Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Psicología y Relaciones Humanas

Dificultades en la Regulación Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes universitarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires [CABA].

Tutor: Aquino, Paola

Alumno: Abbattista, Gabriel Andres

GabrielAndres.Abbattista@alumnos.uai.edu.ar

Índice

Pag

Resumen……...4

Abstract……....5

Introducción……7

Metodología…….. 14

- **Diseño……..14**
- **Participantes……...14**
- **Instrumentos……..15**
- **Procedimiento……16**

Resultados ……...……...18

Discusión ……...…….....34

- **Limitaciones……...40**
- **Recomendaciones……...41**
- **Conclusiones …….....42**

Referencias …….…….....43

Anexos …….....49-51

Índice de tablas

Pag

Caracterización sociodemográfica……..18-21

Análisis de confiabilidad……..22-23

Pruebas de normalidad……24

Niveles de DERS……...25-26

Niveles de EPA……...…...27-28

Análisis de diferencias según variables sociodemográficas……..28-31

Correlaciones…….....32-34

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo analizar la relación entre la Procrastinación académica y las Dificultades en la Regulación Emocional en estudiantes universitarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Se adoptó un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, transversal y correlacional. La muestra estuvo conformada por 101 universitarios, con edades entre 18 y 53 años. Se administraron la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS).

Se encontraron niveles predominantemente medios de Procrastinación académica y niveles bajos de Dificultades en la Regulación Emocional, hallándose una correlación positiva moderada entre ambas variables (rho= .463; $p < .001$).

Tanto Postergación de actividades como Autorregulación académica se relacionaron significativamente con la mayoría de las dimensiones del DERS, destacándose asociaciones con el Acceso limitado a estrategias de regulación emocional, Interferencia en conductas dirigidas a metas y Dificultades en el control de impulsos.

La edad presentó una correlación negativa significativa con DERS (rho= −0,434; $p < 0,001$), mientras que no se encontraron diferencias significativas en PA según variables sociodemográficas.

En conclusión, se establece que mayores dificultades en la regulación de las emociones se asocian con mayores niveles de procrastinación académica.

Palabras clave: Regulación, emocional, procrastinación, académica.

Abstract

The aim of this study was to analyze the relationship between academic procrastination and difficulties in emotional regulation among university students in the Autonomous City of Buenos Aires.

A quantitative, non-experimental, cross-sectional, and correlational approach was adopted. The sample consisted of 101 university students, aged between 18 and 53 years. The Academic Procrastination Scale (APS) and the Difficulties in Emotional Regulation Scale (DERS) were administered.

The results showed predominantly moderate levels of academic procrastination and low levels of difficulties in emotional regulation, with a moderate positive correlation between the two variables (rho = .463; $p < .001$).

Both Activity Procrastination and Academic Self-Regulation were significantly related to most dimensions of the DERS, with notable associations with Limited Access to Emotional Regulation Strategies, Interference in Goal-Directed Behaviors and Difficulties in Impulse Control.

Age showed a significant negative correlation with DERS (rho = −0.434; $p < 0.001$), while no significant differences in PA were found according to sociodemographic variables.

In conclusion, it is established that greater difficulties in emotional regulation are associated with higher levels of academic procrastination.

Keywords: Emotional regulation, procrastination, academic.

Introducción

En la actualidad, el desarrollo de la vida académica universitaria se encuentra marcada por numerosas demandas que no solo suponen un alto rendimiento cognitivo, sino también la habilidad y capacidad para gestionar las emociones y ejecutar una planificación eficaz de su tiempo.

Estos desafíos se enmarcan en un contexto en el cual las nuevas tecnologías y el uso de redes sociales se han desarrollado enormemente, siendo así que Espinosa Guamán et al. (2018) procedieron a investigar sobre cómo el uso excesivo de las redes sociales afecta el rendimiento académico durante la adolescencia, señalando que las redes sociales brindan la posibilidad a los individuos de establecer conexiones sociales, expresarse y mantener cercanía con sus pares, explorando su identidad. Otras investigaciones sobre el tema señalan que el uso excesivo de internet y plataformas digitales puede incrementar los niveles de procrastinación académica, al suponer fuentes de recompensa y gratificación que rivalizan con las exigencias académicas (Castro Bolaños & Mahamud Rodríguez, 2017).

Así, la procrastinación académica puede entenderse como la postergación de actividades propias del contexto escolar, ya sean académicas o administrativas, pero que, sin embargo, no es un comportamiento que se limita al ámbito educativo, sino que más bien puede situarse en diferentes escenarios de la vida, evidenciando un patrón general de aplazamiento (Quant & Sánchez, 2012). Este accionar puede ser voluntario o involuntario y acarrea consecuencias significativas, ya que se consolida desde la adolescencia y se mantiene en la adultez, afectando el desempeño académico y laboral (Álvarez, 2010).

Según Steel (2007), esta conducta tiene inicio en la educación secundaria y persiste en ciclos posteriores, donde más de la mitad de los estudiantes manifiestan dificultades constantes en la realización de sus tareas. Señala que antiguamente, la procrastinación era entendida únicamente como aquella tendencia a posponer actividades, constituyendo una práctica socialmente valida; pero que en la modernidad adquirió una connotación negativa al asociarse con la pérdida de productividad en un contexto donde la eficiencia y el rendimiento se volvieron centrales para el progreso económico y social.

A su vez, esta elección deliberada de aplazar decisiones o actividades, se encuentra afectada por la percepción de aversión que representa la tarea y la valoración de las recompensas ligadas a la misma, implicando la interacción de componentes cognitivos, emocionales, conductuales y motivacionales (Angarita, 2012).

Investigaciones recientes en población latinoamericana muestran que esta conducta alcanza niveles altos en estudiantes universitarios, afectando su desempeño académico y su bienestar psicológico (Paredes Paz & Patarón Torres, 2024). También se ha podido reportar que alrededor del 6o % de alumnos que procrastinan han desaprobado entre una y seis materias durante el proceso de formación académica (Chan, 2011).

Otros autores consideran que la postergación puede ser considerada como una estrategia de evitación cuya finalidad es la regulación de las emociones con el propósito de lograr un ajuste en el estado de ánimo a corto plazo, (Pychyl & Sirois, 2016).

Habiendo caracterizado la procrastinación académica como un constructo que emerge de manera temprana en el proceso formativo y tiende a persistir, e incluso

complejizarse a través del tiempo, resulta pertinente indagar acerca de los procesos psicológicos que pueden contribuir a su mantenimiento.

En este sentido, Milgram (1992) ya advertía que la acción de aplazamiento parecía ser propia de alumnos con baja tolerancia a la frustración al momento de ejercer una tarea, así como también dificultades para regular sus sentimientos, o problemáticas de adaptación escolar, mostrando que la procrastinación puede relacionarse con dificultades en la regulación emocional.

Dicho termino ha sido conceptualizada por Gross (1998) como un proceso mediante el cual las personas ejercen una influencia sobre las emociones que experimentan, sobre cuando suceden, cómo se experimentan y se expresan. Según Lopes et al. (2005) el concepto también puede ser concebido como la habilidad para modular la experiencia emocional con el propósito de alcanzar estados emocionales deseados y resultados esperados por el individuo.

