se presentó en la Universidad Católica del Ecuador sede Ambato, en la facultad de psicología la tesis: **Procrastinación Académica y Autorregulación Emocional en Estudiantes Universitarios** por Duran Carolina, y, Moreta, Carlos para obtener el grado de master en Psicología Educativa determinar la relación existente entre la Procrastinación Académica y la Autorregulación Emocional en una muestra de estudiantes de la Escuela de Psicología de la PUCE Sede Ambato, su muestra fue de 299 personas, utilizaron la escala de procrastinación académica (EPA), ATPS y ERQ encontrando que el 58.3% de los participantes procrastinan regularmente según el EPA y que según el ATPS el 61% muestran procrastinación moderada, que el 16.2% presenta altos niveles de postergación académica, Así mismo el ERQ muestra mayor presencia de supresión emocional, además de que existe una baja correlación positiva entre la procrastinación académica y la autorregulación, así como la tendencia de la postergación está ligada al

nivel de satisfacción académica (2017). Esta investigación se encuentra muy relacionada con nuestra investigación ya que toma las dos variables de estudio y una población muy similar a la nuestra, contribuyendo al panorama investigativo en el cual confluimos reflejando que la procrastinación, así como la desregulación emocional son un problema que está siendo tomado en cuenta en otros países, el cual está empezando a investigarse para dar una solución.

En 2018 fue presentada en la Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades, de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia se presentó la tesis: **Procrastinación Académica, Autorregulación del Aprendizaje y Ansiedad en Estudiantes de Recién Ingreso a Comunidades Universitarias**, por Escobar, Andrea y Corzo, Luz para optar el título de magister en psicología comunitaria, con el objetivo de encontrar la relación entre procrastinación académica, autorregulación del aprendizaje y ansiedad en estudiantes de recién ingreso, el estudio fue de enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo correlacional y su muestra fue de 407 sujetos, 253 mujeres y 145 varones de 12 comunidades universitarias. Los instrumentos fueron la escala de procrastinación académica (EPA), el instrumento de Autorregulación del aprendizaje, y el cuestionario de ansiedad rasgo-estado (STAI), concluyendo que existe una relación entre la procrastinación académica y con la autorregulación del aprendizaje, así como entre ansiedad y procrastinación académica, y la población femenina muestra grados mayores de ansiedad (2018). Este estudio tiene una relación directa ya que utiliza el mismo instrumento de evaluación el EPA, y una población bastante similar a la de nuestro estudio, también colabora con la implementación de nuestro marco teórico.

En México el 2016, en la facultad de psicología de la universidad de Tijuana se presentó la tesis: **Procrastinación en alumnos de preparatoria**, por Vásquez, Ruth, para optar el título profesional de Licenciada en Psicología, con el propósito de averiguar la prevalencia de procrastinación académica en alumno de una preparatoria, su muestra estuvo conformada por 73 alumnos, encontrando que el 65.5% se ubica en un nivel alto de procrastinación, un 28.7% en un nivel medio, y solo un 4.5% un nivel bajo (2016), Se relaciona con nuestra investigación debido a que utiliza el mismo instrumento utilizado en nuestra investigación.

El 2017 en el departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas universidad de Antioquia, en Colombia, se presentó la tesis: **Regulación Emocional y Aprovechamiento Escolar**, por Amezcua, Jaimer para obtener el título de

Magister en Psicología, con el objetivo de encontrar la relación entre regulación emocional y aprovechamiento escolar, se realizó en estudiantes de noveno grado de instituciones educativas de Medellín, encontrando que la reevaluación cognitiva es la más usada por los adolescentes, y que existe una correlación entre las dificultades de regulación emocional y el aprovechamiento curricular de matemáticas, en los demás ítems no se encontró relación entre las variable, este estudio se relaciona con nuestra investigación debido a que utiliza la misma variable: regulación emocional, y colabora con nuestro marco teórico.

1.4.2 Nacionales

Una de las artículos de investigación pioneros en Perú fue publicada el 2008, en la revista digital de investigación en docencia universitaria de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas que llevo el título de: **La autorregulación de la emoción y el rendimiento académico en el aula** (Gargurevich, 2008), es una investigación que toma diversas variables relacionadas al proceso de aprendizaje, así como el rendimiento académico, en el artículo se discute la experiencia emocional, así como las consecuencias de autorregulación de la emoción en procesos de aprendizaje, esta investigación comparte la inquietud que tenemos sobre la variable de autorregulación, refiriéndonos algunos antecedentes de investigación.

El 2015, en la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Peruana Unión, se presentó la tesis: **Procrastinación Académica y Ansiedad en Estudiantes de una Universidad Privada de Lima Este**, para optar el título de profesional de psicóloga por: Durand, Cesla y cucho Nelith, con el objetivo de determinar si existe relación entre procrastinación académica y ansiedad, fue un estudio correlacional de diseño no experimental y de corte transversal, la muestra fue de 306 estudiantes y utilizaron la escala EPA y el inventario de Beck, obteniendo que ambas variables tienen una alta correlación, concluyendo que a mayor postergación de actividades académicas mayor ansiedad (Durand & Cucho, 2016). Esta investigación se relaciona con esta investigación porque hace un estudio en el Perú acercándose bastante a nuestra muestra y utiliza el mismo instrumento de evaluación la escala de procrastinación académica EPA, esta vez validada para estudios en el Perú.

También el 2018, en la Escuela de Psicología Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo se presentó la tesis: **Estrategias de la regulación de la afectividad en**

episodios de tristeza e ira, en estudiantes de psicología de una universidad particular de Chiclayo, para optar el título de licenciado en psicología, por Albines, María, con el objetivo de determinar los niveles de estrategias de regulación afectiva en episodios de tristeza e ira, según emoción, sexo, grado, fue una investigación no experimental y descriptivo que conto con una muestra de 184 estudiantes de psicología, utilizaron el cuestionario: Medidas de Estilos de Regulación Afectiva MARS, encontrando mayor relación de los niveles de estrategias de regulación afectiva obtuvieron mayores frecuencias en nivel alto, y en un nivel bajo se encuentran las estrategias de expresión emocional regulada y regulación fisiológica, no encontrando diferencias significativas en relación al sexo, emoción y grado, también se obtuvo que la familia es el principal contexto donde se regula las emociones de ira y tristeza en los estudiantes (Albines, 2018). Esta investigación tomo como variable de estudio la regulación emocional contribuyendo con esta investigación en aportes al marco teórico y estudios realizados al respecto.

El 2017, en la revista científica Salud Uni Norte de Colombia en su volumen 3 presento el estudio: Influencias de las Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional Sobre Ansiedad y Depresión en Universitarios presentado por Domínguez, Sergio, con el objetivo de determinar la influencia de las estrategias cognitivas de regulación emocional sobre la ansiedad y depresión en universitarios, con una muestra de 127 individuos entre 18 y 57 años utilizo los instrumentos GAD 2 y PHQ con la subescalas de CERQ, encontrando en ambos casos los predictores explican una variabilidad elevada de los criterios, las estrategias cognitivas de Rumiacion y Catastrofizacion predicen en mayor grado la ansiedad; y Catastrofizacion y reinterpretación positiva producen positiva y negativamente, de forma respectiva, la depresión, concluyendo que la influencia de las estrategias cognitivas de regulación emocional sobre la ansiedad y depresión significativa (Dominguez Lara, 2017). Esta investigación fija los parámetros teóricos acerca de la regulación emocional variable que utilizamos en nuestra investigación y enriquece nuestra información al respecto de esta variable.

El 2016, en la Escuela Académica Profesional de Psicología de la Facultad de Humanidades de la Universidad Señor de Sipan se presentó la tesis: Procrastinación y Clima Social Escolar en Estudiantes de Secundaria de una Institución Educativa Estatal, para optar el título profesional de licenciada en psicología, por Gil, Chafloque y Serquen, Viviana, esta investigación tuvo una muestra de 192 estudiantes, fue un estudio descriptivo correlacional y utilizaron la escala de procrastinación en adolescentes (EPA) de Arévalo y

cols y el clima social escolar (CES) de R.H Moss. Obteniendo como resultados una relación significativa entre las dos variables (Gil & Serquen, 2016). Este estudio se relaciona con el nuestro ya que utilizan las mismas variables y un instrumento parecido, es un estudio realizado en escolares, lo que nos indica que la procrastinación está presente o se adquiere en el colegio desde los primeros años de formación, de esta manera contribuye en el enriquecimiento de nuestro marco teórico.

El 2019 se presentó en la facultad de Psicología y Trabajo Social de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega la tesis: Procrastinación Académica en Estudiantes Universitarios de una Universidad Privada de Lima-Cercado, para optar el título profesional de Licenciada en psicología, de Novoa, Ximena en la ciudad de Lima. El objetivo fue conocer el nivel de procrastinación académica de estudiantes universitarios, utilizo el método descriptivo no experimental de corte transversal, su muestra estuvo conformada por 120 estudiantes universitarios de 17 a 48 años de edad, encontrando alta procrastinación 61.6%, la autorregulación académica un nivel medio 48.3% y la postergación alta 77.5% (Novoa, 2019). Este estudio está vinculado a nuestra investigación debido a que toma una muestra similar estudiando las dimensiones por separado lo que influirá en nuestro planteamiento y marco teórico.

1.4.3 Locales

En el 2017, en la escuela profesional de psicología de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, se presentó la tesis: **Adaptación Psicométrica de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional en Adolescentes** presentado por: Huamani, Amelia y Saravia Liz, para optar el título profesional de psicólogas. El objetivo de investigación fue adaptar la escala de dificultades en la regulación emocional (DERS) para adolescentes de la provincia de Arequipa, se realizó mediante un enfoque cuantitativo, no experimental transversal y descriptivo, contando con una muestra de 1087 adolescentes (Huaman & Liz, 2017). Confirmando la validez de la escala. Este estudio se relaciona con el nuestro debido a que utilizaremos la validación hecha por esta investigación, tomando las dimensiones y forma de calificación para interpretar nuestros resultados.

El 2017, también en la escuela profesional de Psicología de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, se presentó la tesis: **Factores Personales que Influyen a la Procrastinación Académica en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Históricas Sociales**, por Charca, Virginia y Taco, Vanessa para optar el título profesional

de psicólogas, entre las conclusiones a las que legaron fue que el 88% de estudiantes procrastinan habitualmente, y que 55.5% estudia y trabaja teniendo inconvenientes para realizar las tareas académicas (Charca & Taco, 2017). Esta investigación nos da referentes y otras problemáticas fuera de la educación particular, colaborando con el marco teórico y la discusión de la presente investigación.

El 2018, en la escuela profesional de psicología de la Universidad Nacional de San Agustín se presentó la tesis: **Procrastinación Académica y Ansiedad Frente a Evaluaciones en Estudiantes de Primer Año de la Escuela Profesional de Psicología.** Por Abado, Xiomara y Cáceres, Alejandro, para optar el título profesional de Psicólogos, tuvo como objetivo el identificar la relación entre la conducta de procrastinación y la ansiedad frente a exámenes la investigación fue correlacional descriptiva de diseño no experimental y de corte transversal, su muestra fue de 143 alumnos y utilizaron la Escala de Procrastinación Académica (PASS) de Solomon y Rothblum y la Escala de Reacción Ante las Evaluaciones (RTT), en la investigación no encontraron diferencias según el sexo, encontrándose en nivel promedio alto de procrastinación (Abado & Cáceres, 2018), es importante esta investigación porque nos permitió comparar otros instrumentos para la evaluación de procrastinación, lo cual enriqueció nuestra investigación y la decisión por el instrumento escogido, cabe mencionar también que la muestra es muy similar en cantidad y grado de los estudiantes.

El 2018, en la escuela profesional de psicología de la Universidad Nacional de San Agustín se presentó la tesis: **Procrastinación Académica y rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios de Psicología del Penúltimo año de una Universidad de Arequipa** por Sulio, Sandra, el objetivo de dicha investigación fue encontrar la relación entre las dos variables ya mencionadas su muestra fue de 120 estudiantes, utilizo un diseño no experimental de corte transversal de tipo descriptivo correlacional, encontrando que existe una relación estadísticamente significativa asociándose que a altos puntajes de procrastinación académica bajo rendimiento académico, esta investigación se relaciona con la nuestra debido a la utilización del mismo instrumento de evaluación, del cual tomamos la forma de calificación lo que contribuyó a nuestra interpretación de los resultados.

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La técnica de recolección de datos que usamos en la investigación fue la encuesta y los instrumentos fueron la Escala de dificultades en la regulación emocional (DERS) y la Escala de Procrastinación académica (EPA).

Ficha Técnica de dificultades en la regulación emocional (DERS)

- **Nombre:** Escala “Dificultades en la Regulación Emocional” en español (DERS-E) 2004.
- **Nombre original:** Difficulties in Emotion Regulation Scale.
- **Autores:** K. Gratz y L. Roemer. □
- **Procedencia:** Psychopathology Behavioral Assessment, EE.UU.
- **Autora de la adaptación cubana:** Socarrás (2012).
- **Autores de la adaptación Arequipeña:** Huamani A. y Saravia L (2018)
- **Administración:** Individual o colectiva.
- **Duración:** 10 a 15 minutos.
- **Aplicación:** Adolescentes de 12 a 15 años de edad.

Descripción del instrumento.

La Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS) en la adaptación arequipeña, para adolescentes consta de cuatro sub escalas, descritas a continuación:

- 1 **“Conciencia”** (poca conciencia emocional): ítems 1, 2, 4, 5, y 6. Consciencia es la categoría para medir las dificultades en reconocer y darse cuenta de sus propias emociones, la cual puede presentar dificultades.
- 2 **“Rechazo”** (no aceptación de respuestas emocionales): ítems 7, 11, 15 y 16. Incluye la tendencia de la persona a juzgar de forma negativa su propia experiencia emocional (Hervás, y Jódar, 2008); se relaciona con el rechazo, la vergüenza, el malestar ante sus propias emociones, lo cual puede obstaculizar el proceso de regulación emocional.
- 3 **“Estrategias”** (acceso limitado a estrategias de regulación emocional): ítems 3, 9, 14, 17, 20. En esta sub-escala se integran la sensación de persistencia de los estados

emocionales desagradables, con la sensación de desbordamiento debido a la intensidad emocional, que encuentra en su base el acceso limitado a estrategias de regulación por parte del adolescente.

4 “Metas” (dificultades para dirigir el comportamiento hacia metas): ítems 8,10, 12, 13, 18 y 19. Su contenido se vincula con las situaciones de impulsividad que se generan, sobre la base de la tendencia a experimentar emociones de forma muy intensa y la incapacidad percibida para manejarlas, afectándose así las tareas cotidianas (Hervás, y Jódar, 2008).

Validez

La escala cuenta con una adecuada validez de constructo y validez predictiva, los ítems alcanzaron valores iguales o superiores a 0.5 demostrando resultados favorables sobre el instrumento.

Confiabilidad

Cada uno de los factores, alcanzaron resultados satisfactorios, que oscilaron entre 0.719 y 0.823, con respecto a la consistencia Interna se aplicó el Coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0.857, que puede calificarse como altamente satisfactorio. Todos los ítems evidenciaron una concordancia óptima entre los resultados de test-retest fue alta, $\alpha = .88$, $p < 0.01$. 59.

Calificación

La DERS, en su versión arequipeña, consta de 20 ítems, que se califican de 0 a 4 puntos. El adolescente debe leer las instrucciones y responder 1 de las 5 alternativas de respuesta donde:

- Casi nunca= 0
- Algunas veces= 1
- La mitad de las veces= 2
- La mayoría de las veces= 3
- Casi siempre= 4

Las excepciones son respecto a los siguientes ítems, puesto que en este caso la calificación es inversa: 1, 2, 4, 5 y 6. En este caso:

- Casi nunca= 4
- Algunas veces= 3
- La mitad de las veces= 2
- La mayoría de las veces= 1
- Casi siempre= 0

Baremo de los puntajes por Dimensiones

<p>Dimensión “Conciencia” (conciencia emocional): sumatoria de los ítems 1, 2, 4, 5 y 6.</p>	De 4 a menos puntos: nivel bajo de dificultades en cuanto a la conciencia emocional.
	De 5 a 11 puntos: nivel medio de dificultades en cuanto a la conciencia emocional.
	12 a más puntos: nivel alto de dificultades en cuanto a la conciencia emocional.
<p>Dimensión “Rechazo” (No aceptación de respuestas emocionales): sumatoria de los ítems 7, 11, 15 y 16.</p>	De 1 a menos puntos: nivel bajo de dificultades en cuanto a la aceptación emocional.
	De 2 a 6 puntos: nivel medio de dificultades en cuanto a la aceptación emocional
	De 7 a más puntos: nivel alto de dificultades en cuanto a la aceptación emocional.
<p>Dimensión “Estrategias” (Acceso limitado a estrategias de regulación emocional): sumatoria de los ítems 3, 9, 14, 17 y 20.</p>	De 3 a menos puntos: nivel bajo de dificultades en cuanto al acceso a estrategias de regulación.
	De 4 a 8 puntos: nivel medio de dificultades en cuanto al acceso a estrategias de regulación.
	De 9 a más puntos: nivel alto de dificultades en cuanto al acceso a estrategias de regulación
<p>Dimensión “Metas” (Dificultades para dirigir el comportamiento hacia metas): sumatoria de los ítems 8, 10, 12, 13,18 y 19.</p>	De 4 a menos puntos: nivel bajo de dificultades en cuanto al acceso a estrategias de regulación.
	De 5 a 10 puntos: nivel medio de dificultades en cuanto al acceso a estrategias de regulación.
	De 11 a más puntos: nivel alto de dificultades en cuanto al acceso a estrategias de regulación.

Ficha técnica de la escala de Procrastinación académica (EPA)

- **Nombre completo del instrumento:** Escala de Procrastinación Académica (EPA).
- **Autora:** Deborah Ann Busko (1998).
- **Adaptación Limeña universitaria:** Domínguez, Villegas, Centeno (2014).
- **Objetivo de la prueba:** Medir los niveles de procrastinación académica presente en estudiantes universitarios.
- **Tipo de instrumento:** Escala tipo Likert.
- **Ámbito de Aplicación:** Estudiantes universitarios.
- **Aplicación:** Individual o colectiva.
- **Duración:** entre 7 -10 minutos aproximadamente.
- **Corrección:** Manual y computarizada.

Descripción del instrumento:

La prueba EPA está compuesta por dieciséis ítems con formato de respuesta de tipo cerrado, que permite evaluar la tendencia hacia la procrastinación académica; todos los ítems se puntúan mediante una escala de tipo Likert de cinco puntos, donde las opciones respuesta son: Nunca (1), Pocas Veces (2), A veces (3), Casi Siempre (4) y Siempre (5). La interpretación de los puntajes es directa; esto quiere decir que, a mayor puntaje obtenido de la prueba, el universitario presenta una conducta más elevada de procrastinación. Siendo los niveles de procrastinación académica: Alta (41-60), Moderada (21-40), Baja (0-20). En cuanto a sus dos factores: Autorregulación Académica y Postergación de Actividades. El primer factor cuenta con nueve ítems: 2, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13 y 14, los cuales se califican de manera indirecta, mientras más alto sea el puntaje obtenido, los niveles de autorregulación son menores; y el segundo factor cuenta con tres ítems: 1, 8, y 9, los cuales se califican de manera directa, mientras mayor sea el puntaje obtenido, mayor es su tendencia a la postergación. En cuanto a la Postergación de actividades, puntuaciones menores que siete indicarían un nivel bajo, y mayores que nueve, nivel alto; mientras que, en la Autorregulación académica, puntuaciones por debajo de 27 indicarían un nivel bajo, y por encima de 35, nivel alto (Domínguez, 2016). Los ítems 3, 4, 15 y 16 son considerados ítems distractores con de escasa validez por lo que no reciben calificación final (Domínguez, et al., 2014).

Fue desarrollada por Busko (1998) para estudiar las causas y las consecuencias del perfeccionismo y la procrastinación en alumnos de pregrado de la universidad de Gueph (Canadá) y fue adaptada en Lima por Álvarez (2010) como parte de su investigación acerca de la procrastinación general y académica en una muestra de 235 estudiantes de secundaria de Lima metropolitana, donde los resultados del análisis psicométrico de la escala de procrastinación general permitieron apreciar que los ítems fluctúan entre 0.26 (ítem 4) y 0.65 (ítem 8), los cuales son estadísticamente significativos, y superan el criterio de ser mayores de 0.20), con lo cual se concluyó que todos los ítems son aceptados (Álvarez, 2010).

Confiabilidad:

En el caso de la confiabilidad se obtuvo que el coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach que asciende a 0.816, lo que permitió concluir que la escala de procrastinación general presenta confiabilidad. Posteriormente Domínguez, Villegas y Centeno (2014) aplicaron el instrumento EPA a una muestra conformada de 379 estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, con 102 varones y 277 mujeres, de edades comprendidas entre 16 y 40 años (Media = 20.82). Donde 254 personas tuvieron entre 16 y 20 años de edad; 92 personas entre 21 y 25; y 33 personas tuvieron más de 25 años de edad al momento de la evaluación.

Validez:

Para obtener evidencias de validez se realizó un análisis factorial exploratorio, previamente se llevó a cabo un análisis de estadísticos descriptivos y de puntajes extremos, así como la inspección de la matriz de correlaciones Pearson para descartar la existencia de multicolinealidad. Con relación al análisis descriptivo de los ítems, se constató que estos presentan indicadores de asimetría y curtosis adecuados, dentro del rango +/- 1.5. Posteriormente, se exploró si los ítems poseían la suficiente correlación para realizar el análisis factorial; luego de ello se obtuvo una matriz de correlaciones significativa ($p < .01$); un KMO de .812, valor considerado adecuado, y un test de esfericidad de Bartlett significativo ($p < .01$), lo cual da cuenta de la suficiente intercorrelación de los ítems. Domínguez, Villegas y Centeno (2014). Con respecto al análisis de la confiabilidad, fueron empleados los coeficientes ω y H, debido a que son más adecuados ante el incumplimiento del supuesto de tau-equivalencia de los ítems (Domínguez, 2016). Para la elaboración de baremos fue replicado el procedimiento de un estudio previo con la prueba de Shapiro-

Wilk (Ghasemi & Zahediasl, 2012), cálculo de diversos P_c (5, 10...99), con énfasis en los P_c 25 y 75 para delimitar los puntos de corte de los niveles Alto ($> P_c$ 75) y Bajo ($< P_c$ 25) en cada dimensión evaluada, y el cálculo del coeficiente K_2 para la confiabilidad del punto de corte. Con relación a la evaluación de la dimensionalidad, el modelo unidimensional (12 ítems influidos por un solo constructo) mostró un ajuste desfavorable: $SB-\chi^2$ (54) = 626.519 ($p < .001$), CFI = .904, RMSEA (IC90%) = .122 (.113 - .130), SRMR = .124. Por el contrario, el ajuste del modelo de dos factores oblicuos fue adecuado: $SB-\chi^2$ (53) = 204.976 ($p < .001$), CFI = .974, RMSEA (IC90%) = .063 (.054 - .072), SRMR = .071. Así mismo, en promedio, todas las cargas factoriales fueron de magnitud moderada a 72 alta (postergación = .751; autorregulación = .683) y estadísticamente significativas ($p < .001$). No obstante, la correlación entre factores fue bastante baja ($\phi = -.118$). Finalmente, los coeficientes de confiabilidad fueron elevados tanto en la dimensión Postergación de actividades ($\omega = .811$; $H = .894$) como en Autorregulación académica ($\omega = .892$; $H = .914$). Domínguez, Villegas y Centeno (2014).

