



**Postergación Emocional: la Procrastinación Académica y su vinculación con
la Inteligencia Emocional Percibida en estudiantes universitarios**

Agustina Belén Dorta

Facultad de Psicología y Relaciones Humanas, Universidad Abierta Interamericana

Carrera de Psicología

Lorena Canle

3 de octubre de 2023

Agradecimientos

Para mi papá, que me acompañó de la única manera que supo y pudo, pero sin soltarme la mano hasta donde tuvo las fuerzas.

A mi mamá, porque no me va a alcanzar la vida para retribuirte, pero este es el comienzo.

A mi hermana Euge, que siempre me dejó llorar, y nunca dejó mi lado.

A (la que nunca va a dejar de ser mi profe) Lorena, que me enseñó a enseñar.

Y a mi amiga Lu, por todas esas traspasos online durante y en los últimos pasos de mi carrera.

Contenidos

Postergación Emocional: la Procrastinación Académica y su vinculación con la Inteligencia Emocional Percibida en estudiantes universitarios	1
Agradecimientos.....	2
Contenidos	3
Resumen.....	5
Abstract.....	6
Introducción	8
Método	16
Diseño de investigación.....	16
Muestra / Participantes	16
Instrumentos de recolección de datos	17
<i>Cuestionario Sociodemográfico</i>	<i>17</i>
<i>Escala de Procrastinación de Tuckman.....</i>	<i>17</i>
<i>Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales</i>	<i>18</i>
Procedimiento.....	18
Técnicas de procesamiento de datos.....	19
Resultados.....	19
Caracterización de la muestra	19
Tabla 1.....	19
Estadística descriptiva	20
Tabla 2.....	20
Tabla 3.....	20

Correlación de variables.....	21
Tabla 4.....	21
Tabla 5.....	21
Tabla 6.....	22
Tabla 7.....	23
Tabla 8.....	23
Tabla 9.....	23
Discusión	24
Conclusión	26
Referencias bibliográficas	28
Anexos	35
Cuestionario socio demográfico	35
TMMS-24.....	36
ATPS	37

Resumen

Pese a ser un fenómeno dinámico que se propaga por los diferentes escenarios de nuestra vida (familiar, educativo, laboral o clínico) las maneras de reducir la procrastinación todavía no se entienden del todo. La Procrastinación Académica (PA), específicamente, es una problemática educativa en crecimiento. Tomando investigaciones recientes, el pobre manejo del tiempo parece ser solo un síntoma de la procrastinación y en la regulación de las emociones, se encontraría su causa. ¿Podría plantearse el aprendizaje en Inteligencia Emocional como una herramienta para lidiar con la Procrastinación Académica, no solo como un hábito problemático para estudiantes, sino también frente a la desregulación emocional que conlleva? La presente investigación tuvo como propósito examinar el grado de relación entre la Procrastinación Académica y la Inteligencia Emocional Percibida (una de las cuatro dimensiones de la IE según el modelo planteado por Salovey y Mayer, 1997) en estudiantes universitarios argentinos. En un estudio de tipo correlacional, método cuantitativo y de corte transversal, se administró a una muestra de 79 estudiantes de Psicología, la Escala de Procrastinación de Tuckman (ATPS) y la Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS-24). Se confeccionó un Google Forms para la recolección de los datos y para su procesamiento, el IBM SPSS Statistics v.25. Los resultados mostraron correlaciones significativas positivas entre la PA y el factor Atención Emocional ($r = .344$ $p < .002$), y correlaciones negativas con la Reparación Emocional ($r = -.421$ $p < .000$) en concordancia con las teorías que señalan la importancia de una acorde regulación de las emociones para mitigar la procrastinación. No se encontraron relaciones significativas entre la PA y la IEP ($r = -.120$ $p < .294$). Se propone continuar abordando el estudio de la Procrastinación Académica en muestras más extensas, analizando con mayor precisión variables vinculadas a la atención y regulación de las emociones.

Palabras claves: Procrastinación Académica, Procrastinación, Inteligencia Emocional Percibida, Inteligencia Emocional, estudiantes de psicología.

Abstract

Despite being a dynamic phenomenon that spreads through the different scenarios of our lives (family, educational, work or clinical), the ways to reduce procrastination are still not fully understood. Academic Procrastination (AP), specifically, is a growing educational problem. Taking recent research, poor time management seems to be just a symptom of procrastination and its cause would be found in the regulation of emotions. Could learning in Emotional Intelligence be considered as a tool to deal with Academic Procrastination, not only as a problematic habit for students, but also against the emotional deregulation that it entails? The purpose of this research was to examine the degree of relationship between Academic Procrastination and Perceived Emotional Intelligence (one of the four dimensions of EI according to the model proposed by Salovey and Mayer, 1997) in Argentine university students. In a correlational study, quantitative and cross-sectional method, the Tuckman Procrastination Scale (ATPS) and the Trait Scale of Metaknowledge about Emotional States (TMMS-24) were administered to a sample of 79 Psychology students. A Google Form was created to collect the data and for its processing, IBM SPSS Statistics v.25. The results showed significant positive correlations between PA and the Emotional Attention factor ($r = .344$ $p < .002$), and negative correlations with Emotional Repair ($r = -.421$ $p < .000$) in accordance with the theories that indicate the importance of proper regulation of emotions to mitigate procrastination. No significant relationships were found between PA and PEI ($r = -.120$ $p < .294$). It is proposed to continue addressing the study of Academic Procrastination in

larger samples, analyzing with greater precision variables linked to attention and regulation of emotions.