De esta manera, aquellos estudiantes que presentan mayores recursos de autorregulación tienden a postergar menos sus responsabilidades académicas, mientras que quienes muestran dificultades en el manejo de sus emociones se encuentran más propensos a establecer conductas de dilación (Delgado, 2024; Rodríguez Salazar, 2023).

Asimismo, se ha destacado como la regulación emocional puede desempeñar un rol mediador entre otros factores psicológicos tales como la ansiedad, y la procrastinación académica, argumentando cómo los estados emocionales transitorios en los que se encuentra la persona influyen en la tendencia a postergar actividades (Bolaños, 2024). También se han identificado factores sociodemográficos y contextuales, como la edad, el género y el uso de redes sociales, que pueden

incrementar la postergación de tareas al ofrecer recompensas inmediatas y reducir la autorregulación académica (Procil Flores, 2020).

Ahora bien, cuando las estrategias regulatorias son ineficaces o resultan inadecuadas frente a determinados contextos, emerge el concepto de la desregulación emocional**,** entendido por Gratz y Roemer (2004) como la dificultad para modular, aceptar y comprender las propias emociones. Se trata de un constructo multidimensional que incluye aspectos como la no aceptación de las respuestas emocionales**,** dificultades para establecer y mantener conductas orientadas a metas al experimentar emociones negativas, impulsividad**,** una limitada disponibilidad de estrategias de regulación percibidas como efectivas**, y** escasa conciencia y claridad emocional**.** Aportes como los propuestos por Linehan (1993) en el estudio y abordaje del trastorno límite de la personalidad, permite considerar la desregulación emocional como una dificultad para modular y tolerar las respuestas fisiológicas que se hallan asociadas a las emociones, mientras que puntos de vista alternos enfatizaron también la discusión respecto de las variables contextuales en las cuales estas se valoran, así como la demanda que supone una situación particular y su relación con las metas individuales (Cole et al., 1994; Thompson, 1994).

También se debe considerar al abordar estas variables la gama de experiencias previas que los individuos aprenden e incorporan desde la infancia, fortaleciéndolas a lo largo del tiempo debido a que han sido condicionadas a posponer una actividad por una recompensa a corto plazo, llevándolos a retrasar los esfuerzos de desarrollar una tarea (Carranza & Ramírez, 2013).

Numerosas investigaciones realizadas en países latinoamericanos en los últimos años han indagado en la relación entre regulación emocional y la procrastinación académica en estudiantes universitarios. Guapacasa Ortiz y Sarmiento Hidalgo (2022) en un estudio realizado en Cuenca, Ecuador, con una muestra compuesta por 230 estudiantes de Psicología, hallaron que la mayoría de los alumnos mostró un nivel moderado de procrastinación académica, y altos niveles de autorregulación emocional en reevaluación cognitiva y supresión emocional, de manera que la utilización de estrategias regulatorias del estado emocional puede actuar contrarrestando las conductas de Procrastinación Académica. De manera similar, un estudio realizado en la región de Ambato y compuesto por estudiantes universitarios de Fisioterapia y Laboratorio Clínico determino que existe una correlación positiva leve entre autorregulación académica y reevaluación cognitiva, así como también coexiste una correlación positiva leve entre autorregulación académica y supresión emocional, mientras que no se estableció relación entre postergación de actividades y las dimensiones de regulación emocional (Toaza Navia & Valencia Cepeda, 2023).

Siguiendo esa misma línea, Bolaños Rueda (2024) se propone analizar el rol mediador de la regulación emocional entre la ansiedad y la procrastinación académica en estudiantes preuniversitarios, encontrando que la reevaluación cognitiva como estrategia, entendida según los aportes de Gross como un cambio cognitivo que permite cambiar el significado de una situación de una manera tal que modifique su nivel de impacto emocional, disminuye la postergación de actividades y favorece la autorregulación académica, mientras que la supresión emocional incrementa las conductas procrastinadoras.

Al respecto de los aportes mencionados, otros estudios realizados en la región latinoamericana dan cuenta de una relación inversa y significativa entre la regulación emocional y procrastinación académica, así como también entre procrastinación y autorregulación emocional, demostrando que la capacidad de regulación emocional contribuye a disminuir los niveles de procrastinación académica en estudiantes. (Carrasco Paliza, 2020, Carbajal Carrillo, 2021, Torpoco Acevedo, 2023).

Otros estudios también dan cuenta de que las dificultades para regular las emociones, con consciencia y claridad emocional, también resultan significativas (Moya-Lara, 2024).

Por lo tanto, el presente estudio tendrá como finalidad contribuir a profundizar el conocimiento sobre la relación entre la regulación emocional y la procrastinación académica en estudiantes universitarios**,** puesto que, como los antecedentes marcan, supone una problemática con la potencialidad de incidir en la forma en que uno se dispone o no a completar una tarea**,** de forma que el abordaje de las distintas dimensiones de dificultades en la regulación emocional , tales como la impulsividad o la dificultad para aceptar emociones, permitiría comprender como se vinculan con los patrones de procrastinación**.** Esto podría contribuir al establecimiento futuro de intervenciones orientadas a la prevención y el acompañamiento tanto académico como emocional dentro de las instituciones educativas, permitiendo la identificación de aquellas herramientas que resultan eficaces para el fortalecimiento de habilidades de manejo emocional**,** en una búsqueda por hacer de la experiencia universitaria un entorno más saludable y consciente de las exigencias a nivel emocional que puede suponer.

En función de lo previamente establecido, la pregunta de la cual partirá la investigación es ¿Cuál es la relación entre las dificultades en la regulación emocional y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires [C.A.B.A]? Entendiendo que la vida emocional no puede concebirse como un aspecto aislado de la experiencia humana, sino como un elemento en constante interacción con los desafíos que presenta el entorno, posibilitando comprender como se relaciona con las diversas formas en las que uno se dispone a realizar una tarea.

Considerando los antecedentes mencionados y las dificultades para hallar estudios a nivel local que indaguen la relación entre regulación emocional y procrastinación académica**,** el objetivo general de esta investigación será determinar la relación entre las Dificultades en la Regulación Emocional y la Procrastinación académica en estudiantes universitarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (C.A.B.A.)**.** A su vez, los objetivos específicos serán: 1) Caracterizar la muestra según variables sociodemográficas 2) Identificar los niveles de dificultades en la regulación emocional en los estudiantes universitarios de C.A.B.A. 3) Conocer los niveles de procrastinación académica en los estudiantes universitarios de C.A.B.A. 4) Analizar si existen diferencias en las Dificultades en la Regulación Emocional y la Procrastinación académica según variables sociodemográficas (sexo, edad, carrera, año de cursada, institución pública o privada). En virtud de lo previamente dicho, se hipotetiza que, a mayores dificultades en la regulación emocional, mayores serán los niveles de procrastinación académica.

Metodología

Diseño

La presente investigación se enmarcará en un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, de tipo transversal y correlacional. Se optará por este diseño dado que las variables se evaluarán en su contexto natural, sin manipulación, en un único momento temporal, buscando determinar la relación entre la regulación emocional y la procrastinación académica en estudiantes universitarios, describiendo los niveles de cada variable y analizando la posible asociación entre ambas. (Hernández Sampieri et al., 2016)

Participantes

La muestra estará compuesta por 101 estudiantes universitarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (C.A.B.A.), seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia (Ozten & Manterola, 2017). Incluirá alumnos de ambos sexos, mayores de 18 años, que se encuentren cursando distintas carreras de grado en universidades públicas y privadas de la ciudad.