Calificación:

La prueba EPA está compuesta por dieciséis ítems con formato de respuesta de tipo cerrado, que permite evaluar la tendencia hacia la procrastinación académica; todos los ítems se puntúan mediante una escala de tipo Likert de cinco puntos, donde las opciones respuesta son: Nunca (1), Pocas Veces (2), A veces (3), Casi Siempre (4) y Siempre (5). La interpretación de los puntajes es directa; esto quiere decir que, a mayor puntaje obtenido de la prueba, el universitario presenta una conducta más elevada de procrastinación. Siendo los niveles de procrastinación académica: Alta (41-60), Moderada (21-40), Baja (0-20).

En cuanto a sus dos factores: Autorregulación Académica y Postergación de Actividades. El primer factor cuenta con nueve ítems: 2, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13 y 14, los cuales se califican de manera indirecta, mientras más alto sea el puntaje obtenido, los niveles de autorregulación son menores; y el segundo factor cuenta con tres ítems: 1, 8, y 9, los cuales se califican de manera directa, mientras mayor sea el puntaje obtenido, mayor es su tendencia a la postergación. En cuanto a la Postergación de actividades, puntuaciones menores que siete indicarían un nivel bajo, y mayores que nueve, nivel alto; mientras que, en la Autorregulación académica, puntuaciones por debajo de 27 indicarían un nivel bajo, y por encima de 35, nivel alto. Los ítems 3, 4, 15 y 16 son ítems distractores con de escasa validez por lo que no reciben calificación final. (Domínguez, 2016).

Cuadro de Coherencias

Variables	Indicadores	Subindicadores	Técnicas e instrumentos	Ítemes
REGULACIÓN EMOCIONAL	Conciencia	- Falta de conciencia y comprensión emocional ✓ Casi Nunca ✓ Algunas Veces ✓ La mitad de las veces ✓ La mayoría de las veces ✓ Casi Siempre	Encuesta Escala de dificultades en la Regulación Emocional para adolescentes (DERS)	1,2,4,5,6
	Rechazo	- No aceptación de respuestas emocionales. ✓ Casi Nunca ✓ Algunas Veces ✓ La mitad de las veces ✓ La mayoría de las veces ✓ Casi Siempre		7,11,15,16
	Estrategias	- Limitaciones en las estrategias de regulación emocional. ✓ Casi Nunca ✓ Algunas Veces ✓ La mitad de las veces ✓ La mayoría de las veces ✓ Casi Siempre		3,9,14,17,20
	Metas	- Dificultades para dirigir el comportamiento hacia metas. ✓ Casi Nunca ✓ Algunas Veces ✓ La mitad de las veces ✓ La mayoría de las veces ✓ Casi Siempre		8,10,12,13 18,19
PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA	Autorregulación académica	- Nunca - Casi nunca - A veces - Siempre	Encuesta Escala de procrastinación académica (EPA)	2,5,6,7,10,11 12,13,14
	Postergación de actividades	- Nunca - Casi nunca - A veces - Casi siempre - Siempre		1,8,9

CAMPO DE VERIFICACIÓN

▪ Ubicación espacial

La Investigación se llevó a cabo en la Universidad Católica de Santa María, ubicada en la Urb. San José, s/n, Yanahuara. Distrito Arequipa, Departamento de Arequipa

▪ Ubicación temporal

La investigación se realizó en el año 2018.

▪ **Unidades de estudio**

✓ Población.

En esta investigación se contó con la participación de 233 estudiantes de la Universidad Católica de Santa María de Arequipa, de ambos sexos, del año lectivo 2018 de la escuela profesional de psicología.

✓ Muestra

En la selección de nuestra muestra de estudio utilizamos el muestreo no probabilístico intencional, por lo que obviamos las fórmulas muestrales. Se seleccionó a los sujetos de estudio de acuerdo a nuestros criterios de inclusión y exclusión, obteniendo 140 sujetos de estudio.

Distribución de la muestra de estudiantes

	f	%
Mujeres	100	71
Varones	40	29
Total	140	100

Fuente: Escuela Profesional de Psicología 2018

Criterios de Inclusión

- Estudiantes universitarios de ambos sexos, matriculados en la escuela profesional de psicología en el periodo 2018.
- Estudiantes menores a 18 años matriculados en la escuela profesional de psicología en el periodo 2018.
- Estudiantes que consientan colaborar con el estudio
- Estudiantes que completen los instrumentos de recolección de datos.

Criterios de Exclusión

- Estudiantes de mayores a 18 años matriculados o no en la Universidad Católica de Santa María.
- Estudiantes que no deseen colaborar con el estudio

- Estudiantes que no registren o completen alguno de los instrumentos de recolección de datos.

ESTRATEGIA DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Organización.

- Se solicitó la autorización al Director de la Escuela Profesional de Psicología, para la aplicación de los instrumentos.

Recursos

Humanos

- Estudiantes del primer año de psicología de la UCSM d, Año 2018.

Institucionales

- Universidad Católica Santa María

Materiales o insumos.

- Escala de dificultades en la Regulación Emocional para adolescentes (DERS)
- Escala de procrastinación académica (EPA)

Validación de Instrumentos

- La Escala de dificultades en la Regulación Emocional para adolescentes. (DERS). Adaptación arequipeña por Huamani A. y Saravia L (2018)
- La Escala de Procrastinación académica autora Deborah Ann Busko (1998) Adaptación Limeña universitaria: Domínguez, Villegas, Centeno (2014)

Criterios para el manejo de resultados.

Se llevó a cabo el análisis descriptivo de la muestra resaltando sus características y demás propiedades, continuaremos con el análisis inferencial donde someteremos a los datos recogidos a una prueba de normalidad de distribución para poder escoger la prueba estadística para su análisis y la aceptación o rechazo de nuestra hipótesis general, continuaremos analizando y buscando la relación entre las variables de estudio guiándonos por los objetivos específicos.

Se elaboraron tablas y figura, iniciando por las características generales de la muestra, las tablas de contingencia explicando la relación de cada una de las dimensiones de las variables de estudio, incluida la relación entre sexo y procrastinación académica y regulación emocional las cuales están acompañadas por su respectiva prueba de Chi cuadrado para apreciar el grado de relación para continuar con la descripción, el análisis y la explicación del porqué de la relación e influencia de la variable 1 (regulación emocional) y a variable 2 (procrastinación académica) entre las mismas así como sus diferentes interpretaciones.



CAPÍTULO III

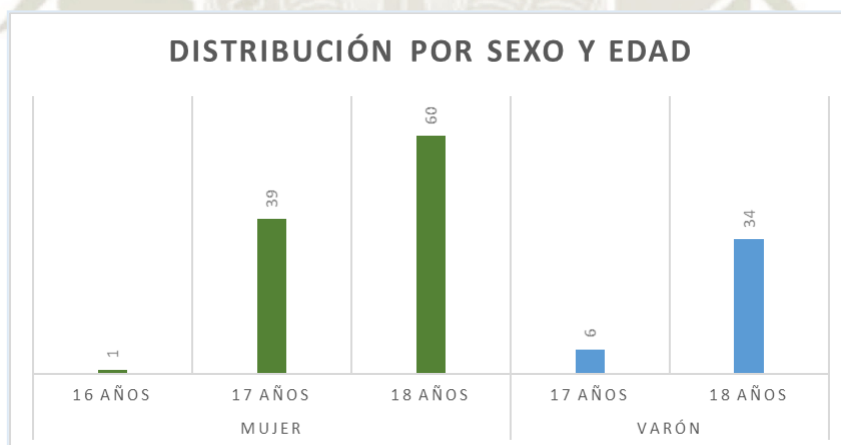
RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el presente capítulo, se presentará e interpretará los resultados encontrados en la investigación en cuanto a las características sociodemográficas de la muestra, las variables de estudio, regulación emocional y procrastinación académica acompañadas por su respectiva prueba de Chi cuadrado y la relación entre ambas.

A. En cuanto a las características socio demográficas de la Muestra.

Tabla 1 Características sociodemográficas de la muestra

Sexo \ Edad	Mujer		Varón		Sub Total	
	f	%	f	%	f	%
16 Años	1	1	0	0	1	1
17 Años	39	39	6	15	45	32
18 Años	60	60	34	85	94	67
Total	100	71	40	29	140	100



Fuente: Tabla 1

Figura 1 Distribución por sexo y edad

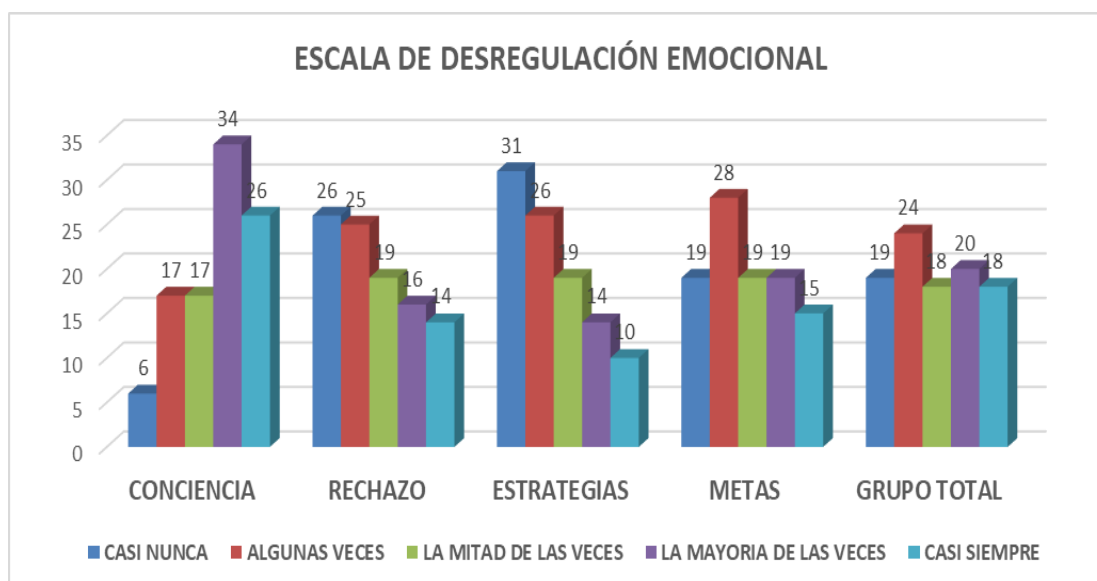
En la tabla 1 podemos observar que el estudio se realizó a 140 personas que representan el 100% de la muestra la cual estuvo constituida por 100 mujeres de las cuales 1 tiene 16 años, 39 ,17 años y 60, 18 años y a 40 varones de los cuales 6 tienen 17 años y 34, 18 años, tal como se refleja en la figura 1, quiere decir que la carrera de psicología es elegida en más del 50% por ciento por las mujeres en comparación de los varones con predominio del grupo de adolescentes de 18 años.

B. En cuanto a la variable “Desregulación Emocional”

Tabla 2 Frecuencias y porcentajes de la Escala de “Desregulación Emocional”

	Casi nunca		Algunas veces		La mitad de las veces		La mayoría de las veces		Casi siempre		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Dimensión “Conciencia” (Falta de conciencia y comprensión emocional)												
1. Tengo claro lo que siento.	6	4	30	22	17	12	46	33	41	29	140	100
2. Pongo atención a como me siento.	14	10	20	14	20	14	51	37	35	25	140	100
4. Estoy atento a mis sentimientos.	11	8	22	16	25	18	55	39	27	19	140	100
5. Sé cómo me siento.	5	3	30	21	26	19	36	26	43	31	140	100
6. Puedo reconocer cómo me siento.	6	4	17	12	29	21	50	36	38	27	140	100
Media aritmética	8	6	24	17	23	17	48	34	37	26	140	100
Dimensión “Rechazo” (No aceptación de respuestas emocionales)												
7. Sé cómo me siento.	31	23	36	26	27	19	23	16	23	16	140	100
11. Puedo reconocer cómo me siento.	37	26	36	26	32	23	16	11	19	14	140	100
15. Cuando me siento mal emocionalmente, me molesto conmigo mismo(a) por sentirme así.	40	29	34	24	20	14	25	18	21	15	140	100
16. Cuando me siento mal emocionalmente, me empiezo a sentir muy mal conmigo mismo(a.)	40	29	35	25	23	16	24	17	18	13	140	100
Media aritmética	37	26	35	25	26	19	22	16	20	14	140	100
Dimensión “Estrategias” (Limitaciones en las estrategias de regulación emocional)												
3. Siento que estoy fuera de control.	7	5	15	10	22	16	5	36	46	33	140	100
9. Cuando me siento mal emocionalmente, me cuesta trabajo controlar lo que hago.	48	34	30	21	30	21	19	14	13	10	140	100
14. Cuando me siento mal emocionalmente, pierdo el control de mi comportamiento.	53	38	35	25	23	16	15	11	14	10	140	100
17. Cuando me siento mal emocionalmente, creo que no puedo hacer otra cosa que dejarme llevar por mi estado de ánimo	37	26	41	29	23	17	23	17	16	11	140	100
20. Cuando me siento mal emocionalmente, necesito mucho tiempo para sentirme mejor.	39	28	39	28	28	20	22	16	12	9	140	100
Media aritmética	44	31	36	26	26	19	20	14	14	10	140	100
Dimensión “Metas” (Dificultades para dirigir el comportamiento hacia metas)												
8. Cuando me siento mal emocionalmente, me cuesta trabajo hacer mis deberes y/o tareas.	12	9	39	28	29	21	34	24	26	18	140	100
10. Cuando me siento mal emocionalmente, me cuesta trabajo ocuparme de otras cosas.	22	16	40	29	26	19	30	21	22	15	140	100
12. Cuando me siento mal emocionalmente, me cuesta trabajo concentrarme.	15	11	39	28	24	17	37	26	25	18	140	100
13. Cuando me siento mal emocionalmente, me cuesta trabajo controlar lo que hago.	31	22	41	29	27	19	23	17	18	13	140	100
18. Cuando me siento mal emocionalmente, pierdo el control de mi comportamiento.	52	37	38	27	19	14	11	8	20	14	140	100
19. Cuando me siento mal emocionalmente, se me dificulta pensar en algo más.	22	16	46	33	29	21	24	17	19	13	140	100
Media aritmética	26	19	41	28	26	19	27	19	22	15	140	100
Promedio total de las Dimensiones	26	19	33	24	25	18	28	20	25	18	140	100

Fuente: Escala de dificultades en la regulación emocional (DEERS). Adaptación Arequipaña: Huamani A y Saravia L. (2018)



Fuente: Tabla 2

Figura 2 Frecuencia y porcentajes de la Escala de desregulación emocional

En cuanto a los resultados de la Escala de dificultades en la Regulación Emocional para adolescentes (DERS) aplicada a los estudiantes del primer año de la escuela profesional de psicología de la Universidad Católica de Santa María; en la tabla 1 podemos observar que el Grupo Total en un 24% optaron por la alternativa “Algunas veces”; quiere decir que los estudiantes tienen mayores dificultades en cuanto a la Dimensión “**Metas**” por los comportamientos asumidos:

¡Cuando me siento mal emocionalmente, me cuesta trabajo hacer mis deberes y/o tareas!

¡Cuando me siento mal emocionalmente, me cuesta trabajo ocuparme de otras cosas!

¡Cuando me siento mal emocionalmente, me cuesta trabajo concentrarme!

¡Cuando me siento mal emocionalmente, me cuesta trabajo controlar lo que hago!

¡Cuando me siento mal emocionalmente, pierdo el control de mi comportamiento!

¡Cuando me siento mal emocionalmente, se me dificulta pensar en algo más!

Asimismo, en la Dimensión “**Estrategias**” de regulación emocional los estudiantes tienen “Algunas veces” dificultades por los comportamientos asumidos:

¡Siento que estoy fuera de control!

¡Cuando me siento mal emocionalmente, creo que no puedo hacer otra cosa que dejarme llevar por mi estado de ánimo!

¡Cuando me siento mal emocionalmente, necesito mucho tiempo para sentirme mejor!

De igual manera en la Dimensión “**Rechazo**” respecto de la No aceptación de respuestas emocionales los estudiantes manifestaron que tienen dificultades con la No aceptación de

respuestas emocionales por los comportamientos asumidos:

“Algunas veces” ¡Se cómo me siento! y

“Casi nunca” ¡Puedo reconocer como me siento!

Sin embargo, tienden a disminuir las dificultades en la Dimensión **“Conciencia”** optando por la alternativa “La mayoría de las veces” con un 34% esto significa que tienen conciencia y comprensión emocional por los comportamientos asumidos:

¡Tengo claro lo que siento!

¡Pongo atención a como me siento!

¡Estoy atento a mis sentimientos!

¡Sé cómo me siento!

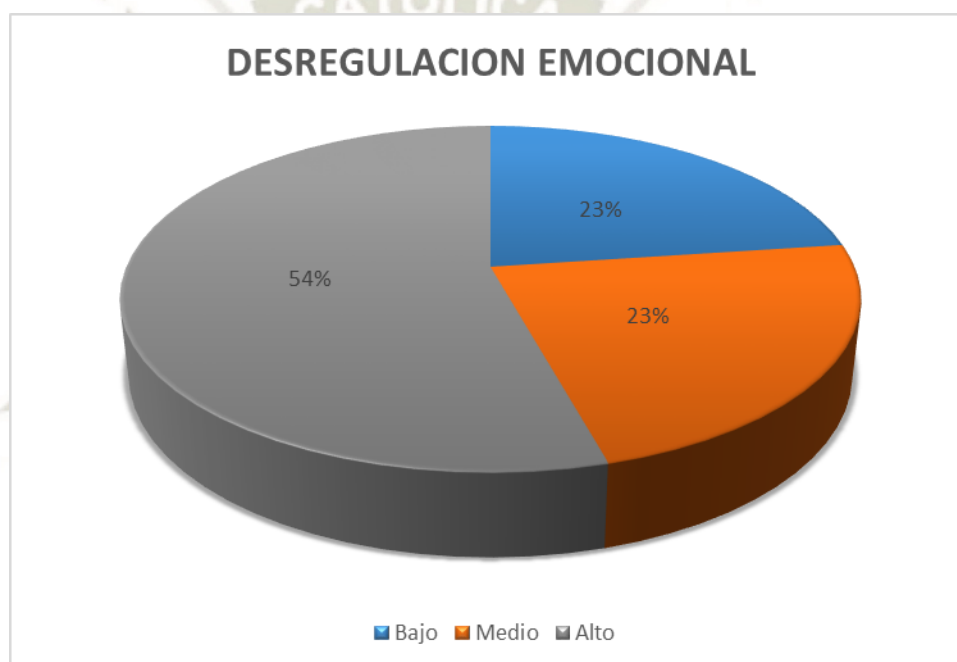
¡Puedo reconocer cómo me siento!

Analizando los resultados, observamos que todos los porcentajes están por debajo del 50 por ciento y se distribuyen en todas las alternativas, lo que significa que los estudiantes de primer año de psicología aún no están en la capacidad de manejar sus emociones de forma apropiada; todavía están en procesos de regulación de sus emociones y sentimientos y del manejo de sus habilidades de afrontamiento que tengan frente a situaciones de conflicto.