Keywords: Academic Procrastination, Procrastination, Perceived Emotional Intelligence, Emotional Intelligence, psychology students.

Introducción

La investigadora Fuschia Sirois (2023) ha dicho que, en el campo de la exploración de la procrastinación, las apariencias engañan. El pobre manejo del tiempo es un resultado, pero el origen, suponen nuevos estudios, se encontraría en las emociones. Lo que se posterga o evita pueden no ser la superficie de las tareas o compromisos en sí mismos, sino el hacer frente a las emociones negativas con las que éstas están asociadas. Postergar, o realizar otras actividades más placenteras, produciría una reparación en el estado del ánimo de manera inmediata (Sirois y Giguère, 2018) y se aprendería como, a corto plazo al menos, un comportamiento adaptativo. Con el tiempo, termina trayendo consigo un sufrimiento psíquico importante (Svardal y Løkke, 2022).

Tradicionalmente se suelen considerar a los procrastinadores como personas con poca disciplina o ambición, que no manejan correctamente, ni organizan seriamente, sus tiempos para el cumplimiento de compromisos. ¿Pero cabe en esta mirada la consideración del padecimiento que experimentan quienes procrastinan, tal como los autores lo proponen? Frente a este sufrimiento psíquico, ¿podría ser la emoción también una herramienta contra la procrastinación, no solo su mero resultado?

Los efectos negativos que tiene el reemplazar deberes pendientes por actividades más banales como usar redes sociales, comenzar una nueva serie o videojuego, o dormir, son conocidos por todos aquellos que han caído en conductas procrastinadoras. La reducción del bienestar subjetivo (Bu et al., 2021), o el incremento de sentimientos negativos como la ansiedad, vergüenza, desesperanza y culpa (Rahimi et al., 2023) son algunos de ellos. Pero para esta investigación, lo más llamativo no lo encontramos solo en sus efectos adversos: descubrimientos de la influencia que tienen sobre la procrastinación variables como la regulación

emocional (Zarei y Khoshouei, 2023), la autocompasión (Abdolshahi y Mehdi, 2019) y la autoestima (Bin-Bin Chen, 2017), comenzaron a modificar las formas de observación, planteamiento y tratamiento de este fenómeno de la vida diaria, tal y como lo hicieron sus modos de definirla.

En un repaso a su constructo, proviene del latín *procrastinare* y se traduce en posponer hasta mañana. Algunas de las primeras investigaciones definieron a la procrastinación como una tendencia irracional a retrasar tareas que deben completarse (Lay, 1986), como una demora sin motivo de actividades hasta el punto de crear malestar (Rothblum, 1990) y como el retrasar voluntariamente un curso de acción previsto a pesar de las consecuencias negativas que ello acarrea (Steel, 2007). Natividad Sáez (2014) hizo una distinción clara entre la procrastinación y el no hacer nada, siendo esta no un resultado de la pereza sino del fracaso para actuar cuando existe intención de hacerlo. También se la ha diferenciado del retraso estratégico para priorizar otras actividades más importantes (Klingsieck, 2013).

En su obra “El retraso: una enfermedad de los tiempos modernos”, Milgram (1992) describió a la procrastinación como un fenómeno no exclusivamente cognitivo, que involucraba procesos actitudinales, perceptivos, motivacionales y emocionales. Si se sigue una línea cognitiva de los procesos psicológicos, aunque todavía resulte compleja su caracterización, la visión común y tradicional de la procrastinación (y los procrastinadores) queda corta, prejuiciosa e insuficiente. Es una conducta, ciertamente, pero acompañada de pensamientos y, tal como Milgram en los noventa y las investigaciones más recientes indican, emociones.

Umerenkova y Flores (2016) fueron algunos de los autores en señalar que una de las problemáticas para abordar la procrastinación reside en los diferentes tipos existentes. Las formas para procrastinar varían dependiendo el contexto, y contextos para procrastinar, abundan.

Cumplimientos familiares, iniciar proyectos personales, compromisos laborales, turnos con el médico, seguimientos de planes alimenticios o de ejercicio o, el que compete a esta investigación, la que se suscita en el ámbito educativo: la procrastinación académica (PA).

Tomando la definición de Natividad Sáez en su investigación del 2014, este tipo particular de procrastinación se entenderá como el hábito de posponer irracionalmente la ejecución de tareas académicas importantes para las cuales se tiene capacidad, sin que exista razón y cuya demora provoca un malestar emocional subjetivo. La dificultad característica de la PA, es que el objetivo a cumplir se reemplaza con demasiada frecuencia por otras actividades más placenteras, al pasarse más tiempo fuera que dentro del aula. En palabras de Howell y Watson (2007), es un patrón conductual disfuncional, desadaptativo y perjudicial. Y es, en poblaciones de estudiantes, una problemática en auge. Asenjo Muro (2022) encontró que el 82,3% de una muestra de 305 estudiantes peruanos presentaron altos niveles de procrastinación académica. En Ecuador, Durán Rodríguez (2017) indicó valores de 58,3% a 61%.

El grado y las maneras en que afecta a alumnos según antecedentes más recientes, posicionan a la procrastinación académica como una preocupación educativa contemporánea.