Finalmente, los criterios de inclusión serán**:** Ser estudiante universitario activo en C.A.B.A, tener 18 años o más y aceptar participar de manera voluntaria, mientras que los criterios de exclusión serán**:** Presentar un diagnóstico psicológico de Trastorno Límite de la Personalidad**,** puesto que la desregulación emocional es la disfunción primaria, y las reacciones conductuales se asocian a desregulaciones en las áreas cognitivas, interpersonales y del self. Además, los individuos con TLP cuentan con una vulnerabilidad biológica a la desregulación emocional que se puede potenciar con la

crianza en un ambiente invalidante, de manera que favorece respuestas emocionales intensas y dificultades persistentes para modularlas (Linehan, 1993).

Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico construido ad hoc para la presente investigación, con el objetivo de caracterizar a los participantes en variables tales como edad, sexo, carrera universitaria, año de cursada y tipo de institución educativa.

La Escala de Procrastinación Académica [EPA], elaborada por Busko (1998) y posteriormente adaptada para población latinoamericana por Domínguez (2014). Consta de 12 ítems en formato tipo Likert con cinco alternativas de respuesta: *Nunca, Casi nunca, A veces, Casi siempre y siempre*. A su vez, posee dos dimensiones: Postergación de actividades (ítems 1, 6 y 7) y Autorregulación académica (ítems 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11 y 12).

La confiabilidad de cada dimensión se estimó mediante el alfa de Cronbach, obteniéndose un indicador de .821 para el factor Autorregulación académica, y de .752 para el factor Postergación de actividades, mientras que la escala total obtuvo un alfa de .80, indicando una adecuada confiabilidad del instrumento.

El Factor 1 (Autorregulación académica), al corregirse en escala inversa, mientras más alto es el puntaje, la autorregulación es menor. Respecto al Factor 2 (Postergación de Actividades), mientras más puntúe la persona, mayor es su tendencia a postergar. La aplicación es individual, con un tiempo estimado de 3 minutos.

Escala de Dificultades en la Regulación Emocional [DERS]. Desarrollado por Gratz y Roemer (2004) y adaptada para su uso en la Argentina por Cremades et al.

(2023). Está conformado por 30 ítems que se responden en un formato Likert de 5 puntos (1 = “casi nunca” a 5 = “casi siempre”). Evalúa seis dimensiones de las dificultades en la regulación emocional: *Dificultades en el control de impulsos* (impulsos): ítems 3, 13, 17, 22, 25, 29. *Acceso limitado a estrategias de regulación emocional (estrategias)*: 14, 15, 20, 26, 28, 30. *Falta de aceptación emocional* (aceptación): 10, 11, 19, 21, 23, 27. *Interferencia en conductas dirigidas a metas* (metas): 12, 16, 18, 24. *Falta de conciencia emocional* (conciencia): 2, 6, 9, y Falta *de claridad emocional* (claridad): 1, 4, 5, 7, 8.

Se calcula la puntuación general, así como las puntuaciones de cada subescala, de forma que puntajes mas elevados y uniformes indican mayores dificultades en la regulación emocional.

El análisis de la consistencia interna de la adaptación arrojo un coeficiente alfa de Cronbach para la escala total (DERS) de: $\alpha = 0.936$, $\alpha = 0.874$ para dificultades en el control de impulsos, $\alpha = 0.848$ para acceso limitado a estrategias de regulación emocional, $\alpha = 0.907$ para falta de aceptación emocional, $\alpha = 0.880$ para interferencia en conductas dirigidas a metas, $\alpha = 0.690$ para falta de conciencia emocional y $\alpha = 0.810$ para falta de claridad emocional.

Procedimiento

La participación en el estudio será voluntaria, presentando un consentimiento informado en el cual se explicitará el carácter confidencial y anónimo de la investigación, asegurando que los datos serán utilizados exclusivamente con fines académicos.

La administración de los cuestionarios se realizará en formato virtual mediante la plataforma Google Forms, y será difundida mediante redes sociales como Instagram, WhatsApp o Facebook, lo que permitirá un acceso más amplio y flexible a los participantes. En caso de que surgieran dudas durante la participación, se proporcionará un correo electrónico de contacto para realizar consultas. Posteriormente se recolectarán los datos de aquellos voluntarios que han participado de la muestra, con la intención de verificar que cumplieran con los requisitos de inclusión establecidos en la investigación. El protocolo de aplicación incluirá, en el mismo orden para todos los estudiantes, el cuestionario sociodemográfico, la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y el DERS, con un tiempo estimado de respuesta de 10 a 15 minutos. Una vez finalizados serán enviados vía online por los participantes, siendo los datos sistematizados y analizados en el programa SPSS.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos divididos en 7 apartados: 1) Caracterización sociodemográfica de la muestra y de las variables PA y DERS; 2) Análisis de confiabilidad de los instrumentos; 3) Pruebas de normalidad; 4) Niveles de Dificultades en la Regulación emocional; 5) Niveles de Procrastinación Académica; 6) Análisis de diferencias de PA y DERS según variables sociodemográficas; y 7) Relación entre PA y DERS.

1: Caracterización sociodemográfica

Estadísticos descriptivos

Tabla 1

Edad de la muestra

Edad	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
	101	18	53	27,43	9,171

Tabla 2

Caracterización de la muestra

Genero	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	25	24,8
Femenino	75	74,3
Otro	1	1,0

Área de carrera	Frecuencia	Porcentaje
Psicología	49	48,5
Salud	9	8,9
Ciencias Sociales y Económicas	25	24,8
Ingeniería y Tecnología	7	6,9
Artes y Educación	11	10,9
Año de cursada	Frecuencia	Porcentaje
Primer año	7	6,9
Segundo año	16	15,8
Tercer año	10	9,9
Cuarto año	19	18,8
Quinto año	49	48,5
Tipo de institución	Frecuencia	Porcentaje
Publica	32	31,7
Privada	69	68,3

La muestra estuvo compuesta por 101 estudiantes universitarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La edad media fue de 27 años (DE = 9,171), con un rango entre 18 y 53 años. En cuanto al género, el 24,8% se identificó como masculino, el 74,3 % como femenino y el 1 % como otro.

En cuanto al tipo de institución educativa, la muestra estuvo compuesta predominantemente por alumnos de instituciones privadas, con un 68,3%, siendo el área de la carrera mas frecuente el de Psicología con un 48,5%, seguido por Cs. Sociales y Económicas (24,8%), Artes y Educación (10,9%), Salud (8,9%) e Ingeniería y

Tecnología (6,9%). A su vez, el año de cursada mas frecuente fue quinto año con un 48,5%.