Tabla 3 Niveles de Desregulación Emocional

	f	%
▪ Bajo	32	23
▪ Medio	32	23
▪ Alto	76	54
Total	140	100

Fuente: Elaboración propia



Fuente: Tabla 3

Figura 3 Niveles de desregulación emocional

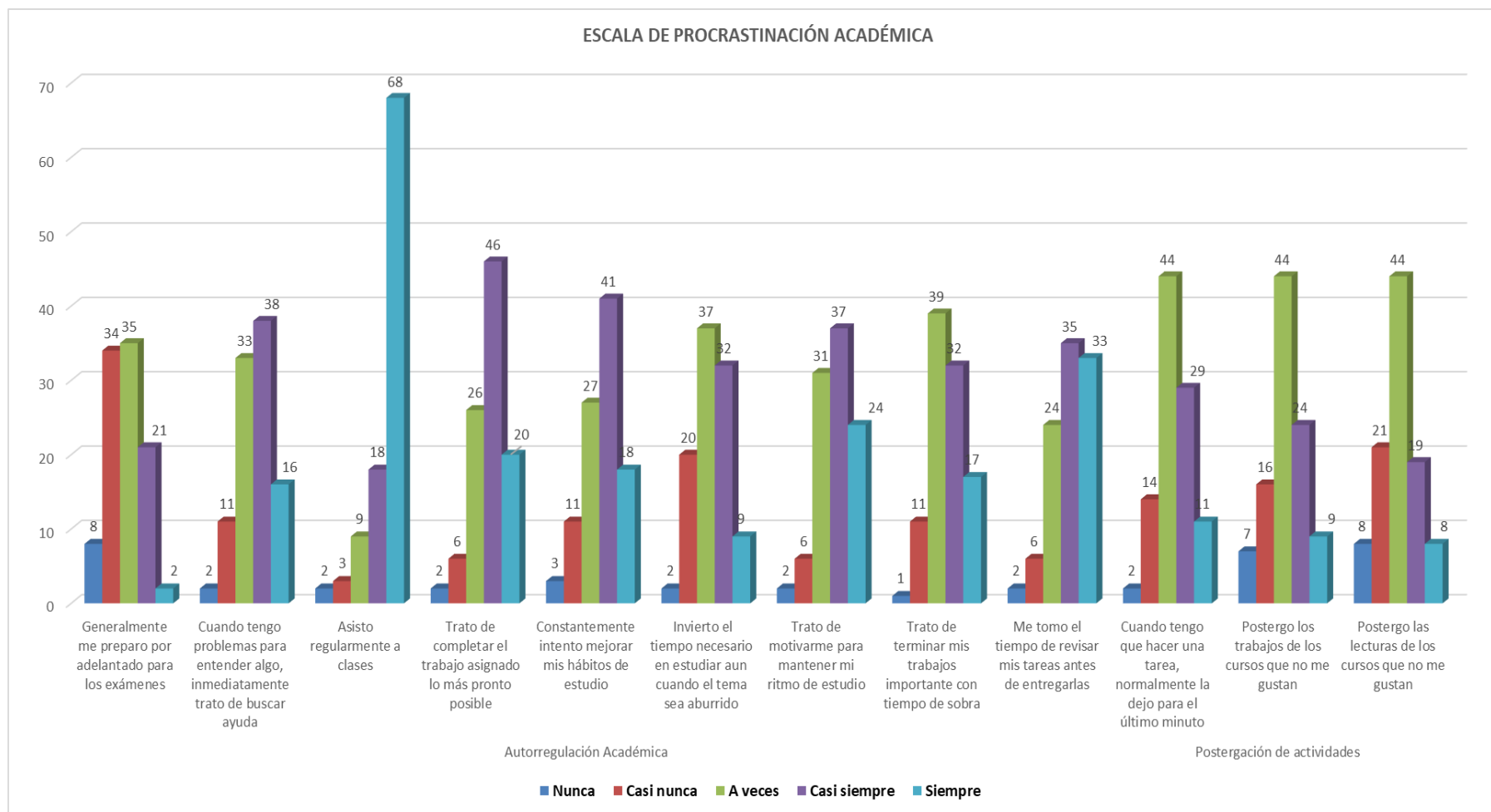
En cuanto a los niveles de desregulación emocional de los estudiantes del primer año de la escuela profesional de psicología de la Universidad Católica de Santa María; podemos observar que el 54% **posee niveles de desregulación alto**, quiere decir que los estudiantes tienen dificultades en la no aceptación de respuestas emocionales, dificultades para dirigir el comportamiento hacia metas, dificultades en cuanto al acceso de estrategias de regulación emocional y dificultades en cuanto a la conciencia emocional, seguido de un bajo porcentaje del 23% de desregulación nivel medio y 23% de desregulación emocional bajo.

C. En cuanto a la variable “Procrastinación académica”

Tabla 4 Frecuencias y porcentajes de la Escala de “Procrastinación académica” (EPA)

	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Dimensión “Autorregulación Académica”												
2. Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes	11	8	47	34	49	35	30	21	3	2	140	100
5. Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda	3	2	16	11	46	33	53	38	22	16	140	100
6. Asisto regularmente a clases	3	2	4	3	13	9	25	18	95	68	140	100
7. Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible	3	2	8	6	36	26	64	46	29	20	140	100
10. Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio	4	3	15	11	38	27	58	41	25	18	140	100
11. Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido	3	2	28	20	52	37	44	32	13	9	140	100
12. Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio	3	2	9	6	43	31	52	37	33	24	140	100
13. Trato de terminar mis trabajos importante con tiempo de sobra	2	1	15	11	55	39	45	32	23	17	140	100
14. Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas	3	2	8	6	34	24	49	35	46	33	140	100
Media aritmética	4	3	17	12	41	29	47	34	32	22	140	100
Dimensión “Postergación de actividades”												
1. Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto	3	2	20	14	61	44	41	29	15	11	140	100
8. Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan	10	7	23	16	62	44	33	24	12	9	140	100
9. Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan	11	8	30	21	62	44	26	19	11	8	140	100
Media aritmética	8	6	24	17	62	44	33	24	13	9	140	100
Promedio total de las Dimensiones	5	4	19	14	47	34	43	30	26	19	140	100

Fuente: Escala de Procrastinación académica. Adaptación Limeña universitaria: Domínguez, Villegas, Centeno (2014)



Fuente: Tabla 4

Figura 4 Frecuencia y porcentajes de la Escala de desregulación emocional

En cuanto a los resultados de la Escala de Procrastinación académica (EPA) aplicada a los estudiantes del primer año de la escuela profesional de psicología de la Universidad Católica de Santa María; en la tabla 4 podemos observar que el Grupo Total en un 34% optaron por la alternativa “*A veces*”; quiere decir que los estudiantes en la dimensión “**Autorregulación Académica**” demuestran por su respuestas que tienden a procrastinar académicamente, lo cual es un problema común entre los estudiantes quienes tienen aversión a las tareas y le tienen miedo al fracaso y empiezan asumiendo una actitud dilatoria para la realización de una actividad académica dentro del plazo dado y se justifican con excusas tratando de apañar la decisión hasta cierto modo irresponsable de la actitud tomada, por los comportamientos asumidos:

- ¡Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes!*
- ¡Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido!*
- ¡Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra!*

Asimismo, los estudiantes en un 44% en la Dimensión “**Postergación de actividades**” optaron por la alternativa “*A veces*”; quiere decir que los estudiantes tenían inclinación a postergar actividades por su indecisión para actuar y para completar las tareas a tiempo por elegir otras actividades distintas a las tareas asignadas vinculadas a una baja motivación al logro, por los comportamientos asumidos:

- ¡Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto!*
- ¡Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan!*
- ¡Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan!*

Analizando los resultados, observamos que todos los porcentajes están por debajo del 50 por ciento y se distribuyen en todas las alternativas, lo que significa que los estudiantes de primer año de psicología tienen tendencia a aplazar las tareas académicas lo cual es una dificultad de autorregulación y al encontrarse en nuestra investigación la desregularización emocional Alta, la procrastinación también es Alta; es decir la relación es directa.

Tabla 5 Niveles de Procrastinación Académica

	f	%
▪ Bajo	0	0
▪ Moderado	52	37
▪ Alto	88	63
Total	140	100

Fuente: Elaboración propia



Fuente: Tabla 5

Figura 5 Niveles de Procrastinación Académica

En cuanto a los niveles de procrastinación académica de los estudiantes del primer año de la escuela profesional de psicología de la Universidad Católica de Santa María; podemos observar que el 63% posee niveles de procrastinación académica alta, quiere decir que los estudiantes de primer año de la facultad de psicología de la Universidad Católica de Santa María procrastinan en algún nivel. Por los que podemos inferir que la mayor cantidad de estudiantes procrastinan, quiere decir que muestran una falta de autorregulación a nivel cognitivo, motivacional y conductuales, es decir a mayor desregularización emocional de los estudiantes también es mayor el nivel de procrastinación académica de los estudiantes.

D. Correlación de las variables de estudio

La correlación de las variables de estudio se realizó de la siguiente manera: en primer lugar, se hizo la correlación general entre desregulación emocional y procrastinación académica para continuar con cada una de las dimensiones de desregulación emocional (conciencia, rechazo, estrategias, metas) con las dimensiones de procrastinación académica (autorregulación académica y postergación de la actividad).

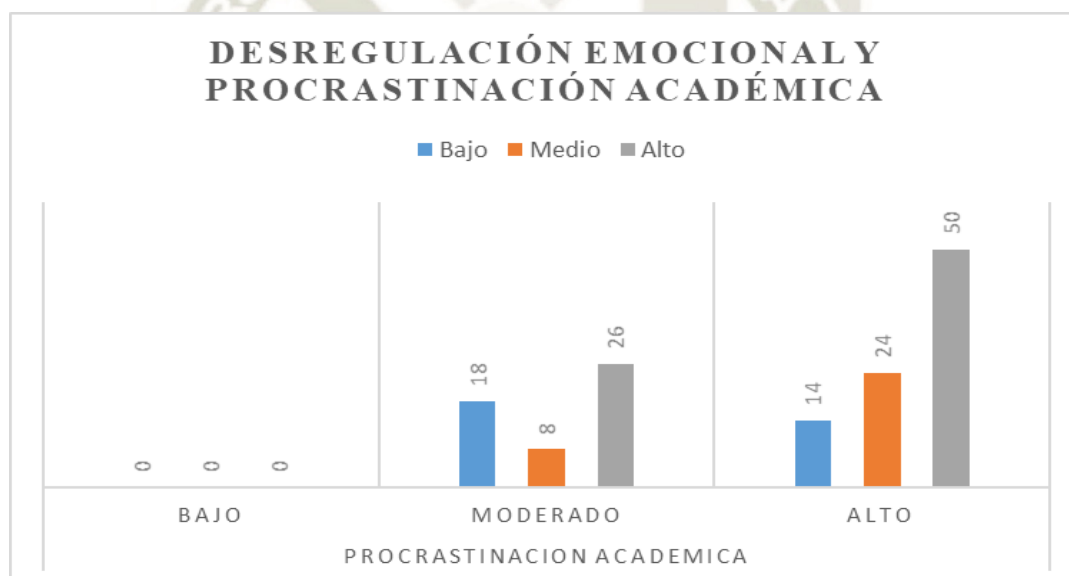


3.1 Correlación entre las variables regulación emocional y procrastinación académica y sus respectivas dimensiones.

Tabla 6 Relación de influencia entre desregulación emocional y procrastinación académica

		Procrastinación Académica						Total	
		Moderado		Alto		Bajo			
		f	%	f	%	f	%	f	%
Desregulación Emocional	Bajo	18	35	14	16	0	0	32	23
	Medio	8	15	24	27	0	0	32	23
	Alto	26	50	50	57	0	0	76	54
Total		52	37	88	63	0	0	140	100

Fuente: Elaboración propia



Fuente: Tabla 6

Figura 6 Relación entre Desregulación Emocional y Procrastinación Académica

En cuanto a la desregulación emocional y procrastinación académica en estudiantes de psicología del primer año de la Universidad Católica de Santa María. En la tabla y figura 6 podemos leer que el 23% de los estudiantes de primer año tienen niveles bajos de desregulación emocional, de los cuales el 35% tiene niveles de procrastinación moderado, 16% alto y el 0% niveles bajos de procrastinación, siendo esto muy similar a los niveles medios de desregulación emocional con un 23%; donde el 27% tiene niveles altos de procrastinación, el 15% niveles moderados y el 0% niveles bajos; y entre los estudiantes

que obtienen niveles altos de desregulación emocional se encuentra el 63% de los cuales el 50% corresponde al nivel alto de procrastinación y el 57% al nivel medio.

Observamos en los grupos de variables los estudiantes que tiene niveles altos de desregulación emocional que representa el 54% de la muestra también se encuentran niveles altos de procrastinación. De la relación encontrada podemos inferir que a mayores niveles de desregulación emocional mayores niveles de procrastinación académica y viceversa.

Los resultados encontrados nos permiten explicar la estrecha relación que existe entre las variables de estudio, si el estudiante presenta dificultades en tomar conciencia de sus propias emociones presentara dificultades en la ejecución de sus objetivos sintiendo rechazo hacia sí mismo y el bajo rendimiento académico provocado por la procrastinación (Sulio, 2018) hará que desarrolle sentimientos de vergüenza, de malestar ante sus propias emociones el cual perjudica a la vez su regulación emocional esto provocara que el estudiante tenga cierta persistencia de estados emocionales desagradables, reforzando su sentimiento de minusvalía minando su capacidad para dirigirse a las metas propuestas como estudiante y afectara también la ejecución de tareas cotidianas. Muchas veces este problema será la causa principal del abandono de sus estudios en los primeros años tal como lo refleja la estadística acerca de la problemática de estudiantes universitarios.

Tabla 7 Índice de Correlación entre desregulación emocional y procrastinación académica.

		Nivel de Procrastinación	Nivel de Desregulación Emocional
Nivel de Procrastinación	Correlación de Pearson	1	,154
	Sig. (bilateral)		,069
	N	140	140
Nivel de Desregulación Emocional	Correlación de Pearson	,154	1
	Sig. (bilateral)	,069	
	N	140	140

Existe una correlación positiva débil entre desregulación emocional y procrastinación académica. “quiere decir que a mayores niveles de desregulación emocional mayores niveles de procrastinación académica y viceversa.

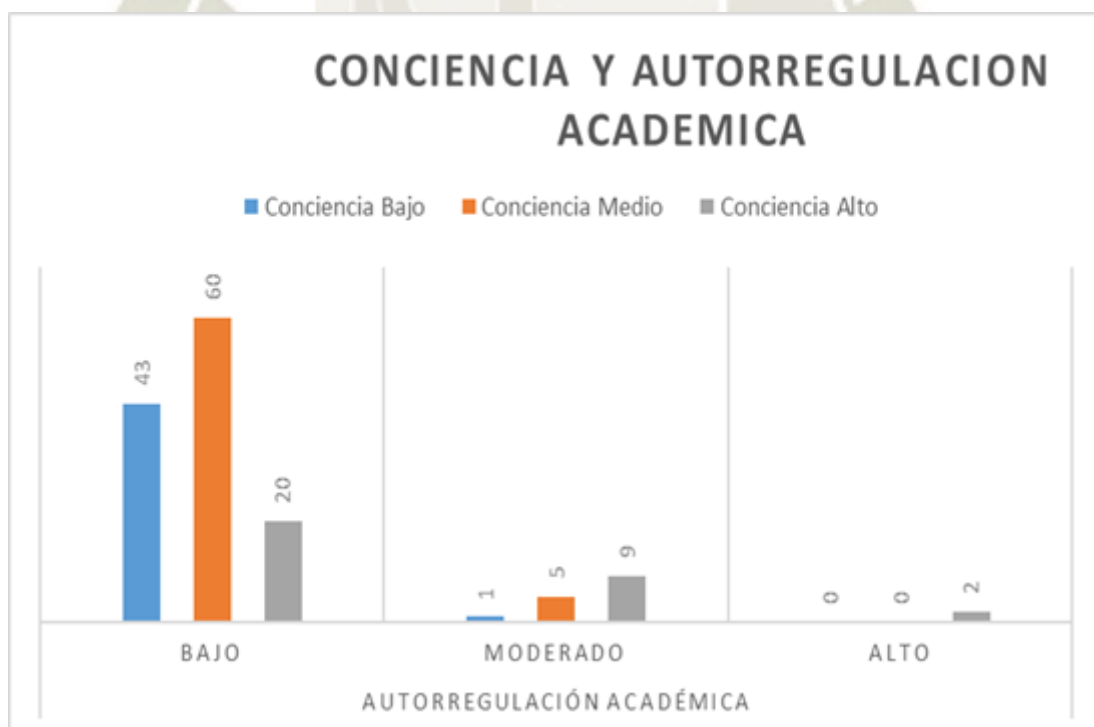
-1.00	Correlación negativa perfecta: -1
-0.90	Correlación negativa muy fuerte: -0,90 a -0,99
-0.75	Correlación negativa fuerte: -0,75 a -0,89
-0.50	Correlación negativa media: -0,50 a -0,74
-0.25	Correlación negativa débil: -0,25 a -0,49
-0,10	Correlación negativa muy débil: -0,10 a -0,24
0,00	No existe correlación alguna: -0,009 a +0,09
+0,10	Correlación positiva muy débil: +0,10 a +0,24
+0,25	Correlación positiva débil: +0,25 a +0,49
+0,50	Correlación positiva media: +0,50 a +0,74
+0,75	Correlación positiva fuerte: +0,75 a +0,89
+0,90	Correlación positiva muy fuerte: +0,90 a +0,99
+1.00	Correlación positiva perfecta: +1

3.2 Resultado, análisis y explicación de la correlación entre las variables conciencia y autorregulación académica.

Tabla 8 Conciencia y Autorregulación Académica

		Autorregulación Académica						Total	
		Bajo		Moderado		Alto			
		f	%	f	%	f	%	f	%
Conciencia	Bajo	43	31	1	1	0	0	44	32
	Medio	60	43	5	4	0	0	65	47
	Alto	20	14	9	7	2	1	31	22
Total		123	88	15	11	2	1	140	100

Fuente: Elaboración propia



Fuente: Tabla 8

Figura 7 Conciencia y Autorregulación Académica

De la tabla 8 y figura 7 se desprende que el 32% de estudiantes tienen niveles bajos de conciencia emocional, de los cuales el 31% tiene niveles bajos de autorregulación académica, el 1% niveles moderados, y ninguno niveles altos; el 47% tiene niveles medios de conciencia emocional, de los cuales el 43% posee niveles bajos de Autorregulación Académica y el 4% niveles moderados y ningún estudiante niveles altos; del 22% que posee niveles altos de conciencia emocional, el 14% tiene niveles bajos de autorregulación académica, el 7% niveles moderados y el 1% niveles altos.

Podemos observar que en la mayoría de los estudiantes existen niveles bajos de autorregulación académica y niveles medios de conciencia emocional. Inferimos que, a niveles medios y bajos de conciencia emocional, niveles medios y bajos de autorregulación académica.

Podemos explicar el fenómeno de la relación entre las dificultades de prestar atención a las propias emociones y a autorregular la función académica desde la perspectiva cognitivo conductual, que no indica que la autorregulación es un proceso que permite a los estudiantes activar y mantener pensamientos, conductas y sentimientos orientados a conseguir las metas académicas, es justamente en la orientación a sentimientos y emociones que el ser consciente de su estado emocional es relevante, ya que este regula los grados de responsabilidad y cambios de actitud frente a los problemas presentados, en este caso académicos, si existe dificultades en tomar conciencia.

Tabla 9 Prueba de chi-cuadrado conciencia y autorregulación académica

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,778 ^a	4	0.000
Razón de verosimilitud	20.293	4	0.000
Asociación lineal por lineal	17.475	1	0.000
<hr/>			
N de casos válidos	140		

a. 5 casillas (55,6%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,44.

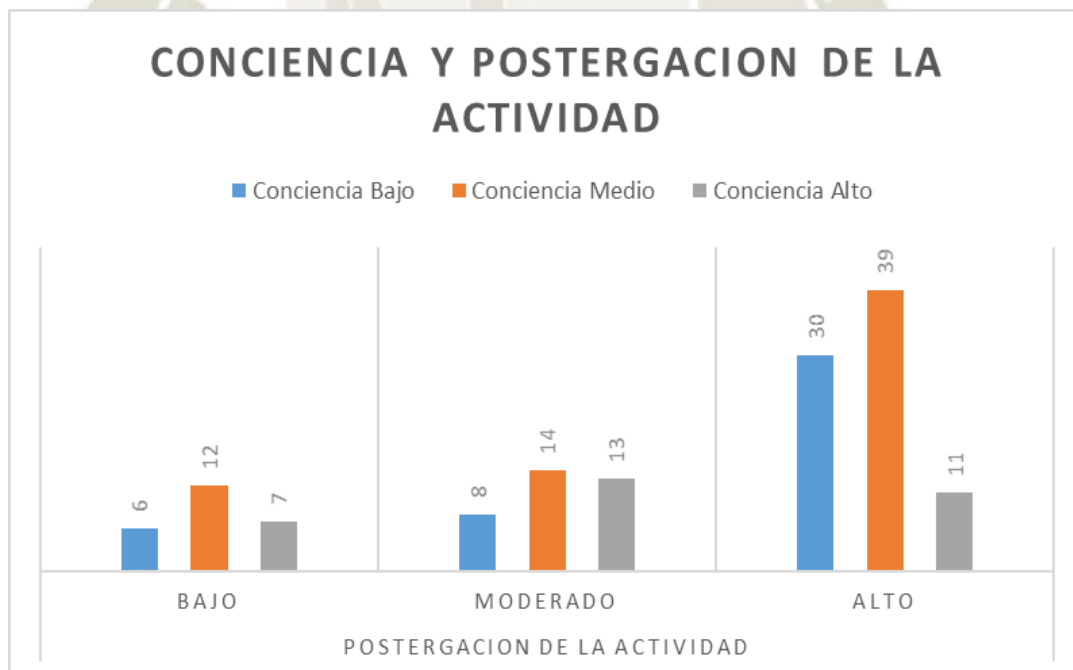
Debido a que el grado de significación asintótica de la prueba chi cuadrado es 0,000 menor a 0.05 asumimos que no existe correlación alguna entre conciencia y autorregulación académica. “quiere decir que, a niveles medios de conciencia emocional, altos niveles de postergación de la actividad”.

3.3 Resultado, análisis y explicación de la correlación entre las variables conciencia y postergación de la actividad.

Tabla 10 Conciencia y Postergación de la Actividad

		Postergación de la Actividad						Total	
		Bajo		Moderado		Alto			
		f	%	f	%	f	%	f	%
Conciencia	Bajo	6	4	8	6	30	21	44	31
	Medio	12	9	14	10	39	28	65	47
	Alto	7	5	13	9	11	8	31	22
Total		25	18	35	25	80	57	140	100

Fuente: Elaboración propia



Fuente: Tabla 10

Figura 8 Conciencia y Postergación de la Actividad.

En la tabla 10 y figura 8 se puede leer que el 31% tiene niveles bajos de conciencia emocional de los cuales el 21% posee niveles bajos de postergación de la actividad, el 6% niveles moderados y el 4% niveles bajos; el 46% tiene niveles medios de conciencia emocional, de los cuales el 28%, posee niveles altos de postergación de la actividad, el 10% niveles moderados, y el 9% niveles bajos; el 22% tiene niveles altos de conciencia emocional, de los cuales el 8% posee niveles altos de postergación de la actividad, el 9% niveles moderados y el 5% niveles bajos de postergación de la actividad.

Por lo que podemos inferir que más de la mitad de estudiantes tienen niveles altos de postergación la actividad, junto a niveles medios de conciencia emocional. Por lo que podemos inferir, que, a niveles medios de conciencia emocional, altos niveles de postergación de la actividad.