Magnín y Menghi (2021) analizaron la PA en relación al estrés académico (EA) en estudiantes de psicología de Paraná, Entre Ríos. Su muestra estuvo compuesta por 64 estudiantes de la Licenciatura de Psicología en la Universidad Católica Argentina. Tomaron al EA desde un modelo cognoscitivo-sistémico, integrando tres dimensiones: Estresores, Síntomas Fisiológicos-Comportamentales-Psicológicos, y las Estrategias de Afrontamiento activas y evitativas de la persona. El EA provocaría un desequilibrio sistémico que se manifestaría en una serie de síntomas, los cuales llevan a la persona a tomar medidas de afrontamiento o evitación. Empleando la Escala de Procrastinación de Tuckman y la adaptación Argentina del Inventario

SISCO para el Estrés Académico, encontraron una correlación estadísticamente significativa y positiva entre la PA y las tres dimensiones del EA llegando a la conclusión de que cuanto mayor es su grado de procrastinación, más estrés académico experimentan los estudiantes.

En el ámbito del aprendizaje remoto, Ucar et al. (2021) examinaron si la tendencia a la PA predecía significativamente el rendimiento académico de estudiantes en línea. En su investigación participaron un total de 333 estudiantes universitarios tomando un curso de inglés online, en la universidad estatal de Turquía. Los autores enunciaron que, a pesar de las oportunidades de aprendizaje flexible y otras ventajas que acompaña el aprendizaje en línea, las altas tasas de deserción, la baja retención y los problemas de rendimiento académico continuaban siendo muy comunes. La tendencia a la PA fue medida utilizando la versión turca de la Escala de Procrastinación de Tuckman, y para evaluar el desempeño académico, tomaron en consideración su promedio de calificaciones. Los resultados mostraron que los procrastinadores bajos tenían un mejor rendimiento académico que los procrastinadores altos, y que las tendencias de PA predecían significativamente el rendimiento académico en los estudiantes online.

Como tesis de grado, Alessio y Main (2019) buscaron describir y comparar el grado de ansiedad ante exámenes (AE) y procrastinación general y académica en estudiantes universitarios del primer y último año de la carrera de psicología y abogacía, y a su vez, determinar qué tipo de procrastinación se asociaba más significativamente con la AE. 103 alumnos argentinos de la Facultad Teresa de Ávila conformaron su muestra y la Adaptación Argentina del Inventario Alemán de Ansiedad ante los Exámenes (GTAI-AR), la Escala de Procrastinación General (EPG) y la Escala Argentina de Procrastinación Académica (ATPS), fueron sus instrumentos de medición. Definieron a la AE como una disposición individual para exhibir estados de ansiedad más intensos y frecuentes que lo habitual, con preocupaciones y

pensamientos irrelevantes que interfieren con la atención, concentración y realización de los exámenes. Sus resultados indicaron valores más altos de ansiedad ante exámenes y ambos tipos de procrastinación en los estudiantes del primer año de la carrera, observando una correlación levemente más alta entre la ansiedad ante exámenes y la PA, por sobre la procrastinación general.

Por fuera y dentro del ámbito educativo, el abordaje de la procrastinación como un resultante de una regulación emocional disfuncional ha ganado un impulso considerable en los últimos tiempos.

El modelo planteado por autores como Sirois y Psychyl (2013), considera la procrastinación como una falla de autorregulación de las emociones, específicamente las negativas, con una reparación del estado de ánimo a corto plazo para una sensación temporal de bienestar. El tener que afrontar una tarea percibida como aversiva, conduciría a sentimientos desagradables, lo que resultaría en la acción de posponerla o intercambiarla por otra más inmediatamente gratificante. Se le hace frente a la emoción negativa con la evitación, y como parece una conducta adaptativa, se refuerza en el tiempo.

Para ilustrar este efecto, Nostrome (2005) citó el estudio experimental de Tice et al. (2001), donde participantes que fueron sometidos a emociones negativas pasaron más tiempo procrastinando el prepararse para la siguiente tarea. En contraste, Fani y Karimi (2022) hallaron que la enseñanza de estrategias de regulación de las emociones reducía la procrastinación en estudiantes.

El hábito de retrasar algo para sentirse mejor en el momento, a menudo hace que las personas se sientan peor. Fernández Berrocal y Extremera Pacheco (2005) expresaron que el desafío para la escuela actual, es educar tanto académica como emocionalmente para afrontar y

resolver los problemas de la vida diaria, algunos de los cuales pueden desencadenar en emociones negativas.

Con la publicación de su artículo “La inteligencia y sus usos”, se considera a Thorndike (1920) como el primero en hablar del vínculo entre habilidad mental y habilidad social, para el desempeño de conductas adaptativas en la interacción con los otros. Desde la década de los noventa, con el surgimiento del cognitivismo tras el predominio de teorías conductistas, el concepto de Inteligencia Emocional (IE) se ha venido construyendo, acumulando una gran diversidad de estudios científicos, modelos teóricos y líneas de investigación tanto en el contexto de la salud mental como en el ámbito educativo, vinculada a estudiantes universitarios como una herramienta contra el burnout (Shariatpanahi et. al, 2022), y a favor de la salud mental (Moeller et al., 2020).

Tomando la descripción de Mayer et al. (2000), la IE es un tipo de conocimiento que procesa y se beneficia de las emociones. Considerándola como una habilidad mental diferenciada de la personalidad (características internas de un sujeto), la IE es una competencia mental al servicio de percibir, comprender, discriminar y controlar nuestras emociones y la de los demás, y utilizar esa información para guiar el pensamiento y las acciones.