Tabla 3: Escala de Procrastinación Académica

	Autorregulación Académica	Postergación de actividades	Escala de Procrastinación Académica
Valido	101	101	101
Perdidos	0	0	0
Media	23,0396	9,3465	32,3861
Mediana	23,0000	9,0000	33,0000
Moda	26,00	9,00	40,00
Desv. Típico	5,03373	2,92382	7,19857
Mínimo	12,00	3,00	18,00
Máximo	35,00	15,00	48,00

La tabla 3 indica que la puntuación total de la EPA presenta una media de 32,38 (DE = 7,19), con valores comprendidos entre 18 y 48 puntos. En cuanto a las dimensiones, Autorregulación académica mostró una media de 23,03 (DE = 5,03), con un rango entre 12 y 35 puntos, mientras que Postergación de actividades presentó una media de 9,34 (DE = 2,92), con valores entre 3 y 15 puntos.

Tabla 4

Escala de Dificultades en la Regulación Emocional

	Impulsos	Estrategias	Aceptación	Conductas	Consciencia	Claridad	DERS
Valido	101	101	101	101	101	101	101
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media	11,3168	11,8515	12,3960	10,5941	7,5644	10,6931	64,4158
Mediana	10,0000	11,0000	10,0000	10,0000	7,0000	9,0000	60,0000
Moda	7,00	7,00	6,00	10,00	6,00	8,00	40,00a
Desv. Típico	5,26105	4,97672	6,49320	4,23598	3,05423	4,12248	20,96343
Mínimo	6,00	6,00	6,00	4,00	3,00	5,00	33,00
Máximo	30,00	28,00	30,00	20,00	15,00	24,00	116,00

Respecto a la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS), la puntuación total obtuvo una media de 64,41 (DE = 20,96), con un rango de puntuaciones comprendido entre 33 y 116, indicando una dispersión amplia entre los participantes.

En lo que refiere a las dimensiones específicas, se observaron los siguientes resultados:

- Dificultades en el control de impulsos: M = 11,31 (DE = 5,26) y rangos entre 6 y 30 puntos.
- Acceso limitado a estrategias de regulación emocional: M = 11,85 (DE = 4,9) y rangos entre 6 y 28 puntos.
- Falta de aceptación emocional: M = 12,39 (DE = 6,49) y rangos entre 6 y 30 puntos.
- Interferencia en conductas dirigidas a metas: M = 10,59 (DE = 4,23) y rangos entre 4 y 20 puntos.
- Falta de consciencia emocional: M = 7,56 (DE = 3,05) y rangos entre 3 y 15 puntos.
- Falta de claridad emocional: M = 10,69 (DE = 4,12) y rangos entre 5 y 24 puntos.

2: Análisis de confiabilidad de los instrumentos

Tabla 5

Confiabilidad de EPA

	Alfa de Cronbach	N de elementos
Autorregulación Académica	0,647	9
Postergación de actividades	0,826	3
EPA	0,783	12

Tabla 6

Confiabilidad de DERS

	Alfa de Cronbach	N de elementos
Dificultades en el control de impulsos	0,874	6
Acceso limitado a estrategias de regulación emocional	0,845	6
Falta de aceptación emocional	0,919	6
Interferencia en conductas dirigidas a metas	0,851	4
Falta de consciencia emocional	0,723	3
Falta de claridad emocional	0,836	5
DERS	0,936	30

Con el propósito de evaluar la consistencia interna de los instrumentos utilizados, se calculó el coeficiente alfa de Cronbach para cada escala y sus dimensiones.

Como se puede observar en la Tabla 5, la Escala de Procrastinación Académica expone una consistencia interna adecuada en la muestra total ($\alpha = 0,783$). Respecto a las dimensiones, Autorregulación Académica obtuvo un alfa de Cronbach de 0,647, evidenciando una consistencia interna moderada, y Postergación de actividades presentó un alfa de 0,826, indicando una consistencia interna alta.

Por su parte, la tabla numero 6 reporta que la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional presenta un alfa de Cronbach de 0,936, demostrando una excelente consistencia interna.

En cuanto a las dimensiones específicas, todos los valores se ubican dentro de rangos aceptables a excelentes: Dificultades en el control de impulsos: $\alpha = 0,874$, Acceso limitado a estrategias de regulación emocional: $\alpha = 0,845$, Falta de aceptación emocional: $\alpha = 0,919$, Interferencia en conductas dirigidas a metas: $\alpha = 0,851$, Falta de consciencia emocional: $\alpha = 0,723$ y Falta de claridad emocional: $\alpha = 0,836$.

3: Pruebas de normalidad.

Tabla 7

	Sig.
EPA	**0,132**
DERS	**0,001**
Autorregulación Académica	0,051
Postergación de actividades	0,067
Dificultades en el control de los impulsos	0,000
Acceso limitado a estrategias de regulación emocional	0,001
Falta de aceptación emocional	0,000
Interferencia en conductas dirigidas a metas	0,014
Falta de consciencia emocional	0,000
Falta de claridad emocional	0,000

Nota: Se utilizo el estadístico Kolmogorov Smirnov.

La Escala de Procrastinación Académica, así como sus dimensiones, no mostró desviaciones significativas respecto de la normalidad, arrojando una significación de 0,132, mientras que la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional y sus respectivas dimensiones presentaron una distribución no normal: Sig. 0,001.
En función de los resultados descriptos, se utilizaron pruebas paramétricas para la EPA y pruebas no paramétricas para DERS en los análisis comparativos según variables sociodemográficas.

4: Niveles de Dificultades en la Regulación Emocional

Los niveles de EPA y DERS, así como sus respectivas dimensiones, se establecieron dividiendo el rango teórico posible de puntuaciones en tres categorías equivalentes (bajo, medio y alto), considerando la cantidad de ítems de cada escala y dimensión, así como el formato de respuesta tipo Likert de cinco puntos que presentan ambos instrumentos.

Tabla 8

Niveles de DERS

DERS	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Bajo	68	67,3
Medio	31	30,7
Alto	2	2,0
Dificultades en el control de impulsos		
Bajo	79	78,2

Medio	17	16,8
Alto	5	5,0
Acceso limitado a estrategias de regulación emocional		
Bajo	79	78,2
Medio	16	15,8
Alto	6	5,9
Falta de aceptación emocional		
Bajo	70	69,3
Medio	20	19,8
Alto	11	10,9
Interferencia en conductas dirigidas a metas		
Bajo	43	42,6
Medio	36	35,6
Alto	22	21,8
Falta de consciencia emocional		
Bajo	54	53,5
Medio	36	35,6
Alto	11	10,9
Falta de claridad emocional		
Bajo	66	65,3
Medio	30	29,7
Alto	5	5,0

Total	101	100%

Como se indica en la Tabla 8, el 67,3% de los participantes se ubicó en el nivel bajo, mientras que el 30,7% presentó un nivel medio y tan solo el 2,0% evidenció niveles altos de dificultades en la regulación emocional.

Al analizar las dimensiones específicas, también se pudo observar un predominio de niveles bajos en: Dificultades en el control de impulsos y acceso limitado a estrategias de regulación emocional, ambos con un 78,2%. Seguido por Falta de aceptación emocional con un 69,3%, Falta de claridad emocional con 65,3%, y Falta de consciencia emocional con un 53,5%. En cuanto a Interferencia en conductas orientadas a metas, obtuvo el mayor puntaje de niveles altos de dificultades en la regulación emocional con un 21,8%.