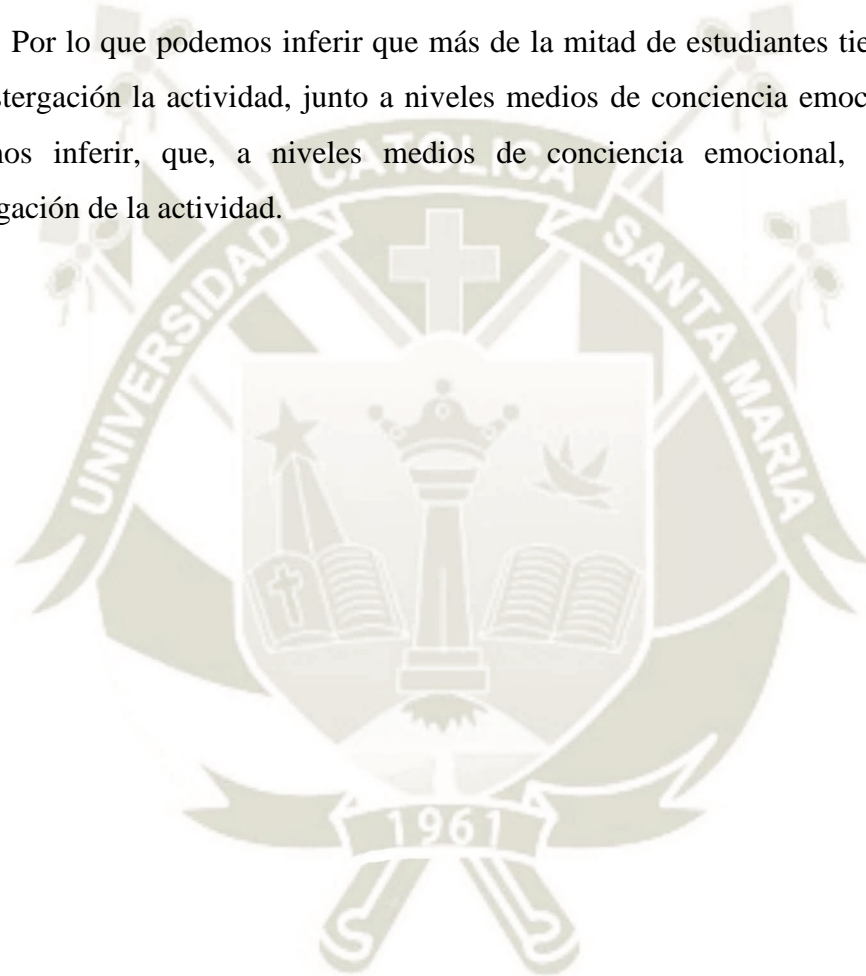


Tabla 11 Prueba de chi-cuadrado conciencia y postergación de la actividad

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,102 ^a	4	0.059
Razón de verosimilitud	8.950	4	0.062
Asociación lineal por lineal	5.010	1	0.025
<hr/>			
N de casos válidos	140		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 5,54.

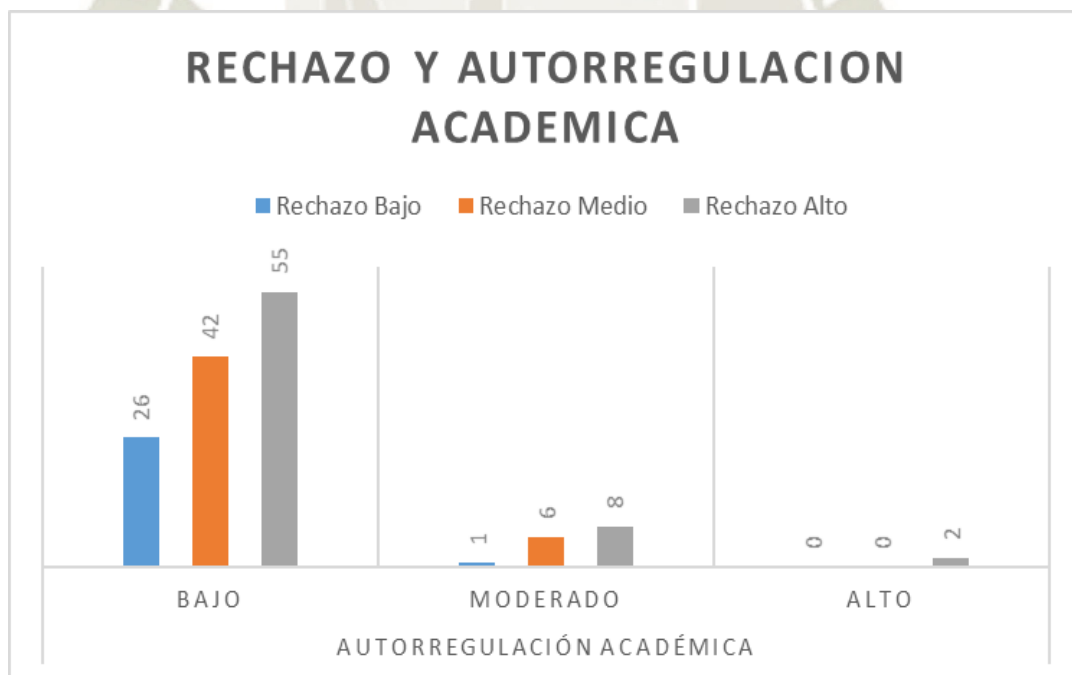
Debido a que el grado de significación asintótica de la prueba chi cuadrado es 0,059 asumimos que no existe una correlación estadísticamente significativa entre conciencia y postergación de la actividad, “quiere decir que, a niveles medios de conciencia emocional, altos niveles de postergación de la actividad”.

3.4 Resultado, análisis y explicación de la correlación entre las variables rechazo y autorregulación académica.

Tabla 12 Rechazo y Autorregulación Académica

		Autorregulación Académica						Total	
		Bajo		Moderado		Alto			
		f	%	f	%	f	%	f	%
Rechazo	Bajo	26	19	1	1	0	0	27	20
	Medio	42	30	6	4	0	0	48	34
	Alto	55	39	8	6	2	1	65	46
Total		123	88	15	11	2	1	140	100

Fuente: Elaboración propia



Fuente: Tabla 12

Figura 9 Rechazo y Autorregulación Académica

En la tabla 12 y figura 9 se puede leer que el 20% tiene niveles bajos de rechazo, de los cuales ninguno tiene niveles altos de Autorregulación Académica, 1 (1%) tiene niveles moderados, y el 19% tiene niveles bajos; 34% tiene niveles medios de rechazo, de los cuales ninguno tiene niveles altos de autorregulación académica, el 4% tiene niveles moderados y el 30% tiene niveles bajos de autorregulación; el 46% tiene niveles altos de rechazo, de los cuales el 1% tiene niveles altos de autorregulación académica, el 6% niveles moderados y el 39% niveles bajos de autorregulación

Observamos que el 88 % tiene niveles bajos de autorregulación académica, junto a un 46%, junto a que presenta niveles altos de rechazo. Podemos inferir que entre los estudiantes existen mayores niveles de rechazo y muchas veces esto va acompañado a bajos niveles de autorregulación académica.

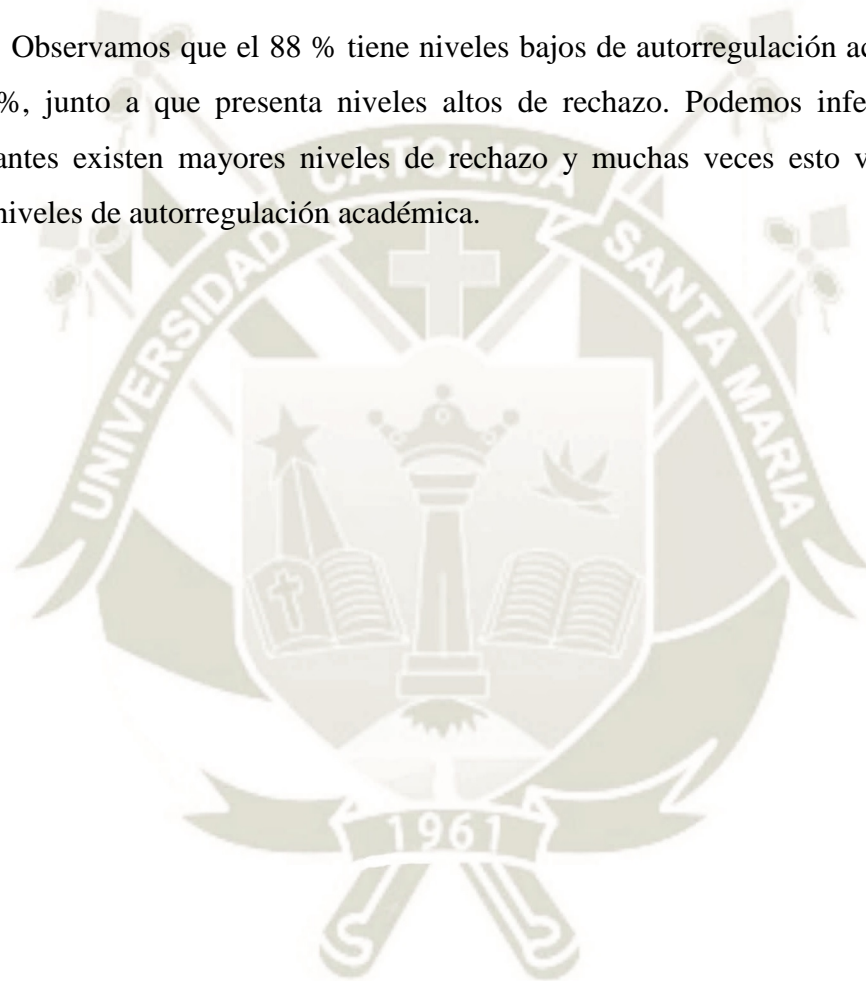


Tabla 13 Prueba de chi-cuadrado rechazo y autorregulación académica

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,140 ^a	4	0.387
Razón de verosimilitud	5.304	4	0.257
Asociación lineal por lineal	2.845	1	0.092
<hr/>			
N de casos válidos	140		

a. 4 casillas (44,4%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,39.

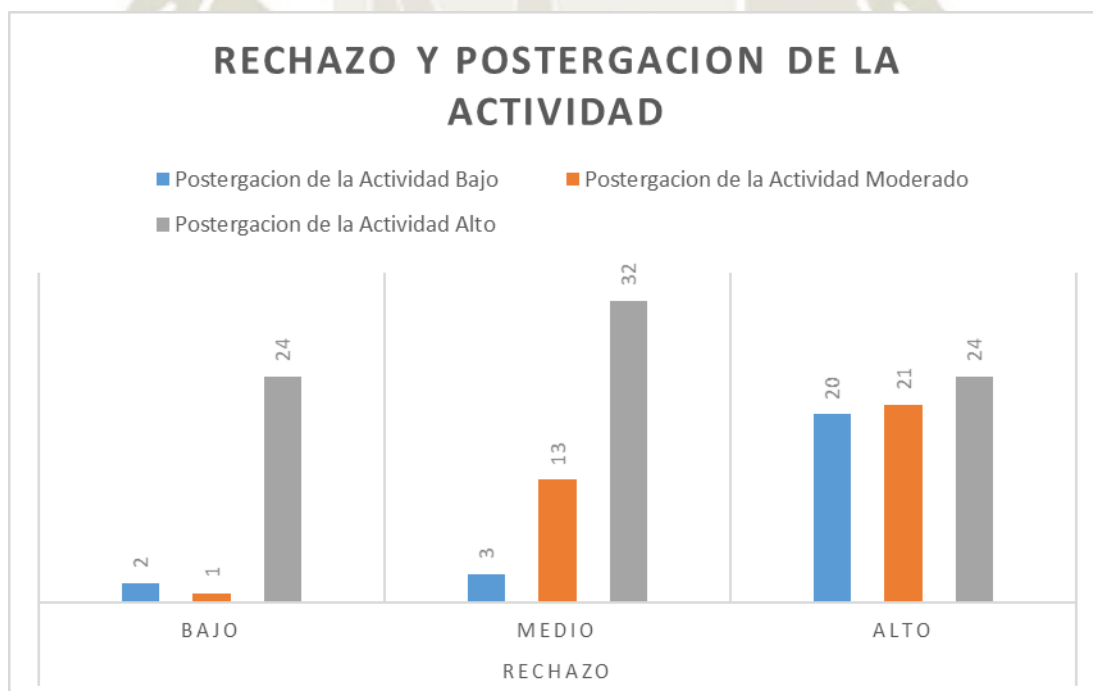
Debido a que el grado de significación asintótica de la prueba chi cuadrado es 0,387 asumimos que existe una correlación positiva débil entre rechazo y autorregulación académica, “quiere decir que entre los estudiantes existen mayores niveles de rechazo y muchas veces esto va acompañado a bajos niveles de autorregulación académica”.

3.5 Resultado, análisis y explicación de la correlación entre las variables rechazo y postergación de la actividad.

Tabla 14 Rechazo y Postergación de la Actividad

		Postergación de la Actividad						Total	
		Bajo		Moderado		Alto			
		f	%	f	%	f	%	f	%
Rechazo	Bajo	2	1	1	0,7	24	17	27	20
	Medio	3	2	13	9	32	23	48	34
	Alto	20	14	21	15	24	17	65	46
Total		25	18	35	25	80	57	140	100

Fuente: Elaboración propia



Fuente: Tabla 14

Figura 10 Rechazo y Postergación de la Actividad.

En la tabla 14 y figura 10 podemos leer que el 20% tiene niveles bajos de rechazo, de los cuales el 17 % posee niveles altos de postergación de la actividad, 1 (1%) niveles moderados y 2 (2%) niveles bajos de postergación; el 34% tiene niveles medios de rechazo, de los cuales el 23% posee niveles altos de postergación de la actividad, el 9% niveles moderados, y el 2% niveles bajos; el 46% tiene niveles altos de rechazo, de los cuales el 17% tiene niveles altos de postergación de la actividad el 15% niveles moderados y el 14% niveles bajos de postergación.

Podemos observar que la mayoría de estudiantes posee niveles medios y altos de rechazo y que el 57% posee niveles altos de postergación de la actividad. Por lo que podemos inferir que, a mayores niveles de rechazo, mayor postergación de la actividad.

Podemos explicar la relación entre las variables debido a que el rechazo es la tendencia de la persona a juzgar de forma negativa su propia experiencia emocional, y malestar ante sus propias emociones la cual dificulta regular sus emociones, otro hecho interesante es los sentimientos de vergüenza que los aquejan, no tienen la seguridad de mostrar sus actividades esto lleva inevitablemente a postergar la actividad con la excusa frecuente de que los resultados serán igual de malos, por lo tanto da igual que se esmeren en la tarea o la dejen para el final, lo que contribuye a su bajo rendimiento y refuerza la conducta procrastinadora.

Tabla 15 Prueba de chi-cuadrado rechazo y postergación de la actividad

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	27,885 ^a	4	0.000
Razón de verosimilitud	31.089	4	0.000
Asociación lineal por lineal	22.125	1	0.000
N de casos válidos		140	

a. 1 casillas (11,1%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4,82.

Debido a que el grado de significación asintótica de la prueba chi cuadrado es 0,000 asumimos que no existe una correlación estadísticamente significativa entre el rechazo y postergación de la actividad, quiere decir que, a mayores niveles de rechazo, mayor postergación de la actividad.

3.6 Resultado, análisis y explicación de la correlación entre las variables estrategias y autorregulación académica.

Tabla 16 Estrategias y Autorregulación Académica

Estrategias		Autorregulación Académica						Total	
		Bajo		Moderado		Alto		f	%
		f	%	f	%	f	%		
Bajo		7	5	1	0,7	0	0	8	6
Medio		63	45	4	3	0	0	67	48
Alto		53	38	10	7	2	1	65	46
Total		123	88	15	11	2	1	140	100

Fuente: Elaboración propia



Fuente: Tabla 16

Figura 11 Estrategias y Autorregulación Académica

En la tabla 16 y figura 11 podemos leer que el 6% tiene niveles bajos de acceso a estrategias de regulación emocional de los cuales ninguno posee niveles altos de autorregulación académica, el 1 (1%) posee niveles moderados, y el 5% niveles bajos; el 48% posee niveles medios de acceso estrategias, de los cuales ninguno posee niveles altos de autorregulación académica, el 3% posee niveles moderados y el 45% niveles bajos; el 46% tiene niveles altos de acceso estrategias, de los cuales el 1% posee niveles altos de autorregulación académica, el 7% niveles moderados, y el 38% niveles altos de autorregulación.

Podemos observar que la mayoría de estudiantes tiene acceso limitado a estrategias de regulación emocional (medio, alto) y que 88% posee niveles bajos de autorregulación académica. Podemos inferir que la gran mayoría de estudiantes tienen bajos niveles de autorregulación académica lo que va acompañado de medios y bajos accesos a estrategias de regulación emocional.

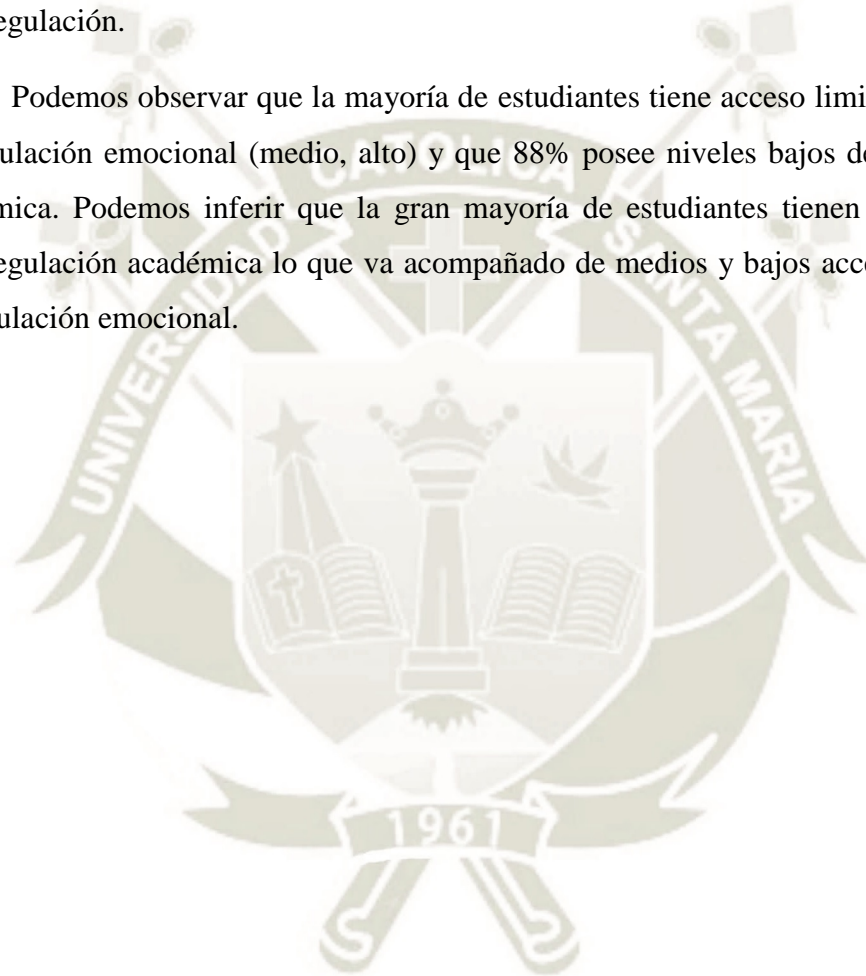


Tabla 17 Pruebas de chi-cuadrado estrategias y autorregulación académica

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,648 ^a	4	0.227
Razón de verosimilitud	6.522	4	0.163
Asociación lineal por lineal	3.788	1	0.052
N de casos válidos			
140			

a. 4 casillas (44,4%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,11.

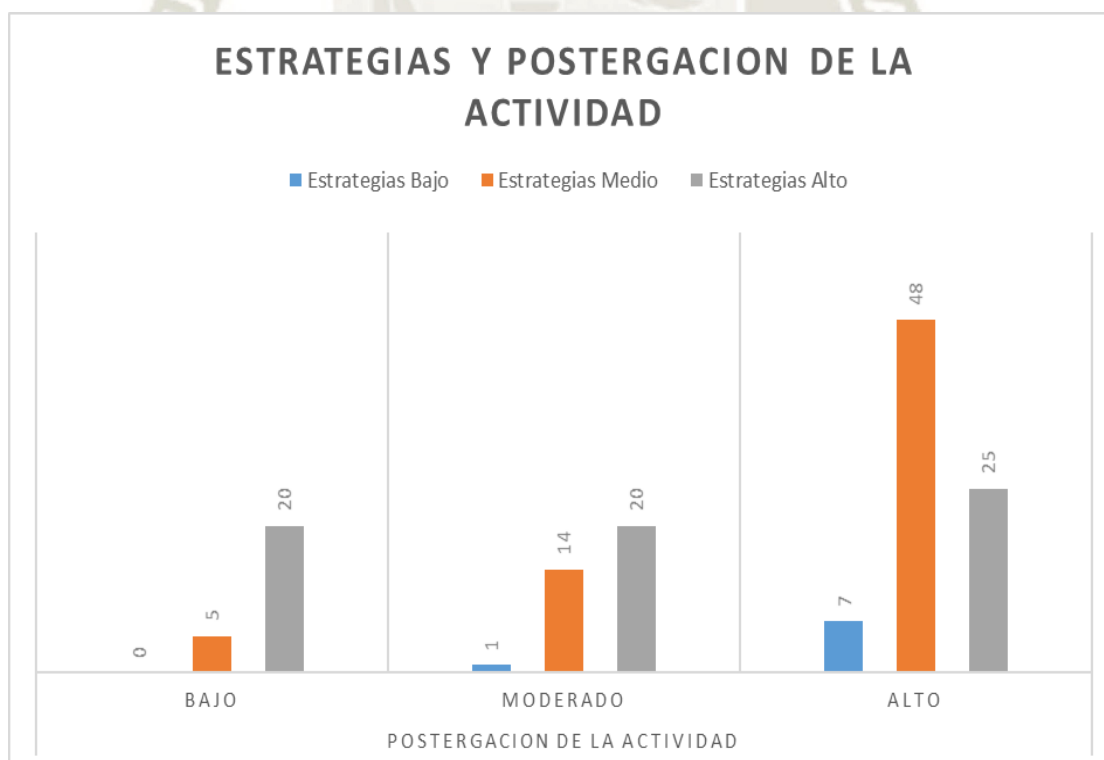
Debido a que el grado de significación asintótica de la prueba chi cuadrado es 0,227, podemos inferir que existe una correlación positiva muy débil entre estrategias y autorregulación académica, “quiere decir que la gran mayoría de estudiantes tienen bajos niveles de autorregulación académica lo que va acompañado de medios y bajos accesos a estrategias de regulación emocional”

3.7 Resultado, análisis y explicación de la correlación entre las variables estrategias y postergación de la actividad.

Tabla 18 Estrategias y postergación de la actividad

		Postergación de la actividad						Total	
		Bajo		Moderado		Alto			
		f	%	f	%	f	%	f	%
Estrategias	Bajo	0	0	1	1	7	5	8	6
	Medio	5	4	14	10	48	34	67	48
	Alto	20	14	20	14	25	18	65	46
Total		25	18	35	25	80	57	140	100

Fuente: Elaboración propia



Fuente: Tabla 18

Figura 12 Estrategias y Postergación de la actividad

En la tabla 18 y figura 12 podemos leer que el 6% tiene niveles bajos de acceso limitado a estrategias de regulación emocional, de los cuales el 5% posee niveles altos de postergación de la actividad, el 1% tiene niveles moderados y ninguno niveles bajos de postergación; el 48% posee niveles medios de acceso limitado a estrategias de regulación emocional, de los cuales el 34% tiene niveles altos de postergación de la actividad, el 10% niveles moderados y el 4% niveles bajos; el 46% tiene niveles altos en el acceso limitado a estrategias de regulación emocional, de los cuales el 18% posee niveles altos de postergación de la actividad, el 14% niveles moderados y el 14% niveles bajos de postergación.