Mayer y Salovey (1997) propusieron un modelo teórico jerárquico de cuatro ramas, para explicar las dimensiones o competencias de la IE. Estas son la percepción de la emoción, la facilitación emocional del pensamiento, la comprensión emocional, y la gestión de las emociones en uno mismo y en los demás. Cada una de estas ramas representa un grupo de habilidades en sí mismas, cuyo desarrollo va complejizándose (Mayer et al. 2016). El primer constructo, la percepción de la emoción o Inteligencia Emocional Percibida (IEP), refiere al metaconocimiento que se tiene sobre las propias emociones en los estados físicos, sentimientos y pensamientos de

uno mismo (Salguero et al., 2012). La componen tres aspectos: la atención emocional, el observar y repensar la propia experiencia emocional para poder sentir y expresar adecuadamente; la claridad emocional, como capacidad para denominarlas y comprenderlas, y la reparación emocional, siendo el poder regular los estados emocionales negativos y positivos correctamente, con la posibilidad de intervenir sobre ellas y modificarlas efectivamente (Salovey et al., 1995).

Vinculada con la procrastinación, Mazhar et al. (2021) evaluaron la relación entre la IE, PA y el rendimiento académico en 304 estudiantes universitarios. Utilizaron la Escala de Procrastinación General de Lay, la Escala de Inteligencia Emocional de Wong y Law, y sus promedios académicos. Los resultados indicaron que la PA se correlacionaba negativa y significativamente con la IE, y que los estudiantes que experimentaron altos puntajes de PA con menor inteligencia emocional, obtuvieron calificaciones más bajas en comparación con aquellos que exhibieron una mayor IE.

Wasim y Mateen (2021) tomaron las mismas variables en 347 estudiantes paquistaníes. Como instrumentos utilizaron la Prueba de Inteligencia Emocional de Autoinforme de Schutte, y la Escala Corta de Procrastinación académica de Yockey. El rendimiento académico se calculó considerando el promedio de calificaciones semestrales. Encontraron que la PA era un mediador negativo entre la IE y el RA, una correlación significativa y positiva entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, y que la IE reducía la PA entre los estudiantes universitarios. Los hombres de la muestra más propensos a la procrastinación académica, reportaron menores niveles de inteligencia emocional.

Quiroz Fuentes y Valverde Calderón (2017) buscaron encontrar la relación entre la PA y la IE. Compuesta por una muestra de 353 estudiantes de primer año de la Universidad Católica de Santa María, incluyeron alumnos de las carreras de Publicidad y Multimedia, Comunicación

Social y Psicología, Ingeniería Mecánica, de Minas y de Sistemas. Empleando la Escala de Procrastinación Académica de Busko (EPA) y el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE: NA comprobaron una relación inversa y significativa entre la procrastinación académica y la inteligencia emocional. Resultados similares se encontraron en la investigación posterior de Pérez Castellares (2018), hallando también una correlación inversa significativa entre la PA y la IE, y que habilidades deficientes de inteligencia emocional llevaba a la tendencia a procrastinar en los estudios.

Lo que experimentamos afecta nuestras emociones. Son un resultado de nuestro entorno, y circunstancias. La Inteligencia Emocional, por otro lado, es una habilidad para reconocer y comprender sentimientos, nuestros estados de ánimo y emocionales, y utilizarlos de forma adaptativa (Faltas, 2017). Es una habilidad que puede ser enseñada, entrenada, y allí radica su importancia dentro del ámbito educativo, especialmente frente a hábitos que embisten contra la vida académica.

Siguiendo la hipótesis de una postergación emocional, la pregunta que este estudio se hará es en qué grado la Procrastinación Académica se relaciona con la Inteligencia Emocional Percibida en estudiantes universitarios, contextualizado en Argentina.

El objetivo general de este informe es determinar la relación entre la PA y la IEP en una muestra de estudiantes universitarios argentinos. Para ello se buscará establecer el grado de ambas variables sobre la muestra total, y en función al sociodemográfico tomado. Posteriormente se analizará la correlación tanto de la PA sobre la IEP, como de sus tres subescalas: atención, claridad, y reparación emocional, y las variables sociodemográficas.

Como parte de su justificación teórica, se busca contextualizar en nuestro país la teoría de la procrastinación como una falla de la regulación de las emociones negativas, y profundizar en

el entendimiento de la posible relación entre la PA y la IEP en estudiantes universitarios argentinos. Aproximarnos al conocimiento de las posibles interacciones de la procrastinación con las emociones, no solo permitirá en un plano más práctico un nuevo abordaje de la enseñanza de la PA, sino también idear estrategias de afrontamiento para intentar mitigar esta conducta desadaptativa que provoca sufrimiento psíquico en los estudiantes, además de consecuencias académicas. De encontrarse una relación entre las variables, podrán desarrollarse programas o cursos de educación emocional entre el alumnado, habiendo considerado a la IE como una habilidad que puede ser aprendida y fortalecida con el tiempo.

Se utilizó un enfoque cuantitativo con el propósito de poder medir y recolectar datos precisos, y responder de manera concreta a la pregunta de investigación hecha. Se espera que la investigación pueda ser considerada como un estudio contemporáneo del tema, prestándose como referencia y motivando el desarrollo de futuros análisis más amplios, teniendo en cuenta las limitaciones dentro de la misma.