5: Niveles de Procrastinación Académica

Tabla 9

Niveles de EPA

EPA	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Bajo	32	31,7
Medio	65	64,4
Alto	4	4,0
Autorregulación Académica		
Bajo	29	28,7
Medio	68	67,3

Alto	4	4,0
Postergación de actividades		
Bajo	27	26,7
Medio	47	46,5
Alto	27	26,7

Sobre el nivel de Procrastinación Académica, el 64,4% de los estudiantes presentó un nivel medio de procrastinación académica, mientras que el 31,7% se ubicó en nivel bajo y solo el 4,0% en nivel alto.

También se pudo observar un predominio de nivel medio en Autorregulación Académica, con un 67,3%, seguido de un 28,7% de nivel bajo y un 4,0% nivel alto. En cuanto a Postergación de actividades, la distribución fue un tanto más equilibrado, con el 46,5% presentando un nivel medio y un 26,7% niveles bajos y altos.

6: Análisis de diferencias de PA y DERS según variables sociodemográficas

Estadísticos comparativos.

Prueba de muestras independientes paramétricas.

Tabla 10

Procrastinación académica y tipo de institución.

	Prueba de Levene	Sig.	Sig.
EPA	Se asumen varianzas iguales	0,349	0,335

Nota: Se aplico el estadístico T de student

Se realizó la prueba t de Student con el objetivo de analizar si existían diferencias en los niveles de procrastinación académica según el tipo de institución.

La prueba de Levene indicó igualdad de varianzas entre los grupos (p = 0,349), por lo que se interpretaron los resultados asumiendo varianzas iguales.

Los resultados mostraron que no existen diferencias estadísticamente significativas en la procrastinación académica según el tipo de institución educativa (p = 0,335).

Tabla 11

Procrastinación académica, género, área de carrera y año de cursada.

	Sig
EPA y Genero	0,088
EPA y área de carrera	,632
EPA y año de cursada	,858

Se aplico el estadístico Anova con el objetivo de identificar si existen diferencias en la Procrastinación Académica según el género, área de carrera y año de cursada de los participantes.

Los resultados indicaron que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la EPA en función del género (p = 0,088), tampoco respecto al área de la carrera (p=0,632), ni el año de cursada (p=0,858).

Prueba de muestras independientes no paramétricas.

Tabla 12

Escala de Dificultades en la Regulación Emocional y tipo de institución.

	Sig
DERS y tipo de institución	,153

Nota: Se aplicó el estadístico U de Mann Whitney

Los resultados demostraron que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los universitarios según el tipo de institución en las dificultades en la regulación emocional (p = 0,153).

Tabla 13

Escala de Dificultades en la Regulación Emocional, genero, área de carrera y año de cursada.

	Sig
DERS y Genero	0,280
DERS y área de carrera	0,011
DERS y año de cursada	0,041

Nota: Se aplicó el estadístico Krustal-Wallis

Los resultados arrojaron que no se observaron diferencias estadísticamente significativas en las dificultades en la regulación emocional en función del género (p =

0,280). Sin embargo, se observaron diferencias estadísticamente significativas en relación al área de carrera (p = 0,011) y al año de cursada (p = 0,041), por lo que se procedió a realizar la prueba Post Hoc seleccionando Games-Howell.

Tabla 14

Post hoc en área de carrera universitaria.

Psicología		Sig
	Salud	0,263
	Ciencias sociales y Económicas	0,641
	Ingeniería y Tecnología	0,269
	Artes y Educación	0,134

Tabla 15

Post hoc en año de cursada.

Primer año		Sig
	Segundo año	0,633
	Tercer año	0,581
	Cuarto año	0,176
	Quinto año	0,081

Las tablas 14 y 15 evidenciaron que las comparaciones post hoc realizadas mediante el procedimiento Games-Howell no establecieron diferencias significativas entre pares específicos de grupos ($p > .05$).

7: Correlaciones

Tabla 16

		Edad	**EPA**	**DERS**
Edad	Coeficiente de correlación	1,000	-0,087	-,434**
	Sig. (bilateral)		0,385	0,000
	N	101	101	101

Nota: Correlaciones realizadas con el estadístico Rho de Spearman

Se realizo el análisis de asociaciones entre la edad, la Procrastinación académica y la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional.

Los resultados evidencian que la edad no se relacionó significativamente con la procrastinación académica ($\rho = -0,385$). Sin embargo, se observó relación significativa entre edad y la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional, con una correlación negativa moderada ($p < 0,001$; $-0,434$) sugiriendo que, a mayor edad, menores dificultades en la regulación emocional.

Tabla 17

Procrastinación académica y Escala de Dificultades en la Regulación Emocional.

		DERS
EPA	Coeficiente de correlación	,463
	Sig. (bilateral)	0,000
	N	101

Nota: Correlaciones realizadas con el estadístico Rho de Spearman

Los resultados evidenciaron una correlación positiva moderada y estadísticamente significativa entre la Escala de Procrastinación Académica y la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional ($\rho = 0{,}463$; $p < 0{,}01$).

Tabla 18

Autorregulación académica y dimensiones del DERS.

		Impulsos	Estrategias	Aceptación	Metas	Consciencia	Claridad
AA	Correlación	,319**	,349**	0,170	,334**	,432**	,288**
	Sig.	0,001	0,000	0,089	0,001	0,000	0,003

Nota: Correlaciones realizadas con el estadístico Rho de Spearman.

Las relaciones muy significativas (<0,01) se encuentran marcadas con ******

Autorregulación académica (AA) presentó correlaciones positivas bajas y moderadas, estadísticamente significativas con todas las dimensiones de Dificultades en

la Regulación Emocional ($p < 0,05$), a excepción de Falta de aceptación emocional ($p = 0,089$).

Tabla 19

Postergación de actividades y dimensiones del DERS.

		Impulsos	Estrategias	Aceptación	Metas	Consciencia	Claridad
PA	Correlación	,368**	,461**	,316**	,463**	,256**	,279**
	Sig.	0,000	0,000	0,001	0,000	0,010	0,005

Nota: Correlaciones realizadas con el estadístico Rho de Spearman.

Las relaciones muy significativas (<0,01) se encuentran marcadas con **

Postergación de actividades (PA) mostró correlaciones positivas bajas y moderadas, estadísticamente significativas con todas las dimensiones de Dificultades en la Regulación Emocional ($p < 0,05$).

Discusión

En función de los resultados obtenidos, se acepta la hipótesis planteada, evidenciándose una relación positiva moderada y estadísticamente significativa entre ambas variables, indicando que, a mayores dificultades en la regulación emocional, mayores niveles de procrastinación académica.

Dicho resultado es coincidente con los desarrollos teóricos que conceptualizan la procrastinación no solo como un problema relativo a la gestión del tiempo, sino también como un constructo estrechamente vinculado a procesos emocionales, conductuales y

motivacionales (Steel, 2007; Angarita 2012). Partiendo de esa base, la postergación de actividades puede ser entendida como una estrategia de evitación emocional con la finalidad de reducir en el corto plazo el malestar inmediato que suponen las exigencias académicas, aun sabiendo que tales conductas pueden implicar desenlaces negativos en el largo plazo (Pychyl & Sirois, 2016).