Podemos observar que el 57% posee niveles altos de postergación de la actividad, junto a niveles medios y altos de acceso limitado de estrategias de regulación. Por lo que podemos inferir que a valores altos de acceso limitado a estrategias de regulación emocional, niveles altos de postergación de la actividad.

Cuando los estudiantes tienen niveles limitados de accesos a estrategias de regulación, las emociones negativas se desbordan, son persistentes y desagradables, esto lleva al estudiante a tener poco control sobre las mismas, he ahí que muchas veces esto impide que se realice alguna tarea ya que le dan prioridad al cómo se sienten, respecto a otros problemas.

Tabla 19 Prueba de chi-cuadrado estrategias y postergación de la actividad

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21,093 ^a	4	0.000
Razón de verosimilitud	22.816	4	0.000
Asociación lineal por lineal	19.918	1	0.000
N de casos válidos	140		

a. 3 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,43.

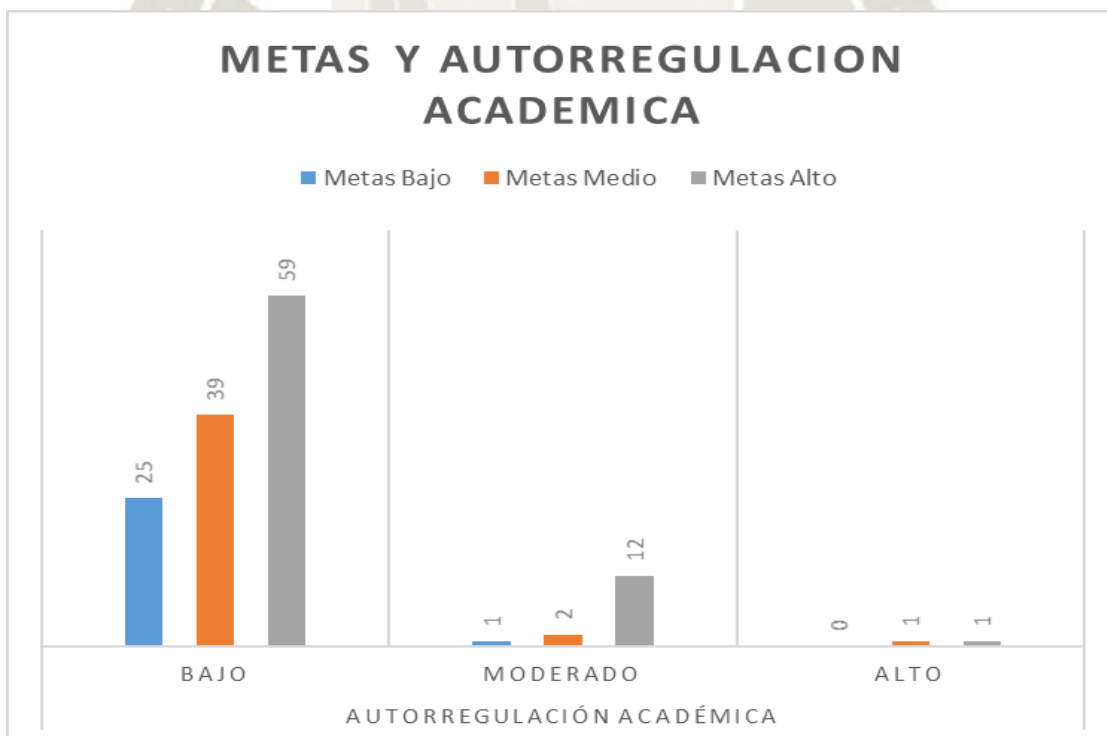
Debido a que el grado de significación asintótica de la prueba chi cuadrado es 0,000 menor a 0.05 asumimos existe una relación estadísticamente significativa entre estrategias y postergación de la actividad.

3.8 Resultado, análisis y explicación de la correlación entre las variables metas y autorregulación académica.

Tabla 20 Metas y Autorregulación Académica

		Autorregulación Académica						Total	
		Bajo		Moderado		Alto		f	%
		f	%	f	%	f	%		
Metas	Bajo	25	18	1	1	0	0	26	19
	Medio	39	30	2	1	1	1	42	30
	Alto	59	42	12	9	1	1	72	51
Total		123	88	15	11	2	1	140	100

Fuente: Elaboración propia



Fuente Tabla 20

Figura 13 Metas y Autorregulación Académica

En la tabla 20 y figura 13 se puede leer que el 19% tiene niveles bajos de dificultades para dirigir su actividad a metas, de los cuales ninguno tiene niveles de autorregulación académica altos, el 1%, y el 18% niveles bajos; el 30% tiene niveles medios de dificultades para dirigir su actividad a metas, de los cuales el 1% tiene niveles altos de autorregulación académica, el 1% niveles moderados y el 30% niveles bajos de autorregulación académica; el 1% tiene niveles altos de dificultades para dirigir su actividad hacia la meta, de los cuales el 1% tiene niveles altos de autorregulación académica, el 9% niveles moderados y el 42% niveles bajos de autorregulación académica.

Podemos observar que más de la mitad tiene dificultades altas en dirigir su actividad hacia la meta, y que la gran mayoría de estudiantes tiene un nivel de autorregulación académico bajo. Por lo que podemos inferir que gran cantidad de estudiantes un autorregula su actividad académica, y que poseen dificultades para dirigir su actividad hacia las metas

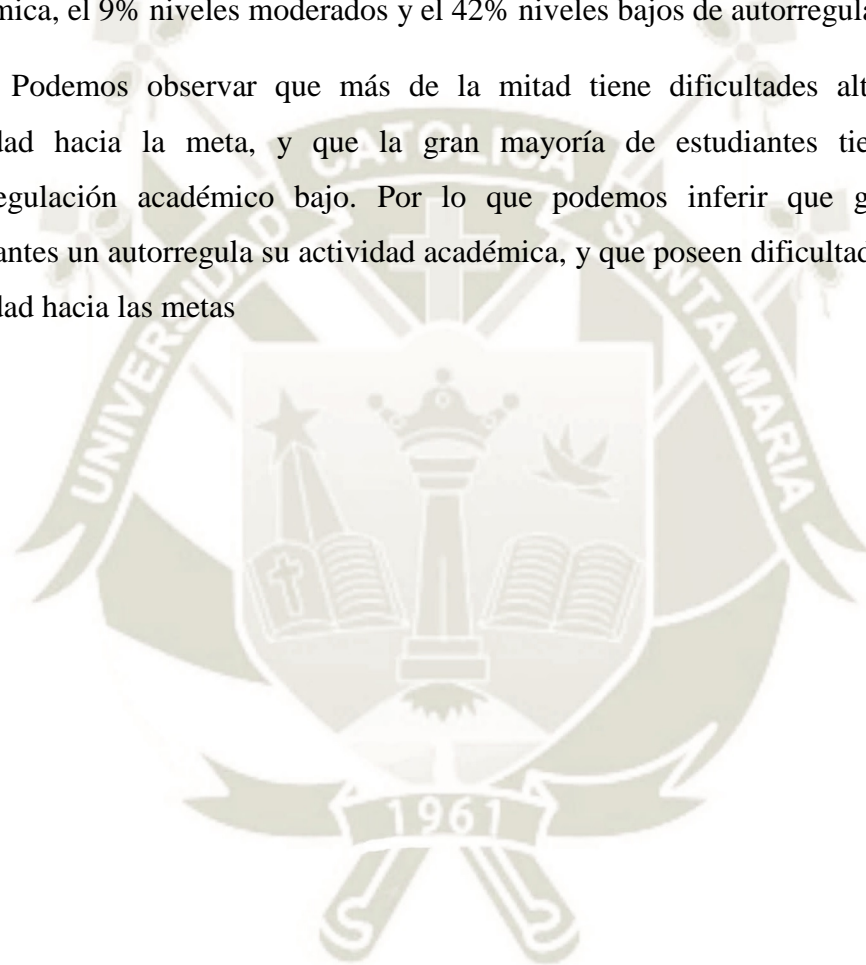


Tabla 21 Prueba de chi-cuadrado metas y autorregulación académica

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,163 ^a	4	0.187
Razón de verosimilitud	6.885	4	0.142
Asociación lineal por lineal	3.750	1	0.053
N de casos válidos	140		

a. 5 casillas (55,6%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,37.

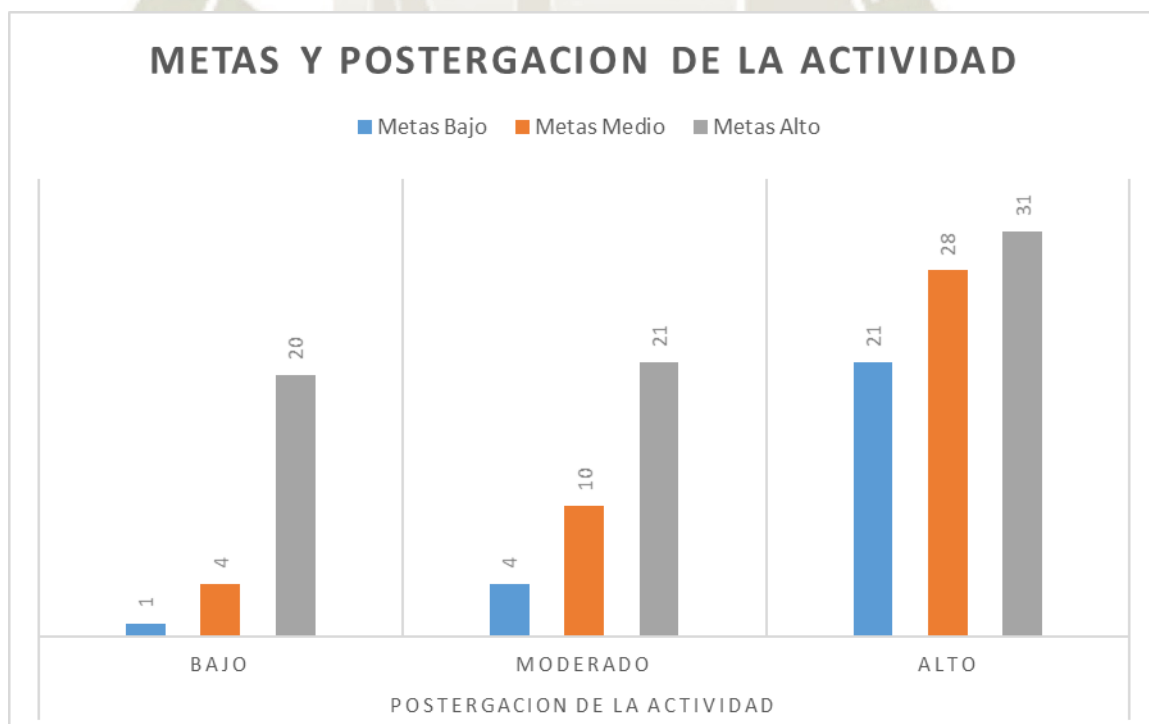
Debido a que el grado de significación asintótica de la prueba chi cuadrado es 0,187 mayor a 0.05 asumimos no existe una relación estadísticamente significativa entre metas y autorregulación académica.

3.9 Resultado, análisis y explicación de la correlación entre las variables metas y postergación de la actividad.

Tabla 22 Metas y Postergación de la Actividad

Metas		Postergación de la Actividad						Total	
		Bajo		Moderado		Alto		f	%
		f	%	f	%	f	%		
Bajo		1	1	4	3	21	15	26	19
Medio		4	3	10	7	28	20	42	30
Alto		20	14	21	15	31	22	72	51
Total		25	18	35	25	80	57	140	100

Fuente: Elaboración propia



Fuente Tabla 22

Figura 14 Metas y postergación de la actividad

En la tabla 22 y figura 14 podemos leer que el 19% posee un nivel bajo de dificultades para dirigir su actividad hacia la meta de los cuales el 15% tiene un nivel alto de postergación de la actividad, el 3% un nivel moderado y el 1% niveles bajos; el 30% tiene dificultades medias para dirigir su actividad hacia la meta, de los cuales el 20% tiene niveles altos de postergación de la actividad, 7% niveles moderados, y 3% niveles altos de postergación de la actividad; el 51% tiene dificultades de dirigir su actividad hacia las metas, de los cuales el 22%, tiene niveles altos de postergación de la actividad, 15% niveles moderados y 14% niveles bajos de postergación.

Por lo que se puede observar que más de la mitad tiene dificultades de dirigir su actividad hacia las metas, igual que niveles altos de postergación de la actividad. Por lo tanto, inferimos que, a altos niveles de dificultades de dirigir su actividad a metas, mayores niveles de postergación de la actividad.

Las metas se vinculan a situaciones de impulsividad, que se generan sobre las bases de experimentar emociones muy intensas y esto afecta a la realización de tareas cotidianas de la misma forma que afectan el desempeño académico.

Tabla 23 Prueba de chi-cuadrado metas y postergación de la actividad

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,652 ^a	4	0.004
Razón de verosimilitud	16.805	4	0.002
Asociación lineal por lineal	14.738	1	0.000
<hr/>			
N de casos válidos	140		

a. 1 casillas (11,1%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4,64.

Debido a que el grado de significación asintótica de la prueba chi cuadrado es 0,004 mayor a 0.05 asumimos no existe una relación estadísticamente significativa metas y postergación de la actividad.

DISCUSIÓN

A partir de los hallazgos encontrados, aceptamos la hipótesis alternativa general que nos planteamos en la investigación, la cual establece que existe relación entre las variables de procrastinación académica y regulación emocional en los estudiantes de primer grado de la carrera profesional de psicología de la Universidad Católica de Santa María.

Estos resultados guardan relación con los estudios realizados por Escobar y Corzo (2018) y Duran Moreta (2016) quienes señalan que existe una asociación entre la procrastinación académica, con todos los factores de autorregulación tanto del aprendizaje como de las emociones en esta línea también nos indican que las mujeres tienen niveles más altos de conflictos en la autorregulación de sus emociones, tal como se observa en el grafico 5 de la presente, podemos observar que nuestros estudios comparten los hallado.

En lo referente a procrastinación académica según el sexo del estudiante Duran y Moreta (2016) nos indican que el 58% de los estudiantes procrastinan moderadamente, entre los cuales no se encontró diferencias estadísticamente representativas referidas al sexo y la procrastinación, resultados que no concuerdan con los encontrados en la presente, debido a que según nuestro estudio de la cantidad de procrastinadores varones, el 50% se encuentra en nivel alto y el otros 50% en nivel moderado, mientras que en el de las mujeres el 68% se encuentra en nivel alto , lo que nos indica que existen mayor número de mujeres procrastinadoras. Y que, si existe una relación estadísticamente representativa, aunque esta sea poco significativa.

Amezquita Londoño (2017) nos menciona en su investigación que la regulación emocional, aparte de involucrar estrategias involucraba cuatro dimensiones entre ellas la conciencia emocional donde los adolescentes tenían grandes dificultades y estaban referidas a la forma de actuar cuando se experimentan emociones negativas influyendo negativamente en su rendimiento académico, información que compartimos en la presente investigación, debido a que encontramos a que mientras existan niveles bajos de autorregulación académica, habrá bajos niveles de conciencia emocional.

Son interesantes también los resultados que obtuvo Gargurevich (2008) acerca del rechazo y el rendimiento académico donde nos refiere que las emociones son procesos psicológicos que intervienen tanto en el aprendizaje como la forma de adquirirlos, y el

rechazo o la no aceptación de respuestas emocionales perjudica el aprendizaje y la retroalimentación en la relación alumno docente, y que un alto porcentaje de estudiantes tiene niveles altos de rechazo en la presente investigación encontramos niveles altos de no aceptación de respuestas emocionales acompañado de un nivel bajo de autorregulación académica, por lo tanto los resultados son afines a esta investigación, teniendo en cuenta que aunque la forma de abordar el rechazo es por diferentes instrumentos, los resultados son próximos.

Advincula, (2018) encontró ente sus resultados que los estudiantes utilizan estrategias de regulación emocional para tener bienestar psicológico y que esto influía de manera positiva en el afrontamiento académico y que la principal estrategia que utilizan es la reevaluación cognitiva y esto permite que el estudiante muestre flexibilidad, empleando diversos recursos para responder a las demandas académicas, por lo tanto los estudiantes se están evaluando continuamente para identificar sus emociones positivas y negativas, y que esta es una estrategia relacionada intensamente con el rendimiento, estos resultado no se comparten en nuestra investigación encontrando que los estudiantes del primer año de la carrera de psicología de Universidad católica de Santa María posee niveles altos y medios de accesos limitados estrategias de regulación emocional y que esto no está relacionado con la autorregulación académica. (Advincula, 2018)

El propósito en la vida es la necesidad de comprender claramente las metas de la persona, la cual está vinculada a darle un sentido a los que se hace, creando habilidades y escoger ambientes acordes para desarrollarlo, y este propósito es determinante para seguir objetivos y rendir académicamente, según Advincula (2018) los estudiantes universitarios puntúan alto respecto a propósito en la vida, por lo tanto tienen un rendimiento acorde a las exigencias, resultados que no concuerdan con la presente donde nuestra muestra tiene dificultades notorias para dirigir su comportamiento hacia la meta teniendo un bajo nivel de regulación emocional.

Escobar y Corso (2018) encontraron que los estudiantes presentan aplazamiento de sus actividades debido a fallos de monitoreo y de control de pensamientos y acciones, lo que repercute en su vida emocional de forma negativa, pero que ellos no lo realizan de manera voluntaria y que un alto porcentaje de estudiantes (60%) presenta aplazamientos en su vida académica, lo que concuerda con nuestra investigación en donde encontramos a 80

estudiantes (58%) de estudiantes que presentan niveles altos de postergación de la actividad con niveles bajos y moderados de conciencia emocional tal como se ve reflejado.

Postergar la actividad en una dimensión de la procrastinación tal como no los refieren varios autores en investigaciones revisadas en este estudio concuerdan en que los estudiantes tienen niveles altos de aplazamiento de la actividad y reemplazo de las actividades académicas por otras que consideran más placenteras, lo que origina respuestas emocionales negativas como vergüenza y otras (no aceptación de respuestas emocionales) las cuales están íntimamente vinculadas a bajos niveles de autoestima, al respecto Medina, M y Tejada M (2015) nos refieren que existe una correlación inversa entre autoestima y procrastinación académica, es decir que a mayores niveles de autoestima se presentan menores nivel de procrastinación y a menores niveles de autoestima mayores niveles de procrastinación, lo que concuerda con la presente, donde encontramos una alta correlación entre postergación de la actividad y rechazo a la no aceptación de respuestas emocionales tal como se indica en el análisis de la prueba chi-cuadrado donde se encontró una significación de 0,000. (Medina & Tejada, 2015)

El pobre manejo de estrategias para regular las emociones frente a problemas académicos provoca ansiedad tal como no los refiere Abado, X y Caceres, A (2018) quienes encontraron una relación significativa entre postergación de actividades académicas y sentimientos ligados a la ansiedad, lo que concuerda con nuestra investigación donde encontramos niveles medios y altos de acceso limitado a estrategias para la regulación emocional (persistencia de estados emocionales desagradables) los cuales tan relacionados significativamente a los niveles altos postergación de la actividad.

La regulación emocional al ser la habilidad para controlar y regular nuestras experiencias emocionales promueven la gestión de las emociones para lidiar con las situaciones de la vida tal como no los menciona Navarro y Millones (2017) quienes en su investigación encontraron una correlación significativa entre postergación de las tareas y actividades dirigidas a una meta, lo que concuerda con la presente encontrando una relación estadísticamente significativa entre nivel de postergación de la actividad y dificultad para dirigir el comportamiento hacia la meta en un grado de significancia de 0.004. (Navarro & Millones, 2017)

CONCLUSIONES

- PRIMERA:** Los resultados obtenidos evidencian que existe una relación positiva muy débil entre las variables Desregulación Emocional y Procrastinación Académica cuyo índice de correlación de Pearson, fue de 0,154; quedando de esta manera validada la hipótesis planteada en la presente investigación.
- SEGUNDA:** Aunque todos los estudiantes del primer año de la escuela profesional de psicología de la Universidad Católica de Santa María, presentan niveles de desregulación emocional, un porcentaje mayoritario al 50 por ciento tienen niveles altos de desregulación emocional, mientras que un porcentaje minoritario al 50 por ciento presentan niveles medios y niveles bajos.
- TERCERA:** Todos los estudiantes del primer año de la escuela profesional de psicología de la Universidad Católica de Santa María, procrastinan académicamente, encontrándose un porcentaje mayoritario al 50 por ciento en niveles altos y un porcentaje minoritario al 50 por ciento en el nivel medio.
- CUARTA:** Existe una alta relación estadísticamente representativa entre conciencia emocional y la autorregulación académica de los estudiantes del primer año de la escuela profesional de psicología de la Universidad Católica de Santa María, debido a que el grado de significación asintótica del chi cuadrado toma un valor de 0,000.
- QUINTA:** No existe una relación estadísticamente representativa entre conciencia emocional y postergación de la actividad en los estudiantes del primer año de la escuela profesional de psicología de la Universidad Católica de Santa María, debido a que el grado de significación asintótica del chi cuadrado toma un valor de 0,059.
- SEXTA:** No existe una relación estadísticamente representativa entre rechazo y autorregulación académica en los estudiantes del primer año de la escuela profesional de psicología de la Universidad Católica de Santa María, debido a que el grado de significación asintótica del chi cuadrado toma un valor de 0,0387.
- SÉPTIMA:** Existe una relación estadísticamente representativa entre rechazo y postergación de la actividad en los estudiantes del primer año de la escuela

profesional de psicología de la Universidad Católica de Santa María, debido a que el grado de significación asintótica del chi cuadrado toma un valor de 0,000.