Método

Diseño de investigación

Estudio de enfoque cuantitativo, alcance correlacional, no experimental y de corte transversal. No existió manipulación de variables, y las mismas fueron medidas en un único momento.

Muestra / Participantes

El tipo de muestreo fue no probabilístico, intencional y bola de nieve. La encuesta se llevó a cabo sobre una población de 79 estudiantes de la carrera de Psicología en todos sus grados y turnos de la Universidad Abierta Interamericana.

Como criterios de inclusión se consideró que fueran estudiantes de la Universidad Abierta Interamericana, cursando en la actualidad la carrera de psicología. Fueron excluidos aquellos participantes que no completaron la totalidad del formulario, o no ofrecieron su consentimiento al mismo.

Instrumentos de recolección de datos

Cuestionario Sociodemográfico

Tuvo como primer objetivo recolectar datos generales de los participantes tales como la edad, sexo, estado civil, si trabaja (y cuántas horas) o no, si tiene hijos, y si vive solo o acompañado. Como segundo objetivo se reunió información sobre su cursada: horario y año de la carrera.

Escala de Procrastinación de Tuckman

ATPS, versión adaptada en Argentina por Furlan et al. (2010) de la Tuckman Procrastination Scale (TPS) de Tuckman (1990). La ATPS es una medida unidimensional (contando con 15 ítems, $\alpha = .87$) de la tendencia de las personas a perder el tiempo, o postergar actividades que ya deberían estar hechas. Cuenta con ítems de codificación directa (“Demoro innecesariamente en terminar trabajos, incluso cuando son importantes”) e inversa (“Empiezo a trabajar de inmediato, incluso actividades que me resultan displacenteras”) siguiendo un escalamiento tipo Likert de 5 puntos que se categoriza: 1 (*nunca me ocurre*), 2 (*casi nunca me ocurre*), 3 (*a veces me ocurre*), 4 (*casi siempre me ocurre*), 5 (*siempre me ocurre*). Se obtiene un puntaje directo a partir de la suma ponderada de las respuestas en los ítems: a mayor puntaje en la escala, mayor es la cantidad en el rasgo medido. El puntaje mínimo es de 15 puntos y el máximo, de 75.

Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales

TMMS-24, adaptación de Fernández-Berrocal et al. (2004) del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) de Salovey et al. (1995). La TMMS-24 contiene 3 subescalas de la Inteligencia Emocional, cada una de 8 ítems. Estas son: Atención emocional (soy capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada), Claridad de sentimientos (comprendo bien mis estados emocionales) y Reparación emocional (soy capaz de regular los estados emocionales correctamente). En un análisis de sus propiedades psicométricas en estudiantes universitarios argentinos (González et al., 2020) el TMMS-24 presentó una consistencia interna adecuada, observándose coeficientes alfa de Cronbach (entre .82 y .85) y alfa ordinal (entre .84 y .88) muy buenos para las tres sub-escalas.

Procedimiento

El cuestionario sociodemográfico confeccionado y ambas escalas utilizadas fueron transcritas a un Google Forms (una de las herramientas de Google que permite crear y publicar formularios para encuestas, exámenes, asistencias a cursos, capacitaciones, entre otros). Con la intención de llegar a los estudiantes universitarios de Psicología de la UAI, se procedió al envío por diferentes grupos en plataformas online (WhatsApp, Instagram y grupos de Facebook).

El formulario contó con una breve descripción del propósito de la investigación, el tiempo estimado para su desarrollo y la aclaración de reserva de identidad, datos y resultados. Un consentimiento informado buscó asegurar la confirmación de lo expresado, con las opciones de “acepto participar” o “no acepto”, los cuales los llevarían al inicio del test o a su inmediato cierre, respectivamente.

Después de que los participantes completaran la primera sección del formulario, correspondiente al cuestionario sociodemográfico mencionado en instrumentos, se procedió entonces a la toma de los test (TMMS-24 y ATPS) con sus instrucciones detalladas.

Técnicas de procesamiento de datos

Para la totalidad del análisis de los datos obtenidos se utilizó el programa estadístico SPSS Statistics v.25.

Primero se llevó a cabo la caracterización de la muestra según las variables sociodemográficas, y luego se realizaron los análisis estadísticos descriptivos. Tras aplicarse la prueba de normalidad, se emplearon los estadísticos de correlación sobre las variables utilizando el estadístico Kolmogórov-Smirnov. El nivel de significación fue establecido en $p < .05$.

Resultados

Caracterización de la muestra

Tabla 1

Distribución de la muestra según los datos sociodemográficos

Variable		Frecuencia	Porcentaje
Edad			
Sexo	Femenino	56	70,89%
	Masculino	23	29,11%
Horario de Cursada	Mañana	37	46,84%
	Tarde	6	7,59%
	Noche	20	25,32%
	Mixto	16	20,25%
Año de Cursada	Primer año	13	16,46%

	Segundo Año	35	44,30%
	Tercer año	11	13,92%
	Cuarto año	11	13,92%
	Quinto año	9	11,39%
Estado Civil	Soltero/a	47	59,49%
	En pareja	21	26,58%
	Casado	7	8,86%
	Divorciado	3	3,80%
	Otro	1	1,27%
Si Trabaja	Sí	50	63,29%
	No	29	36,71%
Cuántas Horas Trabaja	6 horas o menos	16	32,65%
	8 horas	19	38,78%
	Más de 8 horas	14	28,57%
Si Tiene Hijos	Sí	21	26,58%
	No	58	73,42%
Con Quién Vive	Solo	6	7,59%
	Acompañado	73	92,41%

Estadística descriptiva

Tabla 2

Valores descriptivos de la Procrastinación Académica en la muestra total

	Mínimo	Máximo	Media	Desvío típico
PA	19,00	69,00	45,18	12,25

Nota: El instrumento de medición no tiene cortes preestablecidos para determinar valores altos, moderados o bajos. La puntuación mínima es de 15 y la máxima, 75.