A su vez, tales resultados respaldan las conclusiones planteadas por investigaciones previas realizadas en población universitaria en Latinoamérica (Carrasco Paliza, 2020; Carbajal Carrillo, 2021; Torpoco Acevedo, 2023), al respecto de que, efectivamente, las dificultades en la regulación emocional, en cuanto a la capacidad de aceptar y modular las emociones con el fin de alcanzar determinados estados emocionales (Lopes, et al. 2005) pueden contribuir significativamente a elevar la frecuencia de conductas procrastinadoras.

Sobre el análisis de las dimensiones específicas, se observó que la Postergación de actividades presentó correlaciones significativas con todas las dimensiones de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional, destacando el caso de Interferencia en conductas dirigidas a metas (Rho de Spearman = ,463) acceso limitado a estrategias regulatorias (Rho = ,461) y Dificultades en el control de impulsos (Rho = ,368). Estos hallazgos resultan coherentes con la caracterización de Chan, 2011, de la postergación como un proceso de regulación de la vida académica, así como también con el modelo multidimensional propuesto por Gratz y Roemer (2004), puesto que la dificultad percibida para hacer frente a estados emocionales intensos puede interferir de manera directa con la planificación y ejecución de conductas orientadas a objetivos específicos, favoreciendo el establecimiento de procesos de dilación en las responsabilidades académicas. Tales conclusiones también pueden ser respaldadas con estudios previos

como el de Torpoco Acevedo, 2023, el cual ha encontrado una relación negativa fuerte entre la Regulación emocional y la Postergación de actividades (Rho = -0,70) indicando que, a mayor regulación, menores niveles de Postergación.

Por otro lado, Autorregulación académica también arrojo relaciones significativas con la mayoría de las dimensiones del DERS, excepto con Falta de aceptación emocional (p = 0,089). Considerando la composición estructural del instrumento de Dificultades en la Regulación Emocional, integrando factores como la consciencia, (Rho = ,432), el uso de estrategias regulatorias efectivas (Rho = ,349), conductas orientadas a metas (Rho = ,334) regulación de conductas impulsivas (Rho = ,319) claridad emocional (Rho = ,288) y aceptación de las propias emociones, tal resultado podría sugerir que la organización y planificación académica de los universitarios se vincula más estrechamente con el uso de habilidades estratégicas y cognitivas de regulación emocional que con el hecho de aceptar subjetivamente las emociones que experimentan. Así, se podría pensar en que la prevalencia y el sostenimiento de conductas destinadas a cumplir con los objetivos académicos en un determinado periodo de tiempo, dependen en mayor medida del manejo activo y consciente de las emociones que de su mera aceptación, estableciendo diferencias entre el reconocimiento de la emoción y la acción propiamente dicha.

Resulta conceptualmente interesante la comparación de estos resultados con los obtenidos por Carbajal Carrillo en 2021 en su estudio sobre la Procrastinación Académica y su relación con la Autorregulación Emocional en estudiantes universitarios, encontrando relaciones significativas entre Autorregulación académica y Reevaluación Cognitiva, así como también con Supresión emocional. Si bien el segundo instrumento empleado fue el cuestionario de autorregulación emocional adaptado para

el Perú (ERQP), sus dimensiones especificas presentan similitudes conceptuales con los factores propuestos por el DERS. Reevaluación cognitiva supone un cambio a nivel cogniciones que permite alterar el significado de una situación de manera tal que modifique su nivel de impacto emocional, mientras que la Supresión emocional consiste en evitar la expresión de la respuesta emocional, modificando el comportamiento, pero no alterando el origen de la emoción negativa (Gross & John, 2003).

La relación hallada en cuanto a Reevaluación cognitiva refuerza la idea planteada acerca de la importancia de intentar modificar activamente los significados atribuidos a las diversas situaciones académicas que puedan tener una carga emocional alta, aspecto que se puede vincular teóricamente con dimensiones del DERS como Claridad, Conciencia emocional e Interferencias orientadas a metas. Por su parte, la Supresión emocional como estrategia de control conductual de la expresión emocional, puede implicar el uso de estrategias menos adaptativas de autorregulación, componente clave en el ámbito universitario.

En lo que refiere al análisis de diferencias según variables sociodemográficas, no se hallaron diferencias significativas en la Procrastinación académica según edad, género, área de carrera, año de cursada o tipo de institución educativa. Tampoco se hallaron diferencias significativas entre Dificultades en la Regulación Emocional, genero y tipo de institución.

Estos resultados coinciden con aquellos autores que sostienen la transversalidad del fenómeno de la procrastinación dentro del ámbito universitario (Steel, 2007) planteándose entonces que la tendencia a posponer tareas y actividades depende en mayor medida de variables psicológicas particulares y procesos autorregulatorios que de

factores académicos estructurales como el tipo de institución a la que acuda, carrera que este realizando o el año de formación que el alumno este transitando.

También se puede establecer una similitud con los resultados obtenidos por Moya-Lara (2024), quien en su estudio sobre Dificultades de Regulación Emocional en estudiantes de Nivelación no encontró diferencias significativas en relación al género ni al nivel socioeconómico, sugiriendo que se trata de problemáticas comunes al ámbito educativo.

Por otro lado, pese a que se logró identificar diferencias significativas en Dificultades en la Regulación Emocional según área de carrera y año de cursada, las comparaciones post hoc realizadas no evidenciaron diferencias significativas entre grupos específicos. Esto podría deberse a que las variaciones observadas tienen que ver con tendencias generales de la muestra especifica, más que diferencias estructurales claras y marcadas entre carreras o niveles académicos. Además, cabe aclarar que la variable Área de la carrera universitaria esta compuesta en su mayoría por estudiantes de Psicología, con un 48,5%, de manera que, debido a su alta frecuencia, se decidió considerar el factor como una categoría independiente dentro del análisis.

Sin embargo, si se pudo determinar la existencia de una relación significativa entre la edad y las Dificultades en la Regulación Emocional, de forma que a mayor edad menores resultan los niveles de desregulación emocional. Este resultado puede ser comprendido teniendo en consideración algunos de los aspectos más característicos del del modelo procesual y modal de regulación emocional propuesto por Gross y Thompson (2007). Aquí, se establece el hecho de que una situación particular puede ser elegida, alterada, reenfocada y evaluada con el propósito de generar una serie de

respuestas emocionales, señalando que la generación de estas emociones se traduce en un proceso continuo que va mucho más allá de episodios aislados. En definitiva, se plantea que la posibilidad de aprender a gestionar de manera efectiva las emociones es un proceso capaz de atravesar múltiples perspectivas y escenarios a lo largo de la vida, de manera que la experiencia vital puede favorecer un manejo mas adaptativo de la emocionalidad frente a situaciones de cierta exigencia (Gross, 2015).

Sobre los niveles observados, la mayoría de estudiantes presentó niveles bajos de Dificultades en Regulación Emocional (67,3%) y niveles medios de Procrastinación Académica (64,4%). Esto podría sugerir que la procrastinación es capaz de manifestarse de igual manera en escenarios donde las dificultades emocionales no alcanzan niveles altos, apoyando los resultados obtenidos en la investigación bibliográfica y descriptiva de Paredes Paz y Patarón Torres (2024). En ella, concluyen la prevalencia de niveles altos y moderados de procrastinación en la literatura científica, consolidando su frecuencia en la contemporaneidad universitaria, mientras que reportan en nivel medio dificultades de regulación emocional. Esta última discrepancia de niveles puede deberse a la diferencia de objetivos planteados entre investigaciones, así como el uso de metodologías y muestras distintas.