OCTAVA: No existe una relación representativa entre estrategias y autorregulación académica en los estudiantes del primer año de la escuela profesional de psicología de la Universidad Católica de Santa María, debido a que el grado de significación asintótica del chi cuadrado toma un valor de 0,227.

NOVENA: Existe una relación estadísticamente representativa entre estrategias y postergación de la actividad en los estudiantes del primer año de la escuela profesional de psicología de la Universidad Católica de Santa María, debido a que el grado de significación asintótica del chi cuadrado toma un valor de **0,000**.

DÉCIMA: No existe una relación estadísticamente representativa entre metas y autorregulación académica en los estudiantes del primer año de la escuela profesional de psicología de la Universidad Católica de Santa María, debido a que el grado de significación asintótica del chi cuadrado toma un valor de 0,187.

ONCEAVA: Existe una relación representativa entre metas y postergación de la actividad en los estudiantes del primer año de la escuela profesional de psicología de la Universidad Católica de Santa María, debido a que el grado de significación asintótica del chi cuadrado toma un valor de 0,004.

RECOMENDACIONES

- PRIMERA:** Se recomienda al Vicerrectorado académico de las diferentes Universidades Públicas y Privadas evaluar la ejecución de una investigación acerca de procrastinación académica y desregulación emocional, en todas las carreras profesionales, en la cual se considere otras variables no estudiadas en la presente, considerando las peculiaridades del estudiantado, así como sus condiciones sociales y las instituciones educativas de origen.
- SEGUNDA:** Es necesario según los resultados de la presente investigación implementar por parte de la oficina de bienestar del estudiante de la Universidad Católica de Santa María, un programa de intervención para disminuir la desregulación emocional y la procrastinación académica en estudiantes de primeros años, el cual debe ser evaluado mediante un estudio cuasi experimental con grupo control por parte de las Universidades Públicas y Privadas.
- TERCERA:** Se recomienda a la unidad de gestión local (UGEL) de Arequipa, valorar e intervenir la problemática de la procrastinación académica y desregulación emocional, para que los estudiantes de nivel secundario no formen y/o corrijan hábitos perniciosos que dificulten sus estudios superiores.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

1. **DENOMINACIÓN:** “Mejorando la desregulación emocional, mi tarea del futuro”

2. OBJETIVO GENERAL

Disminuir la desregulación emocional y las conductas procrastinadoras mediante la autorreflexión en estudiantes recién ingresantes de diferentes casos de estudio superior.

3. OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Motivar al estudiantado mediante dinámicas.
- Capacitar al estudiantado acerca de la desregulación emocional.
- Enseñar al estudiantado a conocer y comprender sus emociones.
- Enseñar a los estudiantes a aceptar y adaptarse a sus emociones.
- Enseñarle al estudiante estrategias para lidiar su problemática emocional.
- Capacitar al estudiantado a que sus emociones no interfieran con sus tareas de la vida cotidiana.
- Implantar preguntas diarias acerca de la actividad de la vida diaria.
- Crear preguntas auto reflexivas para evocar conductas hacia la tarea.
- Evitar la postergación de la actividad.
- Promover la autorregulación académica

DESARROLLO

TEMA	OBJETIVO	TIEMPO	DESARROLLO
DINAMICA	Motivar al estudiantado mediante dinámicas, presentación y “distinguir las emociones aquí y ahora”	1/2 hora	<ul style="list-style-type: none"> - Se presenta el expositor, saludando a los estudiantes, y les pide que cada uno se presente, diciendo solo su nombre, su color, su animal preferido y su pasatiempo. - Después los reunimos en grupos de 5 a 10 personas por grupo - Cuando ya estén agrupados nombramos cada grupo con un color - Hacemos una línea como punto de referencia (NORTE) y les pedimos que reflexionen acerca de que han logrado cada uno de ellos.

			<ul style="list-style-type: none"> - Hacemos otra marca (SUR) y les pedimos que reflexionen acerca de los que han perdido (el norte y el sur debe de tener una distancia aproximada de 2 metros). - entre el sur y el norte les pedimos que coloquen un papel con lo que han conseguido, y con lo que han perdido, (es necesario que el que dirige evoque y sugiera sentimientos positivos) - Marcamos el (ESTE), donde colocaremos (enfado, cólera, ira) considerándolos como un lugar de ataque que pone en riesgo al participante o al grupo. - Marcamos el (OESTE) y lo llamamos penumbra y colocamos todas las amenazas y miedos que tenemos en la actualidad. - En el resto de zonas cardinales colocamos otras emociones que vayan surgiendo. - Para finalizar pedimos a un representante del grupo que haga un análisis respecto a las emociones y problemas que surgieron. - Es importante que el animador en todo momento dirija la dinámica introduciendo la problemática que ocasiona la desregulación emocional
Desregulación emocional teoría	Capacitar al estudiantado acerca de la desregulación emocional	½ hora	<p>Se presentará diapositivas acerca de la desregulación emocional y sus dimensiones, desarrolladas por un experto. Se tocará los siguientes puntos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer y comprender las características de la desregulación emocional. - Aprender la relación entre desregulación y problemas de la vida diaria. - Conocer las emociones y su función adaptativa.
Conocer y comprender emociones	Enseñar al estudiantado a conocer y comprender sus emociones	½ hora	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñar al estudiante la teoría de cada emoción, así como su origen hormonal y neuronal - Identificar cada emoción con un color - Identificar cada emoción con sus polaridades - Identificar las emociones más interfirientes.

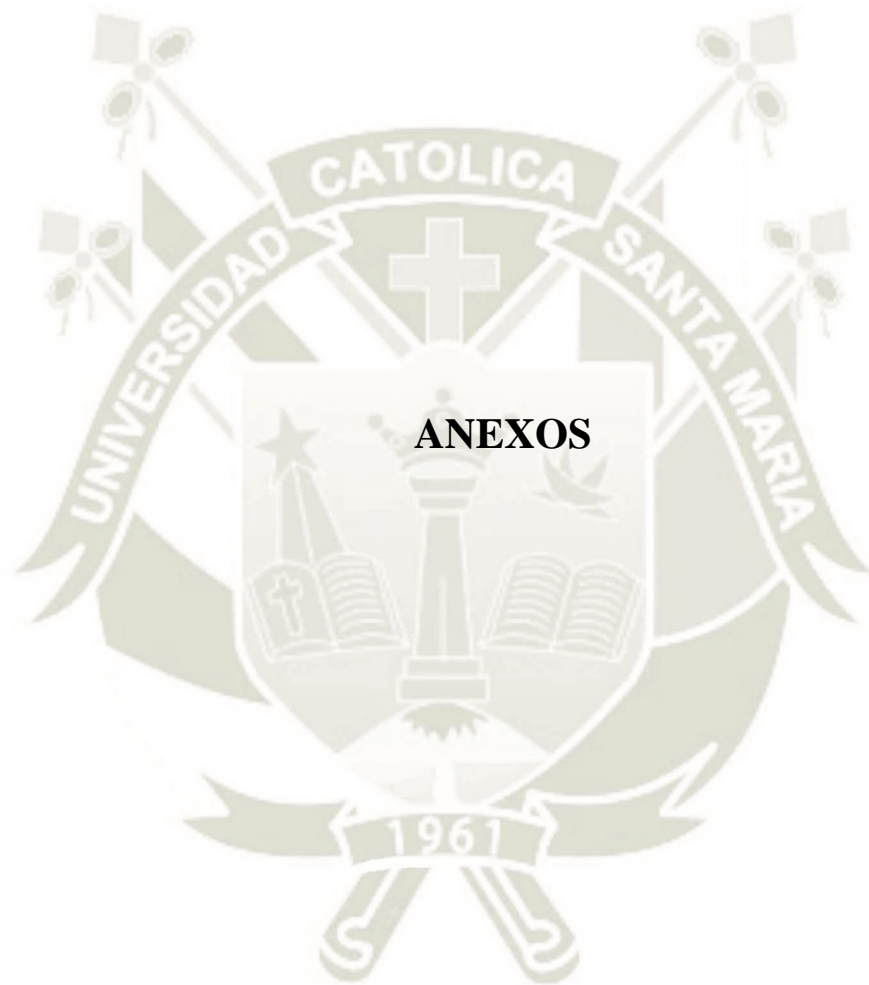
Adaptarse a las emociones	Enseñar a los estudiantes a aceptar y adaptarse a sus emociones	½ hora	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñar al estudiante técnicas de respiración para calamar la mente y pensar en el presente. - Gestionar los pensamientos para que interfieran de forma positiva en las emociones, al mismo tiempo que se toma conciencia de la problemática. - Trabajar la aceptación de la emoción identificando su intensidad y tomando una actitud ante ella.
Aprendiendo Estrategias	Enseñarle al estudiante estrategias para lidiar su problemática emocional Capacitar al estudiantado a que sus emociones no interfieran con sus tareas de la vida cotidiana	½ hora	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar la emoción según su color - Revisar el ejercicio de observar la emoción - Calificarla de manera positiva o negativa - Incrementar mediante la imaginación acontecimientos agradables a corto plazo - Compara la emoción con la actividad que está interfiriendo. - Hacer una programación de pasos. (primero respiro, veo el color, me calmo, que pasara después de que me calme, que actividad estoy realizando, etc) - Tomar un registro de lo que funciona para controlar la emoción, descartar las que no funcionan y reforzar e implementar nuevas formas de control.
Evaluación	Evaluar el nivel de conocimientos acerca de la desregulación emocional	15 minutos	Aplicar cuestionario de opciones múltiples
Identificar la tarea para disminuir la conducta procrastinadora	Definir la tarea según su prioridad y problemática	10 minutos	El estudiante prioriza la tarea de acuerdo a el tiempo de ejecución e importancia, la planifica y le pone fecha de inicio y fin
Realizar preguntas auto reflexivas	Crear preguntas auto reflexivas para que produzcan conductas hacia la tarea, evitar la postergación y promover la autorregulación.	10 minutos de forma diaria al empezar el día	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Tengo ganas de hacerla? 2. ¿Qué sentimientos me produce? 3. ¿Qué preferiría hacer? 4. ¿Qué es lo peor que puede pasar? 5. ¿Qué error puedo cometer? 6. ¿Beneficios por hacer la tarea? 7. ¿Riesgos por no hacerla? 8. ¿Tareas parciales? 9. ¿Delegable?

BIBLIOGRAFÍA

- Abado, X., & Caceres, A. (2018). *Procrastinación Académica y Ansiedad frente a Evaluaciones en Estudiantes de Primer Año de la Escuela Profesional de Psicología*. Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa.
- Advincula, C. (2018). *Regulación emocional y bienestar psicológico en estudiantes*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Albines, M. G. (2018). *Estrategias de Regulación de la Afectividad en Episodios de Tristeza e Ira, en Estudiantes de Psicología de una Universidad Particular de Chiclayo*. Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo.
- Alvarez, M. J. (2018). *Niveles de Procastinacion en estudiantes de 4to y 5to Bachillerato de un colegio privado de la ciudad de guatemala*. Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Amezquita, J. A. (2017). *Regulacion Emocional y Aprovechamiento escolar*. Universidad de Antioquia, Antioquia.
- Bisquerra, R. (2006). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bizquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Chafloque, M., & Serquen, V. (2016). *Procrastinación y clima social en escolares de una institución educativa estatal*. Universidad Señor de Sipán, Pimentel, Perú.
- Charca, V., & Taco, V. (2017). *Factores Personales que Influyen a la Procrastinación Académica en los Estudiantes de Ciencias Históricas Sociales Arequipa 2016*. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa.
- Darwin, C. (1873). *La expresión de las emociones en el hombre y en los animales*. Madrid: Alianza.
- Dominguez Lara, S. (2017). Influencia de las estrategias cognitivas de regulación emocional sobre la ansiedad y depresión en universitarios. *Salud Uninorte*, 315-321.
- Durán, C. (2017). *Procrastinación Académica y Autorregulación Emocional en Estudiantes Universitarios*. Pontificia Universidad Católica de Ecuador sede Ambato, Medellín.

- Duran, T., & Carlos, M. (2016). *Procrastinacion Academica y Autorregulacion Emocional en Estudiantes Universitarios*. Pontificia Universidad Catolica del Ecuador, Ambato.
- Durand, C., & Cucho, N. (2016). *Procrastinación Académica y Ansiedad de una Universidad Privada de Lima Este*. Universidad Peruana Union, Lima.
- Escobar, A., & Corzo, L. (2018). *Procrastinación Académica, Autorregulación del Aprendizaje y Ansiedad en Estudiantes de Recien Ingreso a Comunidades Universitarias*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia Colombia, Bogota.
- Gargurevich, R. (2008). La autoregulación de la emoción y el rendimiento académico en el aula. *Revista Digital de Investigacion en Docencia Universitaria*, 1-5.
- Gil, M., & Serquen, V. (2016). *Procrastinacion y Clima Social Escolar en Estudiantes de Secundaria de una Institucion Estatal*. Universidad Señor de Sipan, Pimentel.
- Gross, J. (2014). *Handbook of Emotion Regulation*. London: The Guilford Press.
- Gross, J. J. (1999). Emotion Regulation: Past, Present, Future. *Cognition and Emotion*, 551-573.
- Hernandez, R., Fernandez, C., & Baptista, M. d. (2014). *Metodologia de la Investigación* (Sexta ed.). Mexico D.F.: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Huaman, A., & Liz, S. (2017). *Adaptacion Psicometrica de la Escala de Dificultades en la Regulacion Emocional en Adolescentes*. Universidad Nacional de San Agustin de Arequipa, Arequipa.
- LeDoux, J. (2000). Emotion circuits in the brain. *Annu Rev Neurosci*, 84-155.
- Medina, M. d., & Tejada, M. (2015). *La autoestima y procrastinación académica en jóvenes universitarios*. Universidad Catolica de Santa Maria, Arequipa.
- Medrano, L., Moretti, L., Ortiz, A., & Pereno, G. (2013). *Cuestionario de Regulacion Emocional Cognitiva en Universitarios de Cordoba*. Universidad de Cordoba, Cordoba.
- Mosquera, S. (2014). Exigencias a Universitarios. *La Revista el Universo*, 21-22.

- Navarro, D., & Millones, E. (2017). *Inteligencia emocional y procrastinacion academica en estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa, barranca, 2017*. Universidad San Pedro, Chimbote.
- Novoa, B. (2019). *Procrastinacion Academica en Estudaintes Universitarios de una Universidad Particular de Lima-Cercado*. Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima.
- Pervin, A. L. (1997). *La Ciencia de la Personalidad*. Madrid: McGraw-Hill.
- Rojas, F. (11 de Junio de 2017). El 27% de ingresantes a universidades privadas abandonan su carrera en primer año de estudios. págs. 6-7. Obtenido de <http://www.gestion.pe>
- Sanchez, F. (2013). *Funcionalidad de las estrategias de autorregulacion y regulacion interpersonal de la ira y la trsiteza*. Universidad Autonoma de Madrid, Madrid.
- Sanchez, I. (20 de enero de 2018). *Gestion de Capital Humano*. Obtenido de <http://www.infocapitalhumano.pe>
- Sulio, S. (2018). *Procastrinacion academica y rendimiento academico en estudiantes universitarios de piscologia del ultimo año de una universidad de Arequipa -2018*. Universidad Nacional de San Agustin, Arequipa.
- Sulio, S. (2018). *Procastrinacion Academica y Rendimiento Academico en estudiantes Universitarios de Psicologia del Penultimo Año de una Universidad de Arequipa*. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa.
- Vargas, M., & Muñoz, R. (mayo-agosto de 2013). La Regulacion Emocional: Precisiones y Avances Conceptuales Desde la Perspectiva Condutual. *Psicologia USP*, 24(2), 225-240.
- Vázquez, & Ruth. (2016). *Procrastinación en alumnos de preparatoria*. Universidad de Tijuana, Tijuana.



Anexo 1: Matriz de datos generales de la muestra

Unidades de estudio	SEXO	EDAD	CARRERA	SEM
1	Mujer	18	Psicología	2
2	Varón	18	Psicología	2
3	Mujer	17	Psicología	2
4	Varón	17	Psicología	2
5	Mujer	18	Psicología	2
6	Mujer	17	Psicología	2
7	Mujer	18	Psicología	2
8	Mujer	17	Psicología	2
9	Mujer	17	Psicología	2
10	Mujer	18	Psicología	2
11	Varón	18	Psicología	2
12	Mujer	17	Psicología	2
13	Mujer	17	Psicología	2
14	Mujer	17	Psicología	2
15	Mujer	17	Psicología	2
16	Mujer	17	Psicología	2
17	Varón	17	Psicología	2
18	Mujer	17	Psicología	2
19	Mujer	18	Psicología	2
20	Varón	18	Psicología	2
21	Varón	18	Psicología	2
22	Varón	18	Psicología	2
23	Mujer	18	Psicología	2
24	Mujer	18	Psicología	2
25	Mujer	17	Psicología	2
26	Varón	18	Psicología	2
27	Mujer	17	Psicología	2
28	Varón	18	Psicología	2
29	Mujer	17	Psicología	2
30	Mujer	17	Psicología	2
31	Mujer	18	Psicología	2
32	Mujer	18	Psicología	2
33	Varón	18	Psicología	2
34	Varón	18	Psicología	2
35	Mujer	17	Psicología	2
36	Varón	18	Psicología	2
37	Mujer	18	Psicología	2
38	Mujer	18	Psicología	2
39	Mujer	17	Psicología	2
40	Mujer	18	Psicología	2
41	Mujer	18	Psicología	2
42	Mujer	18	Psicología	2

43	Mujer	18	Psicología	2
44	Mujer	18	Psicología	2
45	Varón	17	Psicología	2
46	Mujer	18	Psicología	2
47	Mujer	18	Psicología	2
48	Mujer	18	Psicología	2
49	Mujer	17	Psicología	2
50	Mujer	17	Psicología	2
51	Varón	18	Psicología	2
52	Mujer	18	Psicología	2
53	Mujer	17	Psicología	2
54	Mujer	17	Psicología	2
55	Mujer	17	Psicología	2
56	Mujer	17	Psicología	2
57	Mujer	18	Psicología	2
58	Mujer	17	Psicología	2
59	Mujer	18	Psicología	2
60	Mujer	17	Psicología	2
61	Mujer	17	Psicología	2
62	Mujer	17	Psicología	2
63	Varón	18	Psicología	2
64	Mujer	17	Psicología	2
65	Mujer	17	Psicología	2
66	Varón	18	Psicología	2
67	Mujer	17	Psicología	2
68	Varón	17	Psicología	2
69	Mujer	17	Psicología	2
70	Mujer	17	Psicología	2
71	Varón	17	Psicología	2
72	Mujer	18	Psicología	2
73	Mujer	18	Psicología	2
74	Mujer	17	Psicología	2
75	Mujer	17	Psicología	2
76	Mujer	17	Psicología	2
77	Mujer	18	Psicología	2
78	Mujer	18	Psicología	2
79	Mujer	18	Psicología	2
80	Mujer	18	Psicología	2
81	Mujer	17	Psicología	2
82	Mujer	18	Psicología	2
83	Mujer	18	Psicología	2
84	Mujer	17	Psicología	2
85	Mujer	17	Psicología	2

86	Mujer	17	Psicología	2
87	Varón	17	Psicología	2
88	Varón	18	Psicología	2
89	Mujer	17	Psicología	2
90	Mujer	16	Psicología	2
91	Mujer	18	Psicología	2
92	Mujer	18	Psicología	2
93	Mujer	18	Psicología	2
94	Mujer	18	Psicología	2
95	Mujer	18	Psicología	2
96	Mujer	18	Psicología	2
97	Mujer	18	Psicología	2
98	Mujer	18	Psicología	2
99	Mujer	18	Psicología	2
100	Mujer	18	Psicología	2
101	Mujer	18	Psicología	2
102	Mujer	18	Psicología	2
103	Mujer	18	Psicología	2
104	Mujer	18	Psicología	2
105	Mujer	18	Psicología	2
106	Mujer	18	Psicología	2
107	Mujer	18	Psicología	2
108	Mujer	18	Psicología	2
109	Varón	18	Psicología	2
110	Mujer	18	Psicología	2
111	Varón	18	Psicología	2
112	Varón	18	Psicología	2
113	Varón	18	Psicología	2
114	Varón	18	Psicología	2
115	Varón	18	Psicología	2
116	Mujer	18	Psicología	2
117	Mujer	18	Psicología	2
118	Mujer	18	Psicología	2
119	Varón	18	Psicología	2
120	Varón	18	Psicología	2
121	Mujer	18	Psicología	2
122	Mujer	18	Psicología	2
123	Varón	18	Psicología	2
124	Mujer	18	Psicología	2
125	Varón	18	Psicología	2
126	Varón	18	Psicología	2
127	Mujer	18	Psicología	2
128	Mujer	18	Psicología	2

129	Mujer	18	Psicología	2
130	Varón	18	Psicología	2
131	Varón	18	Psicología	2
132	Mujer	18	Psicología	2
133	Varón	18	Psicología	2
134	Varón	18	Psicología	2
135	Varón	18	Psicología	2
136	Varón	18	Psicología	2
137	Varón	18	Psicología	2
138	Varón	18	Psicología	2
139	Varón	18	Psicología	2
140	Mujer	18	Psicología	2



Anexo 2

Escala de dificultades en la regulación emocional para adolescentes. (DERS)

Instrucciones: *Por favor indica qué tan frecuentemente te pasa lo siguiente en el último mes, marcando con una X en la parte derecha de cada frase la respuesta que corresponda.*

¿Qué tan seguido te pasa esto en el último mes?	Casi nunca	Algunas veces	La mitad de las veces	La mayoría de las veces	Casi siempre
Tengo claro lo que siento.					
Pongo atención a como me siento.					
Siento que estoy fuera de control.					
Estoy atento a mis sentimientos.					
Sé cómo me siento.					
Puedo reconocer cómo me siento.					
Cuando me siento mal emocionalmente, me enojo conmigo mismo(a) por sentirme así.					
Cuando me siento mal emocionalmente, me cuesta trabajo hacer mis deberes y/o tareas.					
Cuando me siento mal emocionalmente, creo que así me sentiré por mucho tiempo.					
Cuando me siento mal emocionalmente, me cuesta trabajo ocuparme de otras cosas.					
Me siento culpable por sentirme mal emocionalmente.					
Cuando me siento mal emocionalmente, me cuesta trabajo concentrarme.					
Cuando me siento mal emocionalmente, me cuesta trabajo controlar lo que hago.					
Cuando me siento mal emocionalmente, creo que no hay nada que hacer para sentirme mejor.					
Cuando me siento mal emocionalmente, me molesto conmigo mismo(a) por sentirme así.					
Cuando me siento mal emocionalmente, me empiezo a sentir muy mal conmigo mismo(a.)					
Cuando me siento mal emocionalmente, creo que no puedo hacer otra cosa que dejarme llevar por mi estado de ánimo.					
Cuando me siento mal emocionalmente, pierdo el control de mi comportamiento.					
Cuando me siento mal emocionalmente, se me dificulta pensar en algo más.					
Cuando me siento mal emocionalmente, necesito mucho tiempo para sentirme mejor.					