Tabla 3

Valores descriptivos de la IEP y sus tres subescalas en la muestra total

		Mínimo	Máximo	Media	Desvío típico
Femenino	IEP	53	116	85,55	11,06
	Atención Emocional	12	40	28,02	5,95
	Claridad Emocional	9	40	27,54	5,8
	Reparación Emocional	9	40	30,00	6,1
Masculino	IEP	46	116	82,22	17,73
	Atención Emocional	11	40	26,65	8,76
	Claridad Emocional	8	40	27,35	8,70
	Reparación Emocional	8	40	28,22	7,93

Nota: Se segmentó la muestra en la variable Sexo ya que el instrumento tiene distintos puntos de corte para hombres y mujeres.

Correlación de variables

Tabla 4

Prueba de normalidad sobre la PA, la IEP y sus tres subescalas

	Estadístico*	Sig.
PA	,070	,200
IEP	,067	,200
Atención Emocional	,097	,064
Claridad Emocional	,078	,200
Reparación Emocional	,065	,200

*Estadístico utilizado: Kolmogorov-Smirnov.

Tabla 5

Correlación entre la PA y la IEP

		PA	IEP
PA	Correlación de Pearson	1	-,120
	Sig.		,294
IEP	Correlación de Pearson	-,120	1
	Sig.	,294	

Se observa una correlación negativa muy débil y no significativa entre las variables.

Tabla 6

Correlación entre la PA, IEP y sus tres subescalas

		PA	Atención Emocional	Claridad Emocional	Reparación Emocional	IEP
PA	Correlación de Pearson	1	,344	-,168	-,421	-,120
	Sig.		,002	,140	,000	,294
Atención Emocional	Correlación de Pearson	,344	1	,308	-,141	,600
	Sig.	,002		,006	,214	,000
Claridad Emocional	Correlación de Pearson	-,168	,308	1	,268	,801
	Sig.	,140	,006		,017	,000
Reparación Emocional	Correlación de Pearson	-,421	-,141	,268	1	,565
	Sig.	,000	,214	,017		,000
IEP	Correlación de Pearson	-,120	,600	,801	,565	1
	Sig.	,294	,000	,000	,000	

Se observan correlaciones significativas entre la PA y los factores Atención (correlación positiva débil) y Reparación Emocional (correlación negativa débil).

Tabla 7

Correlación entre la PA, IEP, sus tres subescalas y la variable Sexo

		PA	Atención Emocional	Claridad Emocional	Reparación Emocional	IEP
Femenino	PA	1	,444	-,129	-,362	-,030
Sig.			,001	,342	,006	,826
Masculino	PA	1	,265	-,235	-,494	-,205
Sig.			,221	,281	,017	,348

Tabla 8

Correlación entre la PA, IEP, sus tres subescalas y la variable Estado Civil

		PA	Atención Emocional	Claridad Emocional	Reparación Emocional	IEP
En pareja	PA	1	,434	-,146	-,674	-,165
Sig.			,049	,529	,001	,475

Tabla 9

Correlación entre la PA, IEP, sus tres subescalas y la variable Con Quién Vive

		PA	Atención Emocional	Claridad Emocional	Reparación Emocional	IEP
Solo	PA	1	,873	,043	,568	,649
Sig.			,023	,935	,240	,163
Con alguien	PA	1	,316	-,183	-,498	-,174
Sig.			,007	,122	,000	,140

Discusión

El objetivo general que se planteó la investigación fue determinar la relación entre la PA y la IEP en una muestra de estudiantes universitarios argentinos, hipotetizando una postergación emocional siguiendo los planteos teóricos de la procrastinación como una falla en la regulación de las emociones negativas. Los objetivos específicos incluyeron el análisis de estadísticos descriptivos y correlacionales para la adquisición de diferentes tipos de datos.

La descripción de la muestra (Tabla 1) arrojó que estuvo compuesta por 79 estudiantes universitarios entre 18 y 49 años, con una media de 27,19. La mayoría perteneció al sexo femenino (70,9%), cursando el turno mañana (46,84%) y su segundo año de la carrera (44,30%). En referencia a su estado civil, el grupo de solteros fue el más alto (59,49%), al igual que los que sí trabajaban (63,29%) por sobre los que no (36,71%). La mayoría trabaja ocho horas por día (38,78%), no tiene hijos (73,42%) y vive en compañía (92,41%).