El reporte de niveles medios de Procrastinación académica también es avalado por el estudio realizado por Guapacasa Ortiz y Sarmiento Hidalgo (2022), quienes coinciden en la determinación de que los estudiantes dilatan el cumplimiento de sus actividades académicas de manera regular, con la posibilidad de extender tales comportamientos a diferentes escenarios de la vida cotidiana (Quant & Sánchez, 2012).

Limitaciones

La presente investigación presenta un conjunto de limitaciones que deben ser tenidas en cuenta al momento de interpretar los resultados obtenidos.

Primeramente, el diseño no experimental impide la posibilidad de establecer relaciones de causalidad entre las variables analizadas, de forma que solo es posible identificar asociaciones entre las Dificultades en la Regulación Emocional y la Procrastinación académica, sin poder determinar el grado en que una variable es capaz de afectar a la otra.

En segunda instancia, la muestra estuvo compuesta en un 48,5% por estudiantes de Psicología, lo cual puede haber influido en los niveles reportados de dificultades en la regulación emocional y procrastinación académica producto de una mayor familiaridad con contenidos teóricos asociados al funcionamiento psicológico.

En tercer lugar, resulta relevante mencionar la utilización exclusiva de instrumentos de autopercepción o autoinforme, los cuales dependen de la capacidad subjetiva de los participantes para hacer juicios correctos acerca de su accionar, y pueden llegar a verse comprometidos por la presencia de sesgos de deseabilidad social.

Por último, pese a encontrarse diferencias significativas en Dificultades de Regulación Emocional según área de carrera y año de cursada, las comparaciones post hoc no arrojaron diferencias entre grupos específicos, indicando probablemente que el tamaño de la muestra podría no haber sido suficiente para detectar cuestiones más específicas.

Recomendaciones

Inicialmente, se considera que el desarrollo y elaboración de estudios experimentales que permitan analizar la evolución de la Procrastinación académica a lo largo del ciclo académico universitario posibilitaría entender con mayor claridad la direccionalidad de la relación encontrada, así como aquellos procesos de cambio ligados al desarrollo personal y educativo durante la realización de una carrera.

También se recomienda ampliar la muestra en futuras investigaciones con la intención de consolidar muestras más heterogéneas en cuanto a modalidad de instituciones educativas y áreas disciplinares, buscando incrementar la validez externa de los resultados obtenidos.

Otro aspecto relevante seria la posibilidad de complementar los instrumentos de autoinforme con pruebas de atribución al estimulo, con el objetivo de encontrar evidencias de validez convergente que respalden los indicios de las pruebas de auto reporte, accediendo a un entendimiento mucho más completo de la regulación emocional, las dificultades puestas en juego en la misma, y la procrastinación académica.

Por otra parte, también se sugiere la exploración y profundización de variables mediadoras como el uso de tecnologías digitales, ya que la literatura científica reciente señala una posible influencia al respecto de la aparición y mantenimiento de conductas de dilación.

Finalmente, los resultados expuestos plantean la posibilidad de diseñar y evaluar programas de intervención psicoeducativos que estén orientados al fortalecimiento de

habilidades de la regulación emocional dentro del ámbito universitario, puesto que la procrastinación se posiciona como una conducta muy recurrente en dicha escena.

Conclusiones

Se evidenció una asociación positiva moderada y estadísticamente significativa entre Dificultades en la Regulación Emocional y la Procrastinación Académica, respaldándose la concepción contemporánea de la procrastinación como un fenómeno transversal al ámbito educativo y vinculado con procesos emocionales y de autorregulación.

Los resultados obtenidos mediante el análisis estadístico permiten establecer que la Postergación de actividades se asocia de manera moderada con dificultades en el control de impulsos, el acceso a estrategias regulatorias eficaces y el sostenimiento de conductas orientadas a metas específicas. A su vez, la Autorregulación académica se correlaciona de manera positiva baja y moderada con todas las dimensiones del DERS a excepción de Aceptación emocional, indicando que las personas que son capaces de entender sus emociones y cuentan con recursos efectivos para regularlas y hacer frente a los impulsos, pueden organizarse de manera mas eficiente para disponer la realización de tareas.

Se destaca que la ausencia de diferencias significativas en la mayoría de las variables sociodemográficas indica que la procrastinación académica constituye un fenómeno común al contexto universitario, mientras que la asociación negativa entre edad y Dificultades de Regulación Emocional permite entender la consolidación de habilidades regulatorias como un proceso ligado a la experiencia vital y el desarrollo evolutivo.

Referencias bibliográficas

Álvarez, Ó. (2010). *Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana*. *Persona, 13*, 159–177. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118212009

Angarita, L. (2012). *Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación*. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, *5*(2), 85–94. https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.5209

Bolaños, J. (2024). *El rol mediador de la regulación emocional en la relación entre la ansiedad y procrastinación académica en estudiantes preuniversitarios de Lima Metropolitana* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Psicología, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM. https://hdl.handle.net/20.500.12672/25060

Busko, D. (1998). Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model. *Tesis de maestría no publicada.* Guelph, Ontario: University of Guelph.

Carbajal Carrillo, A. A. (2021). *La Procrastinación Académica y su relación con la Autorregulación Emocional en Estudiantes de la Facultad de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Escuela de Posgrado]. Lima, Perú. https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/5712

Carranza, R., & Ramírez, A. (2013). *Procrastinación y características demográficas asociadas en estudiantes universitarios*. *Revista de la Universidad Peruana Unión, 3*(2), 95–108. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467646127006

Carrasco Paliza, C. V. (2020). *Procrastinación y estrategias cognitivas de regulación emocional en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana* [Tesis de maestría]. Facultad de Ciencias de la Comunicación, Turismo y Psicología, Escuela Profesional de Psicología, Sección de Posgrado. Lima, Perú. https://hdl.handle.net/20.500.12727/6546

Castro Bolaños, S., & Mahamud Rodríguez, K. (2017). Procrastinación académica y adicción a internet en estudiantes universitarios de Lima metropolitana. Revista UNIFE,25(2), 189-197. https://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2017_2/PROCRASTINACIÓN.pdf

Chan, L. (2011). Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior. Temática Psicológica, 7(1), 53-62.

Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2–3), 73–102. https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01278.x

Cremades, C. F., Garay, C. J., Etchevers, M. J., Muiños, R., Peker, G. M., & Gómez Penedo, J. M. (2023).Adaptación y validación de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional en adultos del Área Metropolitana de Buenos Aires. *Avances en*

Psicología Latinoamericana, 41(3), 1-18. https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.11523

Delgado, L. S. (2024). *Regulación emocional y procrastinación académica en estudiantes del Voluntariado Ambiental de una Universidad Nacional de Lambayeque* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, Escuela Profesional de Psicología. Lambayeque, Perú.