Anexo 3 Escala de Procrastinación académica (PEA)

Deborah Ann Busko (1998) – Adaptación Oscar Álvarez

Evaluable

Sexo:	Edad:	Grado:
--------------	--------------	---------------

Instrucciones:

A continuación, se presenta una serie de enunciados sobre su forma de estudiar, lea atentamente cada uno de ellos y responda (en la hoja de respuestas) con total sinceridad en la columna a la que pertenece su respuesta, tomando en cuenta el siguiente cuadro.

S	SIEMPRE (Me ocurre siempre)	S
CS	CASI SIEMPRE (Me ocurre mucho)	CS
A	A VECES (Me ocurre alguna vez)	A
CN	POCAS VECES (me ocurre pocas veces o casi nunca)	CN
N	NUNCA (No me ocurre nunca)	N

N°	ITEMES	S	CS	A	CN	N
1	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto					
2	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes					
3	Cuando me asignan lecturas, las leo la noche anterior					
4	Cuando me asignan lecturas, las reviso el mismo día de la clase					
5	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda					
6	Asisto regularmente a clases					
7	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible					
8	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan					
9	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan					
10	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio					
11	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido					
12	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio					
13	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra					
14	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas					
15	Raramente dejo para mañana lo que puedo hacer hoy					
16	Disfruto la mezcla de desafío con emoción de esperar hasta el último minuto para completar una tarea					

Anexo 4

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Fecha: _____

Yo _____, con DNI: _____
estudiante del primer grado de la escuela de psicología de la Universidad Católica Santa María de Arequipa, acepto voluntariamente mi participación en la investigación "INFLUENCIA DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA - 2018", conducida por: la Ps. Maria Elena Herrera Mora investigadora por la Universidad Católica de Santa María

He sido informado(a) de los objetivos, alcance y resultados esperados de este estudio y de las características de la participación. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

Entiendo que una copia de este documento de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

Nombre y firma del participante

Ps. María Elena Herrera Mora

Anexo 5: Matriz de sistematización de la variable desregulación emocional (DERS) por Dimensiones

N°	Datos sociodemográficos				CONCIENCIA								RECHAZO				ESTRATEGIAS						METAS									
	SEXO	EDAD	CARRERA	SEM	p1	p2	p4	p5	p6	PJE	NIVEL	p7	p11	p15	p16	PJE	NIVEL	P3	P9	P14	p17	p20	PJE	NIVEL	p8	p10	p12	p13	p18	p19	PJE	NIVEL
1	Mujer	18	Psicología	2	4	4	4	4	4	20	Alto	4	4	4	4	16	Alto	0	4	4	4	1	13	Alto	4	4	4	4	4	4	24	Alto
2	Varon	18	Psicología	2	1	2	3	3	3	12	Alto	4	2	4	4	14	Alto	4	0	2	4	0	10	Alto	4	3	4	4	3	4	22	Alto
3	Mujer	17	Psicología	2	2	1	1	2	2	8	Medio	0	0	0	0	0	Bajo	3	0	0	2	3	8	Medio	4	4	0	2	0	1	11	Alto
4	Varon	17	Psicología	2	1	1	3	3	1	9	Medio	2	2	1	1	6	Medio	4	2	1	2	3	12	Alto	1	2	4	1	0	1	9	Medio
5	Mujer	18	Psicología	2	0	0	0	0	0	0	Bajo	2	1	0	0	3	Medio	3	0	1	0	1	5	Medio	1	1	1	1	1	1	6	Medio
6	Mujer	17	Psicología	2	2	2	1	2	2	9	Medio	0	0	0	0	0	Bajo	3	1	0	1	1	6	Medio	2	2	2	2	1	1	10	Medio
7	Mujer	18	Psicología	2	0	0	0	0	0	0	Bajo	0	0	0	0	0	Bajo	0	0	0	0	1	1	Bajo	0	0	0	0	1	0	1	Bajo
8	Mujer	17	Psicología	2	3	4	4	3	2	16	Alto	0	0	0	1	1	Bajo	3	0	1	0	1	5	Medio	2	1	1	1	1	1	7	Medio
9	Mujer	17	Psicología	2	0	0	1	0	1	2	Bajo	1	1	1	1	4	Medio	4	2	1	0	1	8	Medio	1	1	1	0	0	1	4	Bajo
10	Mujer	18	Psicología	2	4	4	3	3	3	17	Alto	4	4	4	4	16	Alto	0	2	4	4	2	12	Alto	4	4	4	4	4	4	24	Alto
11	Varon	18	Psicología	2	3	3	0	0	0	6	Medio	4	4	4	4	16	Alto	3	4	4	4	1	16	Alto	4	4	4	4	4	4	24	Alto
12	Mujer	17	Psicología	2	3	3	4	3	3	16	Alto	3	3	4	3	13	Alto	2	3	4	3	0	12	Alto	4	4	4	4	3	3	22	Alto
13	Mujer	17	Psicología	2	2	0	2	1	1	6	Medio	0	2	0	3	5	Medio	3	4	3	4	0	14	Alto	3	3	3	2	1	2	14	Alto
14	Mujer	17	Psicología	2	1	0	1	2	2	6	Medio	2	2	3	3	10	Alto	1	4	1	4	0	10	Alto	4	4	0	3	1	4	16	Alto
15	Mujer	17	Psicología	2	1	1	3	1	1	7	Medio	2	0	1	2	5	Medio	4	0	0	1	0	5	Medio	1	0	1	1	0	0	3	Bajo
16	Mujer	17	Psicología	2	1	0	1	0	0	2	Bajo	0	0	0	0	0	Bajo	3	0	0	1	0	4	Medio	2	1	1	0	1	1	6	Medio
17	Varon	17	Psicología	2	3	3	2	3	3	14	Alto	0	0	0	0	0	Bajo	3	0	0	0	2	5	Medio	1	3	3	1	2	0	10	Medio
18	Mujer	17	Psicología	2	3	1	3	3	3	13	Alto	2	1	1	1	5	Medio	4	1	3	3	4	15	Alto	4	4	4	4	4	4	24	Alto
19	Mujer	18	Psicología	2	0	1	1	0	1	3	Bajo	1	0	0	0	1	Bajo	4	0	0	1	1	6	Medio	1	1	1	1	0	1	5	Medio
20	Varon	18	Psicología	2	3	0	1	1	1	6	Medio	1	1	0	0	2	Medio	3	0	0	0	1	4	Medio	1	1	1	0	0	1	4	Bajo
21	Varon	18	Psicología	2	2	2	3	3	2	12	Alto	4	4	4	4	16	Alto	0	2	2	3	3	10	Alto	4	4	4	4	4	4	24	Alto
22	Varon	18	Psicología	2	2	1	1	1	1	6	Medio	2	1	0	0	3	Medio	2	0	0	0	1	3	Bajo	0	0	0	0	2	0	2	Bajo

23	Mujer	18	Psicologia	2	1	2	1	2	2	8	Medio	4	4	4	4	16	Alto	1	3	3	2	1	10	Alto	3	2	3	4	4	3	19	Alto
24	Mujer	18	Psicologia	2	3	4	3	1	1	12	Alto	3	3	3	3	12	Alto	3	2	2	3	4	14	Alto	4	3	3	4	4	3	21	Alto
25	Mujer	17	Psicologia	2	1	1	1	2	1	6	Medio	1	1	1	0	3	Medio	3	1	0	0	4	8	Medio	1	0	1	0	0	1	3	Bajo
26	Varon	18	Psicologia	2	1	3	4	3	2	13	Alto	3	0	3	4	10	Alto	4	4	3	3	0	14	Alto	3	3	3	3	2	1	15	Alto
27	Mujer	17	Psicologia	2	1	1	1	1	1	5	Medio	1	0	0	1	2	Medio	4	0	0	1	3	8	Medio	1	1	1	1	0	1	5	Medio
28	Varon	18	Psicologia	2	1	1	1	1	1	5	Medio	1	1	1	1	4	Medio	3	0	1	3	0	7	Medio	1	0	1	0	1	2	5	Medio
29	Mujer	17	Psicologia	2	2	2	1	2	3	10	Medio	3	3	3	3	12	Alto	1	3	1	3	3	11	Alto	2	3	3	3	3	2	16	Alto
30	Mujer	17	Psicologia	2	3	4	3	3	2	15	Alto	0	2	1	1	4	Medio	3	1	1	1	1	7	Medio	3	4	3	1	0	3	14	Alto
31	Mujer	18	Psicologia	2	1	1	0	1	2	5	Medio	0	2	1	1	4	Medio	3	3	0	1	2	9	Alto	4	4	4	1	0	3	16	Alto
32	Mujer	18	Psicologia	2	1	1	1	1	1	5	Medio	2	1	1	2	6	Medio	4	1	1	1	3	10	Alto	2	2	2	0	2	2	10	Medio
33	Varon	18	Psicologia	2	0	1	2	2	2	7	Medio	3	3	2	2	10	Alto	3	1	1	1	0	6	Medio	3	2	2	1	0	1	9	Medio
34	Varon	18	Psicologia	2	1	1	1	1	1	5	Medio	2	3	2	2	9	Alto	4	2	2	2	1	11	Alto	2	2	2	2	3	2	13	Alto
35	Mujer	17	Psicologia	2	3	2	2	2	1	10	Medio	3	1	2	2	8	Alto	3	2	1	1	0	7	Medio	3	2	3	2	1	2	13	Alto
36	Varon	18	Psicologia	2	1	1	1	1	1	5	Medio	2	2	1	1	6	Medio	2	0	1	2	3	8	Medio	3	3	3	3	2	3	17	Alto
37	Mujer	18	Psicologia	2	2	1	1	2	2	8	Medio	3	2	3	3	11	Alto	4	1	2	2	1	10	Alto	2	1	2	2	1	3	11	Alto
38	Mujer	18	Psicologia	2	1	1	1	1	1	5	Medio	2	2	2	2	8	Alto	2	2	1	3	4	12	Alto	2	2	2	2	2	2	12	Alto
39	Mujer	17	Psicologia	2	1	1	1	1	1	5	Medio	4	2	3	2	11	Alto	2	2	2	1	1	8	Medio	2	2	3	3	2	3	15	Alto
40	Mujer	18	Psicologia	2	3	4	4	2	1	14	Alto	3	3	3	2	11	Alto	3	0	0	0	0	3	Bajo	0	1	1	0	1	1	4	Bajo
41	Mujer	18	Psicologia	2	0	1	2	1	1	5	Medio	3	2	3	3	11	Alto	3	1	1	1	0	6	Medio	4	3	3	3	0	3	16	Alto
42	Mujer	18	Psicologia	2	1	1	1	1	1	5	Medio	0	0	0	0	0	Bajo	4	0	0	1	2	7	Medio	1	1	1	0	0	0	3	Bajo
43	Mujer	18	Psicologia	2	3	2	4	3	3	15	Alto	1	1	1	1	4	Medio	2	1	2	1	3	9	Alto	3	3	2	1	2	1	12	Alto
44	Mujer	18	Psicologia	2	1	0	1	1	1	4	Bajo	2	3	3	3	11	Alto	2	1	2	2	2	9	Alto	3	3	3	1	1	4	15	Alto
45	Varon	17	Psicologia	2	0	1	3	1	1	6	Medio	2	1	0	0	3	Medio	3	2	0	0	0	5	Medio	3	3	3	3	2	2	16	Alto
46	Mujer	18	Psicologia	2	3	1	3	3	3	13	Alto	4	4	4	4	16	Alto	4	1	0	3	1	9	Alto	2	2	1	1	0	1	7	Medio
47	Mujer	18	Psicologia	2	1	1	1	2	3	8	Medio	2	1	1	1	5	Medio	3	2	2	2	4	13	Alto	2	3	1	2	1	3	12	Alto
48	Mujer	18	Psicologia	2	3	4	1	0	1	9	Medio	1	2	3	2	8	Alto	2	3	2	1	4	12	Alto	3	3	3	4	4	2	19	Alto
49	Mujer	17	Psicologia	2	0	0	0	0	1	1	Bajo	1	0	4	4	9	Alto	3	1	4	3	2	13	Alto	4	2	3	3	2	3	17	Alto

77	Mujer	18	Psicologia	2	0	1	0	0	0	1	Bajo	1	0	0	0	1	Bajo	4	0	0	1	0	5	Medio	1	1	1	1	0	1	5	Medio
78	Mujer	18	Psicologia	2	4	3	3	2	2	14	Alto	4	4	4	4	16	Alto	1	4	3	3	0	11	Alto	4	4	4	4	4	4	24	Alto
79	Mujer	18	Psicologia	2	1	1	1	1	1	5	Medio	1	1	1	1	4	Medio	3	1	0	3	1	8	Medio	3	3	3	3	1	3	16	Alto
80	Mujer	18	Psicologia	2	3	3	2	2	2	12	Alto	1	2	2	1	6	Medio	2	2	1	2	2	9	Alto	3	1	3	2	1	2	12	Alto
81	Mujer	17	Psicologia	2	2	3	0	3	0	8	Medio	0	1	0	1	2	Medio	2	1	0	0	2	5	Medio	3	2	3	0	1	2	11	Alto
82	Mujer	18	Psicologia	2	0	0	0	0	0	0	Bajo	3	1	4	4	12	Alto	3	0	1	1	1	6	Medio	1	1	2	1	0	1	6	Medio
83	Mujer	18	Psicologia	2	3	4	3	3	3	16	Alto	1	2	2	2	7	Alto	3	3	2	2	1	11	Alto	3	3	3	2	1	2	14	Alto
84	Mujer	17	Psicologia	2	1	1	1	1	1	5	Medio	3	2	2	3	10	Alto	1	2	3	2	3	11	Alto	3	3	3	3	4	3	19	Alto
85	Mujer	17	Psicologia	2	0	0	0	0	0	0	Bajo	0	0	0	0	0	Bajo	4	0	0	0	3	7	Medio	1	1	1	1	0	0	4	Bajo
86	Mujer	17	Psicologia	2	0	3	3	3	0	9	Medio	1	4	1	3	9	Alto	4	4	4	3	2	17	Alto	1	1	1	1	1	1	6	Medio
87	Varon	17	Psicologia	2	0	0	0	0	0	0	Bajo	1	1	1	0	3	Medio	3	0	0	0	2	5	Medio	0	0	1	0	0	1	2	Bajo
88	Varon	18	Psicologia	2	1	1	3	1	1	7	Medio	0	0	0	0	0	Bajo	4	0	1	1	4	10	Alto	1	0	0	0	0	0	1	Bajo
89	Mujer	17	Psicologia	2	2	1	1	1	1	6	Medio	2	1	2	2	7	Alto	4	2	1	1	0	8	Medio	3	3	3	1	1	1	12	Alto
90	Mujer	16	Psicologia	2	2	1	1	2	1	7	Medio	1	1	1	0	3	Medio	4	0	0	0	4	8	Medio	1	0	1	0	0	1	3	Bajo
91	Mujer	18	Psicologia	2	3	4	4	4	4	19	Alto	1	0	1	0	2	Bajo	3	1	3	1	2	10	Alto	0	1	1	2	2	0	6	Medio
92	Mujer	18	Psicologia	2	3	2	2	2	2	11	Medio	1	2	2	2	7	Alto	2	2	2	2	0	8	Medio	2	2	2	2	2	2	12	Alto
93	Mujer	18	Psicologia	2	1	1	1	0	0	3	Bajo	3	1	1	0	5	Medio	2	0	0	1	3	6	Medio	1	1	1	1	1	1	6	Medio
94	Mujer	18	Psicologia	2	1	0	1	0	1	3	Bajo	1	2	1	1	5	Medio	3	1	0	3	2	9	Alto	3	4	4	3	1	4	19	Alto
95	Mujer	18	Psicologia	2	0	0	0	0	0	0	Bajo	0	0	0	0	0	Bajo	4	0	0	0	4	8	Medio	1	0	0	0	0	0	1	Bajo
96	Mujer	18	Psicologia	2	2	2	2	2	2	10	Medio	3	3	3	3	12	Alto	2	2	3	1	0	8	Medio	3	2	3	3	3	3	17	Alto
97	Mujer	18	Psicologia	2	0	0	1	1	1	3	Bajo	4	4	3	3	14	Alto	4	0	0	0	1	5	Medio	3	4	3	3	0	1	14	Alto
98	Mujer	18	Psicologia	2	0	0	0	0	0	0	Bajo	0	0	0	0	0	Bajo	4	0	0	0	3	7	Medio	1	1	1	0	0	1	4	Bajo
99	Mujer	18	Psicologia	2	1	1	1	3	2	8	Medio	1	2	0	1	4	Medio	2	0	0	0	1	3	Bajo	1	1	3	2	0	1	8	Medio
100	Mujer	18	Psicologia	2	0	0	0	0	0	0	Bajo	0	0	0	0	0	Bajo	4	0	0	0	2	6	Medio	1	0	1	0	0	0	2	Bajo
101	Mujer	18	Psicologia	2	1	2	2	2	2	9	Medio	1	2	1	1	5	Medio	3	3	1	2	1	10	Alto	2	1	2	2	2	3	12	Alto
102	Mujer	18	Psicologia	2	3	1	1	0	1	6	Medio	4	4	3	2	13	Alto	4	2	2	3	1	12	Alto	1	1	1	0	0	1	4	Bajo
103	Mujer	18	Psicologia	2	0	0	1	0	0	1	Bajo	1	1	0	0	2	Medio	4	0	0	1	2	7	Medio	0	0	0	1	0	0	1	Bajo

104	Mujer	18	Psicologia	2	1	1	1	1	1	5	Medio	3	1	3	2	9	Alto	1	1	3	3	3	11	Alto	3	1	1	2	3	3	13	Alto
105	Mujer	18	Psicologia	2	0	1	3	0	2	6	Medio	1	1	1	1	4	Medio	3	1	1	1	0	6	Medio	1	1	1	1	1	1	6	Medio
106	Mujer	18	Psicologia	2	2	2	2	2	2	10	Medio	2	3	3	3	11	Alto	2	3	3	3	1	12	Alto	2	3	3	3	3	2	16	Alto
107	Mujer	18	Psicologia	2	0	0	0	0	0	0	Bajo	3	0	1	1	5	Medio	2	0	1	1	0	4	Medio	1	1	1	1	1	1	6	Medio
108	Mujer	18	Psicologia	2	1	2	1	1	1	6	Medio	1	1	1	0	3	Medio	4	0	1	1	0	6	Medio	3	1	2	1	3	2	12	Alto
109	Varon	18	Psicologia	2	0	1	0	0	1	2	Bajo	4	1	4	3	12	Alto	0	1	0	3	0	4	Medio	2	1	1	2	2	2	10	Medio
110	Mujer	18	Psicologia	2	3	2	1	3	1	10	Medio	4	4	4	4	16	Alto	1	3	4	4	1	13	Alto	4	4	4	3	4	4	23	Alto
111	Varon	18	Psicologia	2	2	3	3	3	4	15	Medio	0	0	0	2	2	Medio	3	2	2	2	1	10	Alto	2	2	3	3	1	1	12	Alto
112	Varon	18	Psicologia	2	0	2	1	0	0	3	Bajo	1	1	1	0	3	Medio	4	1	0	1	3	9	Alto	1	1	1	0	1	1	5	Medio
113	Varon	18	Psicologia	2	0	0	0	0	0	0	Bajo	0	0	0	0	0	Bajo	4	0	0	0	3	7	Medio	0	0	0	0	0	0	0	Bajo
114	Varon	18	Psicologia	2	1	1	1	0	0	3	Bajo	2	1	1	1	5	Medio	4	2	0	0	0	6	Medio	2	1	3	1	0	0	7	Medio
115	Varon	18	Psicologia	2	1	1	1	1	0	4	Bajo	4	0	4	1	9	Alto	3	0	0	1	2	6	Medio	3	4	4	1	1	4	17	Alto
116	Mujer	18	Psicologia	2	1	0	2	1	1	5	Medio	0	1	0	0	1	Bajo	3	0	2	1	0	6	Medio	1	0	0	2	4	2	9	Medio
117	Mujer	18	Psicologia	2	1	1	1	0	0	3	Bajo	3	2	1	1	7	Alto	4	1	1	2	3	11	Alto	2	2	3	3	1	2	13	Alto
118	Mujer	18	Psicologia	2	0	1	0	0	0	1	Bajo	3	3	3	3	12	Alto	3	3	3	2	2	13	Alto	3	2	2	2	1	2	12	Alto
119	Varon	18	Psicologia	2	3	2	2	1	1	9	Medio	3	2	2	1	8	Alto	3	2	1	3	3	12	Alto	3	1	1	2	0	1	8	Medio
120	Varon	18	Psicologia	2	3	2	1	3	1	10	Medio	3	4	3	2	12	Alto	1	3	3	4	3	14	Alto	4	4	4	2	2	4	20	Alto
121	Mujer	18	Psicologia	2	0	0	0	0	0	0	Bajo	0	0	0	0	0	Bajo	4	0	0	0	1	5	Medio	1	2	2	2	0	1	8	Medio
122	Mujer	18	Psicologia	2	3	3	2	3	3	14	Alto	1	2	3	2	8	Alto	2	1	2	1	1	7	Medio	2	3	2	1	2	2	12	Alto
123	Varon	18	Psicologia	2	0	1	2	1	2	6	Medio	4	4	3	4	15	Alto	2	3	4	3	1	13	Alto	4	3	4	3	3	3	20	Alto
124	Mujer	18	Psicologia	2	0	1	0	0	0	1	Bajo	2	4	2	3	11	Alto	3	3	1	4	0	11	Alto	4	2	3	1	0	3	13	Alto
125	Varon	18	Psicologia	2	0	0	0	0	0	0	Bajo	1	0	0	1	2	Medio	3	0	0	0	4	7	Medio	2	1	2	2	1	0	8	Medio
126	Varon	18	Psicologia	2	1	0	1	0	1	3	Bajo	1	0	3	3	7	Alto	3	2	2	2	1	10	Alto	4	3	4	3	3	3	20	Alto
127	Mujer	18	Psicologia	2	0	0	0	0	0	0	Bajo	1	2	2	2	7	Alto	1	1	1	1	2	6	Alto	1	1	2	3	3	3	13	Alto
128	Mujer	18	Psicologia	2	1	1	4	0	0	6	Medio	4	2	3	3	12	Alto	3	3	3	1	3	13	Alto	4	3	2	2	0	3	14	Alto
129	Mujer	18	Psicologia	2	0	1	1	0	0	2	Bajo	4	3	3	2	12	Alto	1	2	1	1	2	7	Medio	4	4	4	4	2	1	19	Alto
130	Varon	18	Psicologia	2	0	3	1	4	2	10	Medio	0	3	2	0	5	Medio	2	1	0	0	0	3	Bajo	1	1	4	1	1	2	10	Medio