Los valores descriptivos de la Procrastinación Académica en la muestra total (Tabla 2), tuvieron una media de 45,18. El instrumento ATPS no contiene cortes preestablecidos para determinar valores altos, moderados o bajos. La mínima puntuación que puede obtenerse es de 15 y la máxima, de 75. Por otro lado, el análisis descriptivo de la IEP y sus tres subescalas (Tabla 3) se realizó segmentando la variable Sexo, dado que el TMMS-24 utiliza diferentes puntos de corte para hombres y mujeres. Se encontró que las mujeres puntuaron más en IEP (ME=85,55%) que los hombres (ME=82,22), en concordancia con el estudio de Olivares (2019). En cuanto a las subescalas, las mujeres presentaron una adecuada Atención Emocional (ME=28,02), una adecuada Claridad Emocional (ME=27,54), y una adecuada Reparación Emocional (ME=30). Los hombres también puntuaron una adecuada Atención Emocional (ME=26,65), una Adecuada Claridad Emocional (ME=27,35), y una adecuada Reparación Emocional (ME=28,22).

Sobre los valores descriptivos de las variables en función de los datos sociodemográficos, respondiendo al objetivo de una contextualización de las variables, se encontró que mientras las mujeres puntuaron más en IEP, los hombres lo hicieron más en PA (ME=48,91) en comparación al sexo femenino (ME=43,66). Resultados similares se encontraron en la investigación de Quiroz Fuentes y Valverde Calderón (2017).

Los sujetos casados obtuvieron los valores más bajos en Procrastinación Académica (ME=41) y los más altos en Inteligencia Emocional Percibida (ME=85,36) por el contrario de los que están en pareja, que mostraron una mayor PA (ME=46,19) y una menor IEP (ME=81,48). Quienes viven solos puntuaron más en PA (ME=48,50) que los que viven con otros (ME=44,91), pero mostraron una mayor IEP (ME=90) que el segundo grupo (ME=84,14). No se encontraron valores significativos con el resto de las variables sociodemográficas.

Tanto la PA, IEP, como sus tres subescalas, mostraron una distribución normal, por lo que se realizó la prueba de correlación con el estadístico Kolmogorov-Smirnov (Tabla 4). Se encontró una correlación negativa muy débil y no significativa entre las variables Procrastinación Académica e Inteligencia Emocional Percibida (Tabla 5). El análisis de correlación entre la PA y las subescalas de la IEP (Tabla 6) mostró relaciones significativas entre la PA y los factores Atención (correlación positiva débil) y Reparación Emocional (correlación negativa débil), apoyando la teoría de Fuschia Sirois (2023) sobre la procrastinación como una falla en la autorregulación de las emociones negativas, y confirmando la hipótesis planteada.

También se encontraron correlaciones significativas en las variables sociodemográficas Sexo, Estado Civil y Con Quién vive. En las mujeres el factor Atención Emocional se relacionaba positivamente con la PA, y negativamente con la Reparación Emocional, y en los hombres, solo el factor Reparación Emocional se relacionó negativamente (Tabla 7). Los sujetos

en pareja (Tabla 8) presentaron correlaciones significativas entre la PA y el factor Atención Emocional (correlación positiva débil) y Reparación Emocional (correlación negativa media). Quienes viven solos (Tabla 9) tuvieron una correlación significativa entre PA y la Atención Emocional (correlación positiva considerable), y aquellos que viven con alguien, con los factores Atención Emocional (correlación positiva débil) y Reparación Emocional (correlación negativa débil).

La hipótesis de una postergación emocional se plantea desde la teoría de la procrastinación como una incapacidad para hacer frente a las emociones negativas inherentes a determinados compromisos de la vida. Emociones que pueden ir desde el miedo al fracaso, hasta la completa desesperanza. Según los resultados obtenidos, una alta Atención Emocional predispone a la procrastinación, y es que el estar excesivamente pendientes de nuestras emociones, puede conducirnos a estados de ánimos negativos como la ansiedad (López Fernández, 2017). Es necesaria una capacidad para discernir y regular nuestras emociones positivas y negativas, y aquí mencionamos el factor de la Reparación Emocional, negativa y significativamente relacionada con la PA en la presente investigación. Se la considera una habilidad paliativa, porque se despliega cuando los estados emocionales que son incompatibles con las metas, son registrados conscientemente (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005). A este constructo refieren las investigaciones citadas. Los resultados obtenidos, también apoyan esta concepción.

Conclusión

Por ser un fenómeno tan común que se comparte, y que atraviesa casi todos los aspectos de la vida, se la suele tomar de forma ligera. Pero lo más peligroso de la procrastinación, es que para el cerebro es una conducta adaptativa y hasta que se viven sus consecuencias con el tiempo,

no se sabe cuán debilitante y dañino puede ser. En estudiantes universitarios, el rendimiento o la deserción académica ocupa, por desgracia, solo la superficie. Junto a las nuevas investigaciones, deben venir nuevas formas de acompañar a los alumnos. Si postergamos para evitar emociones negativas, cabe hacerse la pregunta de cómo estamos lidiando con nuestras emociones, no solo en el ámbito académico.

Mustaca et al. (2022) propuso la terapia cognitiva conductual (TCC) de aceptación y compromiso, como una forma de modificar las ideas irracionales (tomando en consideración la influencia entre las emociones, pensamientos y acciones). Pero también es clave la enseñanza en Inteligencia Emocional dentro del aula, especialmente al tratarse de una habilidad que puede ser fortalecida en el tiempo sin discriminar por edades. Por fuera del alcance de esta investigación resultaría beneficioso continuar explorando este marco teórico en muestras más grandes de estudiantes, analizando a la Procrastinación Académica con variables vinculadas a la emoción, como lo pueden ser la autoestima (Balkis y Duru, 2012) y la autorregulación (Wolters, 2003), entre otras, para continuar ganando percepción sobre lo que evitamos, y sentimos.