Domínguez, S., Villegas, G. y Centeno, S. (2013). Procrastinación académica. Validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68632617010

Espinosa Guamán, E. E., Cruz Yaguachi, L. N., & Espinoza Freire, E. E. (2018). Las redes sociales y rendimiento académico. Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 1(3), 38-44. https://doi.org/10.62452/1p0ret24

Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26*(1), 41–54. https://link.springer.com/journal/10862

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, *2*(3), 271–299. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. Journal of

Personality and Social Psychology, 85(2), 348–362. https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348

Gross, J. J. y Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En Gross, J. J. (Ed.), Handbook of emotion regulation (pp. 3-24). Guilford Press.

Gross, J. (2015). Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations. En Gross, J. J. (Ed.), Handbook of Emotion Regulation (2a ed.) (pp. 3-22). Guilford Publications.

Guapacasa Ortiz, J. C., & Sarmiento Hidalgo, A. F. (2021). *Procrastinación Académica y Autorregulación Emocional en estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca, periodo 2021* [Trabajo de titulación, Universidad de Cuenca]. Ecuador. http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/40027

Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2016). *Metodología de la investigación*. Mc-Graw Hill

Linehan, M. M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. Guilford Press. https://psycnet.apa.org/record/1993-97864-000

Lopes, P., Salovey, P., Cote, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion, 5*(1), 113–118. https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.1.113

Moya-Lara, I. N.(2024). Dificultades de Regulación Emocional en Estudiantes de Nivelación.Erevna:Research Reports, 2(1),1-15. https://doi.org/10.70171/sktq6112

Milgram, N. (1992). El retraso: Una enfermedad de los tiempos modernos. Boletín de Psicología, 35, 83-102

Paredes Paz, R. F., & Patarón Torres, S. C. (2024). *Regulación emocional y procrastinación académica en estudiantes universitarios* [Trabajo de titulación, Universidad Nacional de Chimborazo, Facultad de Ciencias de la Salud, Carrera de Psicología Clínica]. Riobamba, Ecuador. http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/13060

Procil Flores, D. P. (2020). *Factores asociados a la procrastinación académica en estudiantes universitarios* [Trabajo de investigación, Universidad Nacional del Centro del Perú, Facultad de Humanidades, Escuela Académico Profesional de Psicología]. Huancayo, Perú. https://hdl.handle.net/20.500.12394/9599

Pychyl, T. A. & Sirois, F. M. (2016). Procrastination, Emotion Regulation, and Well-Being. Procrastination, Pychyl, T. & Sirois, F. (Eds). Health, and Well-Being .1st Edition. London: Academic Press

Quant, D. M., & Sánchez, A. (2012). *Procrastinación, procrastinación académica: concepto e implicaciones*. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, *3*(1), 45–59. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815146

Rodríguez Salazar, B. L. (2023). *Procrastinación académica y autorregulación emocional en estudiantes de una Universidad Privada de Trujillo* [Tesis de licenciatura,

Universidad Privada Antenor Orrego]. Facultad de Medicina Humana, Programa de Estudio de Psicología. Trujillo, Perú. https://hdl.handle.net/20.500.12759/36011

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin, 133*(1), 65–94. https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2–3), 25–52. https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x

Toaza Navia, V. E., & Valencia Cepeda, M. C. (2023). *Procrastinación académica y regulación emocional en estudiantes universitarios*. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4*(1), 2770–2781. https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.794

Torpoco Acevedo, R. M. (2023). *Regulación emocional y procrastinación académica en estudiantes de enfermería de una Universidad Privada de Lima Este* [Tesis de licenciatura, Universidad Privada de Lima Este]. https://hdl.handle.net/20.500.13053/9496

Anexos

Escala de Dificultades en la Regulación Emocional

Escala de Dificultades en la Regulación Emocional adaptada para su uso en AMBA (Argentina)

Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS)

Por favor indique **qué tan seguido** aplican a usted las próximas afirmaciones:

1 = casi nunca (0-10 %). 2 = a veces (11-35 %). 3 = la mitad del tiempo (35-65 %). 4 = la mayor parte del tiempo (66-90 %). 5 = casi siempre (91-100 %).

	1 (Casi nunca)	2 (A veces)	3 (La mitad del tiempo)	4 (La mayor parte del tiempo)	5 (Casi siempre)
1. Entiendo con claridad mis sentimientos.					
2. Presto atención a cómo me siento.					
3. Experimento mis emociones como abrumadoras y fuera de control.					
4. No tengo idea de cómo me siento.					
5. Tengo dificultades para encontrarle el sentido a mis sentimientos.					
6. Estoy atento a mis sentimientos.					
7. Sé exactamente cómo me siento.					
8. Estoy confundido en relación con cómo me siento.					
9. Cuando estoy molesto, reconozco mis emociones.					
10. Cuando estoy molesto, me enojo conmigo mismo por sentirme de esa forma.					
11. Cuando estoy molesto, me avergüenzo por sentirme de esa forma.					
12. Cuando estoy molesto, tengo dificultades en terminar mis tareas.					
13. Cuando estoy molesto, pierdo el control.					
14. Cuando estoy molesto, pienso que voy a permanecer de ese modo por un largo tiempo.					
15. Cuando estoy molesto, pienso que voy a terminar sintiéndome muy deprimido.					
16. Cuando estoy molesto, tengo dificultades para concentrarme en otras cosas.					
17. Cuando estoy molesto, me siento fuera de control.					

18. A pesar de estar molesto, puedo realizar mis cosas.
19. Cuando estoy molesto, me avergüenzo de mí mismo por sentirme así.
20. Cuando estoy molesto, sé que puedo encontrar una forma para sentirme mejor eventualmente.
21. Cuando estoy molesto, siento que soy débil.
22. Cuando estoy molesto, siento que puedo mantener el control de mi comportamiento.
23. Cuando estoy molesto, me siento culpable por sentirme de esa forma.
24. Cuando estoy molesto, tengo dificultades para concentrarme.
25. Cuando estoy molesto, tengo dificultades para controlar mi comportamiento.
26. Cuando estoy molesto, pienso que no hay nada que pueda hacer para sentirme mejor.
27. Cuando estoy molesto, me enojo conmigo mismo por sentirme de esa forma.
28. Cuando estoy molesto, creo que sumergirme en ese estado es todo lo que puedo hacer.
29. Cuando estoy molesto, pierdo el control sobre mi comportamiento.
30. Cuando estoy molesto, me toma mucho tiempo volver a sentirme mejor.
Ítems inversos: 1, 2, 6, 7, 9, 18, 20 y 22.
Puntuación: la escala brinda un **puntaje total** y un puntaje para cada una de las seis subescalas:
Dificultades en el control de impulsos (impulsos): 3, 13, 17, 22R, 25, 29.
Acceso limitado a estrategias de regulación emocional (estrategias): 14, 15, 20R, 26, 28, 30.
Falta de aceptación emocional (aceptación): 10, 11, 19, 21, 23, 27.
Interferencia en conductas dirigidas a metas (metas): 12, 16, 18R, 24.
Falta de conciencia emocional (conciencia): 2R, 6R, 9R.
Falta de claridad emocional (claridad): 1R, 4, 5, 7R, 8.
** R indica ítems con puntaje inverso.

Escala de Procrastinación Académica

EPA

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

N = Nunca

CN = Casi Nunca

AV = A veces

CS = Casi siempre

S = Siempre

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

Los ítems 2,3,4,5,8,9,10,11 y 12 se califican en escala invertida.