131	Varon	18	Psicologia	2	1	1	2	2	2	8	Medio	1	2	0	1	4	Medio	2	2	2	1	0	7	Medio	1	3	2	2	1	1	10	Medio
132	Mujer	18	Psicologia	2	1	2	2	3	2	10	Medio	1	1	1	0	3	Medio	4	3	0	1	0	8	Medio	3	2	0	0	0	0	5	Medio
133	Varon	18	Psicologia	2	0	0	1	1	1	3	Bajo	1	0	1	1	3	Medio	4	0	0	0	1	5	Medio	1	1	1	1	0	1	5	Medio
134	Varon	18	Psicologia	2	1	0	0	0	0	1	Bajo	0	0	0	0	0	Bajo	4	0	0	0	1	5	Medio	2	1	1	0	0	1	5	Medio
135	Varon	18	Psicologia	2	2	3	3	3	3	14	Alto	4	3	4	4	15	Alto	3	3	3	3	1	13	Alto	3	2	2	1	0	1	9	Medio
136	Varon	18	Psicologia	2	1	0	0	1	0	2	Bajo	2	2	2	1	7	Alto	3	2	0	1	0	6	Medio	1	0	1	1	1	2	6	Medio
137	Varon	18	Psicologia	2	0	0	1	0	0	1	Bajo	0	0	0	0	0	Bajo	4	0	0	0	0	4	Medio	1	1	1	0	0	0	3	Bajo
138	Varon	18	Psicologia	2	0	0	0	0	0	0	Bajo	0	0	0	0	0	Bajo	4	0	0	4	0	8	Medio	0	0	0	0	0	0	0	Bajo
139	Varon	18	Psicologia	2	4	3	4	4	4	19	Alto	0	0	0	0	0	Bajo	3	0	0	0	4	7	Medio	0	0	0	0	0	0	0	Bajo
140	Mujer	18	Psicologia	2	4	4	1	2	2	13	Alto	2	4	4	4	14	Alto	0	4	4	4	0	12	Alto	2	4	4	4	4	4	22	Alto



Anexo 6: Matriz de sistematización de la variable Procrastinación académica (EPA) por Dimensiones

N°	AUTOREGULACIÓN ACADÉMICA											POSTERGACIÓN DE ACTIVIDADES										NIVEL
	P2	P5	P6	P7	P10	P11	P12	P13	P14	PJE	NIVEL	P1	P8	P9	PJE	NIVEL	P3	P4	P15	P16	PUNTAJE	
1	5	4	1	3	5	3	4	3	1	29	Moderada	1	1	1	3	Bajo	5	1	5	1	44	ALTA
2	2	2	2	2	1	2	1	3	3	18	Bajo	2	3	3	8	Moderada	3	3	3	4	39	MODERADA
3	3	2	1	2	2	4	2	3	1	20	Bajo	3	3	3	9	Moderada	4	3	3	4	43	ALTA
4	4	2	1	3	2	3	3	2	2	22	Bajo	3	4	2	9	Moderada	4	4	3	3	45	ALTA
5	2	1	1	2	1	3	2	2	1	15	Bajo	4	5	4	13	Alta	5	1	4	2	40	MODERADA
6	3	2	1	2	2	2	1	3	2	18	Bajo	3	4	5	12	Alta	2	4	2	4	42	ALTA
7	4	4	1	2	2	2	2	2	4	23	Bajo	3	4	4	11	Alta	3	4	4	4	49	ALTA
8	4	1	1	1	3	4	3	2	1	20	Bajo	3	1	1	5	Bajo	2	3	3	3	36	MODERADA
9	4	3	1	2	2	3	2	3	2	22	Bajo	3	3	3	9	Moderada	3	3	3	3	43	ALTA
10	4	3	2	3	4	4	5	3	3	31	Moderada	2	3	3	8	Moderada	4	3	3	3	52	ALTA
11	4	4	1	3	4	4	1	4	1	26	Bajo	1	2	3	6	Bajo	5	5	1	1	44	ALTA
12	3	2	2	3	2	3	3	3	1	22	Bajo	2	3	3	8	Moderada	2	3	3	4	42	ALTA
13	4	1	1	2	2	4	3	2	3	22	Bajo	3	3	3	9	Moderada	3	4	3	5	46	ALTA
14	2	2	1	2	1	4	2	3	1	18	Bajo	2	1	1	4	Bajo	3	3	5	3	36	MODERADA
15	3	3	1	2	2	2	2	2	2	19	Bajo	4	3	3	10	Alta	4	4	4	3	44	ALTA
16	2	1	2	3	2	2	1	1	2	16	Bajo	3	3	3	9	Moderada	4	3	3	1	36	MODERADA
17	4	2	1	1	2	2	2	2	3	19	Bajo	3	5	5	13	Alta	2	2	4	3	43	ALTA
18	4	3	1	3	4	4	3	4	2	28	Moderada	2	2	2	6	Bajo	3	2	2	2	43	ALTA
19	4	3	1	2	3	3	3	3	1	23	Bajo	4	4	4	12	Alta	3	3	3	2	46	ALTA
20	2	3	1	2	2	2	1	3	3	19	Bajo	3	2	2	7	Moderada	1	3	4	3	37	MODERADA
21	4	4	3	3	3	2	3	3	3	28	Moderada	2	2	2	6	Bajo	2	3	4	1	44	ALTA
22	3	3	3	2	3	3	3	4	1	25	Bajo	3	3	4	10	Alta	4	4	3	2	48	ALTA
23	4	3	1	2	2	2	2	2	2	20	Bajo	3	3	4	10	Alta	2	3	3	3	41	ALTA
24	2	1	1	1	1	1	2	1	1	11	Bajo	3	2	2	7	Moderada	3	4	2	1	28	MODERADA

25	3	2	1	2	2	2	2	2	2	18	Bajo	4	4	4	12	Alta	3	4	1	2	40	MODERADA
26	4	3	1	2	3	4	3	1	2	23	Bajo	1	3	3	7	Moderada	4	3	3	4	44	ALTA
27	4	2	1	3	3	4	2	2	3	24	Bajo	3	4	3	10	Alta	3	3	3	3	46	ALTA
28	2	2	1	2	2	3	3	2	2	19	Bajo	4	4	4	12	Alta	3	4	2	4	44	ALTA
29	3	2	4	2	3	4	3	3	3	27	Bajo	2	3	3	8	Moderada	4	4	3	4	50	ALTA
30	2	3	1	3	2	2	3	2	1	19	Bajo	4	4	3	11	Alta	3	4	4	5	46	ALTA
31	4	1	1	1	2	3	3	3	2	20	Bajo	3	3	3	9	Moderada	4	4	3	2	42	ALTA
32	3	2	1	1	2	3	2	2	3	19	Bajo	3	3	3	9	Moderada	3	3	3	3	40	MODERADA
33	4	4	1	1	2	4	3	1	1	21	Bajo	3	2	3	8	Moderada	2	3	3	3	40	MODERADA
34	4	4	2	2	3	4	5	2	1	27	Bajo	2	3	4	9	Moderada	3	4	3	3	49	ALTA
35	3	4	2	3	3	3	2	3	3	26	Bajo	2	3	3	8	Moderada	2	3	3	3	45	ALTA
36	2	2	1	2	2	2	2	2	2	17	Bajo	3	3	3	9	Moderada	2	3	3	4	38	MODERADA
37	4	2	1	2	2	3	2	1	2	19	Bajo	2	2	2	6	Bajo	3	4	3	3	38	MODERADA
38	3	3	1	2	2	2	2	2	3	20	Bajo	3	3	3	9	Moderada	4	2	3	4	42	ALTA
39	4	2	1	1	4	4	2	1	3	22	Bajo	4	2	3	9	Moderada	3	3	3	4	44	ALTA
40	3	3	2	3	3	3	2	4	1	24	Bajo	2	2	5	9	Moderada	4	1	4	4	46	ALTA
41	2	1	1	1	1	1	1	1	2	11	Bajo	4	3	3	10	Alta	3	5	3	5	37	MODERADA
42	3	2	1	2	2	2	2	2	2	18	Bajo	4	3	4	11	Alta	5	2	4	4	44	ALTA
43	4	3	3	2	3	3	3	4	3	28	Moderada	2	3	4	9	Moderada	4	4	3	1	49	ALTA
44	3	4	1	3	3	3	2	4	2	25	Bajo	1	2	2	5	Bajo	2	3	2	3	40	MODERADA
45	2	3	2	2	2	3	2	3	2	21	Bajo	2	1	1	4	Bajo	2	3	3	5	38	MODERADA
46	3	3	2	3	1	3	3	3	2	23	Bajo	2	3	4	9	Moderada	4	4	4	1	45	ALTA
47	2	2	1	1	2	2	1	1	1	13	Bajo	3	3	3	9	Moderada	2	5	2	4	35	MODERADA
48	3	2	1	2	3	3	2	3	1	20	Bajo	4	3	4	11	Alta	3	4	2	4	44	ALTA
49	4	2	5	3	1	3	1	1	1	21	Bajo	1	3	3	7	Moderada	3	4	3	4	42	ALTA
50	2	2	1	2	2	3	2	3	3	20	Bajo	4	3	3	10	Alta	3	4	3	4	44	ALTA
51	3	3	1	3	1	2	1	3	1	18	Bajo	2	4	3	9	Moderada	3	3	3	3	39	MODERADA

52	3	3	1	2	3	3	4	4	2	25	Bajo	2	3	3	8	Moderada	5	3	3	3	47	ALTA
53	4	2	4	1	2	4	2	2	1	22	Bajo	2	4	4	10	Alta	2	4	2	2	42	ALTA
54	2	2	1	3	3	2	2	3	2	20	Bajo	3	2	2	7	Moderada	3	4	4	5	43	ALTA
55	3	1	1	1	1	3	1	1	1	13	Bajo	1	3	3	7	Moderada	1	3	1	1	26	MODERADA
56	3	1	1	1	1	1	1	3	4	16	Bajo	3	5	5	13	Alta	2	4	4	3	42	ALTA
57	3	2	1	1	2	3	1	1	1	15	Bajo	4	4	4	12	Alta	1	1	4	4	37	MODERADA
58	2	3	1	3	1	2	3	2	2	19	Bajo	3	2	2	7	Moderada	1	1	3	3	34	MODERADA
59	4	2	2	2	2	3	3	3	2	23	Bajo	3	3	3	9	Moderada	4	3	3	3	45	ALTA
60	2	3	1	3	2	3	3	3	2	22	Bajo	3	2	4	9	Moderada	3	4	4	2	44	ALTA
61	4	3	1	3	4	2	3	2	2	24	Bajo	3	4	4	11	Alta	2	4	3	4	48	ALTA
62	4	3	1	3	3	2	2	2	2	22	Bajo	2	3	2	7	Moderada	2	3	4	3	41	ALTA
63	4	3	1	2	3	2	3	2	1	21	Bajo	3	3	4	10	Alta	3	4	3	4	45	ALTA
64	2	2	1	2	2	3	3	3	2	20	Bajo	3	2	2	7	Moderada	3	3	2	4	39	MODERADA
65	4	2	1	2	2	3	3	2	2	21	Bajo	2	4	4	10	Alta	2	3	3	4	43	ALTA
66	3	2	3	3	3	3	3	3	3	26	Bajo	2	4	4	10	Alta	3	2	3	2	46	ALTA
67	3	2	2	2	2	3	3	2	2	21	Bajo	3	3	3	9	Moderada	3	3	3	2	41	ALTA
68	4	1	2	3	2	4	2	4	4	26	Bajo	1	2	2	5	Bajo	4	3	1	3	42	ALTA
69	2	1	1	2	3	3	1	2	1	16	Bajo	4	2	4	10	Alta	1	4	3	3	37	MODERADA
70	3	3	1	3	2	3	3	4	2	24	Bajo	3	3	3	9	Moderada	4	2	3	2	44	ALTA
71	3	3	1	2	2	3	2	3	2	21	Bajo	2	2	3	7	Moderada	3	4	4	3	42	ALTA
72	3	3	1	2	2	2	2	2	2	19	Bajo	3	5	5	13	Alta	3	4	3	5	47	ALTA
73	5	4	3	5	5	5	3	5	4	39	Alta	1	1	1	3	Bajo	5	2	5	3	57	ALTA
74	5	3	1	3	3	3	3	3	3	27	Moderada	2	2	2	6	Bajo	3	4	3	3	46	ALTA
75	4	3	2	4	2	4	2	3	3	27	Moderada	3	3	4	10	Alta	5	3	3	4	52	ALTA
76	3	4	1	1	1	2	1	1	1	15	Bajo	5	5	5	15	Alta	3	5	4	5	47	ALTA
77	3	2	2	1	2	2	2	2	2	18	Bajo	4	3	3	10	Alta	2	2	2	2	36	MODERADA
78	4	3	1	3	4	2	3	4	3	27	Moderada	1	1	1	3	Bajo	1	3	4	3	41	ALTA

79	3	3	1	2	1	4	2	2	2	20	Bajo	1	2	2	5	Bajo	4	3	1	1	34	MODERADA
80	4	2	1	4	2	2	2	3	3	23	Bajo	4	3	2	9	Moderada	3	3	4	3	45	ALTA
81	2	2	1	1	1	1	1	1	1	11	Bajo	3	2	2	7	Moderada	3	2	3	1	27	MODERADA
82	5	3	1	2	1	4	3	3	1	23	Bajo	2	3	3	8	Moderada	1	2	4	5	43	ALTA
83	4	3	2	3	4	3	3	3	3	28	Moderada	2	3	3	8	Moderada	2	4	3	3	48	ALTA
84	3	4	3	3	4	3	4	2	3	29	Moderada	4	4	3	11	Alta	4	4	3	2	53	ALTA
85	2	2	1	2	2	3	2	2	2	18	Bajo	3	3	3	9	Moderada	4	4	2	3	40	MODERADA
86	3	5	2	1	2	3	2	3	2	23	Bajo	1	2	3	6	Bajo	3	3	3	2	40	MODERADA
87	2	1	1	2	2	2	2	3	1	16	Bajo	3	3	3	9	Moderada	4	1	3	4	37	MODERADA
88	2	3	2	2	2	3	2	3	2	21	Bajo	3	3	3	9	Moderada	1	4	4	4	43	ALTA
89	4	2	1	2	3	3	3	3	2	23	Bajo	3	3	3	9	Moderada	2	3	3	3	43	ALTA
90	4	3	1	1	3	2	2	2	3	21	Bajo	3	2	2	7	Moderada	2	3	3	2	38	MODERADA
91	3	3	1	1	4	4	3	3	3	25	Bajo	2	3	3	8	Moderada	3	4	3	3	46	ALTA
92	2	3	1	2	2	3	2	3	1	19	Bajo	3	3	3	9	Moderada	3	5	3	2	41	ALTA
93	4	2	1	2	1	4	2	2	2	20	Bajo	2	3	3	8	Moderada	2	2	3	3	38	MODERADA
94	4	2	1	4	4	1	2	1	3	22	Bajo	3	3	4	10	Alta	3	3	3	2	43	ALTA
95	3	2	1	2	2	2	1	2	1	16	Bajo	4	5	5	14	Alta	4	3	4	5	46	ALTA
96	5	4	1	2	3	2	2	2	1	22	Bajo	2	4	4	10	Alta	3	5	2	4	46	ALTA
97	3	2	1	2	2	4	2	2	2	20	Bajo	4	2	2	8	Moderada	4	5	4	5	46	ALTA
98	3	1	1	1	1	1	1	2	1	12	Bajo	3	4	5	12	Alta	2	4	3	5	38	MODERADA
99	4	3	2	3	2	2	2	3	2	23	Bajo	3	3	3	9	Moderada	3	4	4	5	48	ALTA
100	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	Bajo	5	5	5	15	Alta	1	5	1	5	36	MODERADA
101	3	3	3	2	3	4	3	3	4	28	Moderada	3	4	3	10	Alta	3	3	2	3	49	ALTA
102	1	2	1	2	1	2	1	2	1	13	Bajo	2	3	3	8	Moderada	3	4	3	3	34	MODERADA
103	4	1	1	2	3	1	1	3	3	19	Bajo	2	4	4	10	Alta	2	3	2	3	39	MODERADA
104	4	2	3	1	1	2	2	2	1	18	Bajo	2	2	2	6	Bajo	2	2	2	1	31	MODERADA
105	4	3	4	2	2	4	2	1	2	24	Bajo	3	2	3	8	Moderada	3	1	3	4	43	ALTA

106	3	3	1	3	3	3	3	3	3	25	Bajo	2	2	2	6	Bajo	3	3	3	3	43	ALTA
107	2	1	1	2	1	2	1	1	1	12	Bajo	5	5	5	15	Alta	3	1	5	4	40	MODERADA
108	4	4	1	2	3	4	2	2	1	23	Bajo	3	3	3	9	Moderada	2	2	3	5	44	ALTA
109	3	3	2	2	2	3	1	3	4	23	Bajo	3	2	3	8	Moderada	2	3	2	4	42	ALTA
110	3	3	5	2	3	1	1	3	3	24	Bajo	2	2	1	5	Bajo	1	1	3	3	37	MODERADA
111	3	4	3	4	4	3	4	4	4	33	Bajo	2	2	3	7	Moderada	3	3	3	3	52	ALTA
112	2	3	1	3	3	2	1	3	2	20	Bajo	3	2	2	7	Moderada	2	3	4	5	41	ALTA
113	5	1	1	5	1	1	1	1	1	17	Bajo	1	1	1	3	Bajo	1	5	1	5	32	MODERADA
114	2	2	3	1	2	2	2	2	2	18	Bajo	3	5	3	11	Alta	2	2	3	4	40	MODERADA
115	2	1	2	2	2	2	1	2	1	15	Bajo	4	3	3	10	Alta	3	4	4	3	39	MODERADA
116	3	1	2	1	1	3	1	1	5	18	Bajo	3	3	4	10	Alta	1	2	2	4	37	MODERADA
117	3	1	1	1	2	2	2	3	3	18	Bajo	3	2	2	7	Moderada	2	5	3	3	38	MODERADA
118	3	4	1	3	2	3	3	4	4	27	Bajo	2	3	3	8	Moderada	4	4	4	4	51	ALTA
119	3	2	4	2	3	2	1	4	2	23	Bajo	2	1	3	6	Bajo	2	3	3	2	39	MODERADA
120	4	2	1	4	5	5	4	4	1	30	Bajo	2	2	1	5	Bajo	1	3	4	3	46	ALTA
121	4	2	1	1	3	3	2	3	1	20	Bajo	3	3	3	9	Moderada	4	3	3	3	42	ALTA
122	3	1	1	2	1	1	1	1	1	12	Bajo	3	3	4	10	Alta	1	1	3	4	31	MODERADA
123	4	2	2	2	2	2	1	2	1	18	Bajo	3	3	3	9	Moderada	3	3	3	1	37	MODERADA
124	2	5	2	3	4	3	3	3	1	26	Bajo	3	1	2	6	Bajo	4	2	3	5	46	ALTA
125	3	2	1	2	2	3	1	1	2	17	Bajo	3	3	3	9	Moderada	3	3	3	5	40	MODERADA
126	4	2	1	2	2	2	3	3	2	21	Bajo	2	1	2	5	Bajo	2	4	3	4	39	MODERADA
127	3	3	3	4	2	3	4	2	5	29	Bajo	1	1	1	3	Bajo	2	3	1	1	39	MODERADA
128	3	2	1	1	3	4	3	3	3	23	Bajo	3	3	3	9	Moderada	2	3	3	3	43	ALTA
129	3	2	1	2	1	1	1	1	1	13	Bajo	2	4	4	10	Alta	2	2	2	3	32	MODERADA
130	2	3	3	3	3	3	3	4	3	27	Moderada	2	4	2	8	Moderada	3	2	4	1	45	ALTA
131	4	2	1	4	4	4	3	3	3	28	Moderada	3	2	2	7	Moderada	3	3	3	3	47	ALTA
132	5	2	3	4	4	4	4	3	2	31	Moderada	3	3	3	9	Moderada	2	4	4	4	54	ALTA

133	1	3	1	1	3	2	3	2	1	17	Bajo	3	3	3	9	Moderada	2	3	3	3	37	MODERADA
134	5	1	1	3	3	3	3	2	3	24	Bajo	3	4	4	11	Alta	2	1	3	2	43	ALTA
135	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	Alta	1	1	1	3	Bajo	5	5	5	5	68	ALTA
136	3	2	2	2	2	2	2	3	2	20	Bajo	3	3	4	10	Alta	4	3	3	4	44	ALTA
137	2	2	1	2	3	2	2	1	2	17	Bajo	4	4	4	12	Alta	2	4	2	2	39	MODERADA
138	5	2	1	1	3	1	1	3	1	18	Bajo	1	5	5	11	Alta	1	4	1	5	40	MODERADA
139	5	4	1	2	3	3	4	3	3	28	Moderada	2	3	3	8	Moderada	3	2	3	3	47	ALTA
140	4	3	2	3	4	4	4	3	3	30	Moderada	2	3	3	8	Moderada	2	3	3	3	49	ALTA