Referencias bibliográficas

- Abdolshahi, H. R., & Mehdi Reza, S. (2019). The relationship between self-compassion and procrastination: the mediating role of shame and guilt. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 21(4), 233-239. doi: [10.22038/jfmh.2019.14398](https://doi.org/10.22038/jfmh.2019.14398)
- Alessio, A., & Main, L. (2019). *Ansiedad ante exámenes y procrastinación general y académica en estudiantes universitarios de primer y último año de la carrera* (Tesis de grado). Pontificia Universidad Católica Argentina.
[<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/10603>].
- Asenjo Muro, N. A. (2022). *Procrastinación académica en estudiantes de psicología de la universidad nacional Toribio Rodriguez de Mendoza de Amazonas* (Tesis de grado). Universidad Nacional Toribio Rodriguez de Mendoza de Amazonas.
[<https://hdl.handle.net/20.500.14077/3054>].
- Balkis, M., & Duru, E. (2012). The direct and indirect role of self esteem and procrastination in the relation to fear of failure and self worth. *Journal of Human Sciences*, 9(2), 1075-1093.
- Bin-Bin, C. (2017). Parent–adolescent attachment and procrastination: the mediating role of self-worth. *The Journal of Genetic Psychology*, 178(4), 238-245.
doi: [10.1080/00221325.2017.1342593](https://doi.org/10.1080/00221325.2017.1342593)
- Bu, X., Wu, L., & Wang, H. (2021). Impact of college students' academic procrastination on subjective well-being. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 49(7), 1-13. <https://doi.org/10.2224/sbp.9858>
- Durán Rodríguez, C. T. (2017). *Relación entre la procrastinación académica y la autorregulación emocional en una muestra de estudiantes universitarios de psicología*

(Tesis de Grado). Universidad Católica del Ecuador.

[<https://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/1894>].

Extremera-Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 101-122.

Faltas, I. (2017). Three models of emotional intelligence. Extraído de:

https://www.researchgate.net/publication/314213508_Three_Models_of_Emotional_Intelligence/download

Fani, S., Zolfy, V., & Karimi, M. (2022). The effectiveness of teaching emotion regulation strategies in the components of academic procrastination and the components of academic performance of girl high school students. *Educational and Scholastic studies*, 11(1), 255-278. <https://dori.net/dor/20.1001.1.2423494.1401.11.1.10.2>

Fernández-Berrocal, P., Extremera Pacheco, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.

Fernández Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.

Furlan, L. A., Heredia, D. E., Piemontesi, S. E., Illbele, A., & Sánchez Rosas, J. (2010). Adaptación de la Escala de Procrastinación de Tuckman para estudiantes universitarios. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, 450-452. <https://www.aacademica.org/000-031/929>

- González, R., Custodio, J. B., & Abal, F. J. P. (2020). Propiedades psicométricas del trait meta-mood scale-24 en estudiantes universitarios argentinos: psychometric properties of the trait meta-mood scale-24 in argentinian university students. *Psicogente*, 23(44), 1–26. <https://doi.org/10.17081/psico.23.44.3469>
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 167–178. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.11.017>
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination: When good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18(1), 24–34. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000138>
- Lay, C. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474-495.
- López Fernández, M. N. (2017). *Efectos de la ansiedad en la atención como función cognitiva* (Tesis de licenciatura). Universidad de Valladolid. [\[http://uvadoc.uva.es/handle/10324/24134\]](http://uvadoc.uva.es/handle/10324/24134).
- Magnín, L. R., & Menghi, M. S. (2021). *Relación entre procrastinación académica y estrés académico en estudiantes de psicología de Paraná* (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica Argentina. [\[https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/13817\]](https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/13817).
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Ed)., *Emotional Development and Emotional Intelligence, Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Harper Collins.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000), Emotional intelligence meets traditional standars for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.

- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300.
<https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mazhar, A. F., Rafique, M., & Ikram, S. (2023). The moderating role of emotional intelligence between academic procrastination and academic achievement among male and female university students. *Multicultural Education*, 7(11), 405-414. doi:
[10.5281/zenodo.5719768](https://doi.org/10.5281/zenodo.5719768)
- Medrano, L. A., Franco, P., Flores-Kanter, P. E., & Mustaca, A. E. (2019). Intolerancia a la frustración y estrategias cognitivas de regulación emocional en la predicción de la agresividad. *Suma Psicológica*, 26(1), 19-27. <https://dx.doi.org/10.14349/sumapsi.2019.v26.n1.3>
- Milgram, S. (1992). El retraso: una enfermedad de los tiempos modernos. *Boletín de Psicología*, 35, 83-102.
- Moeller, R.W., Seehuus, M., & Peisch, V. (2020). Emotional Intelligence, belongingness, and mental health in college students. *Frontiers in Psychology*, 11. doi:
[10.3389/fpsyg.2020.00093](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00093)
- Mustaca, A. E., Arroyo, M. D., & Franco, P. (2022). Procrastinación Académica e Intolerancia a la Frustración en estudiantes universitarios argentinos. *Revista ConCiencia EPG*, 7(2), 30-47. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.7-2.3>
- Natividad Sáez, L. A. (2014). *Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios* (Tesis de doctorado). Universitat de València. [<http://hdl.handle.net/10550/37168>].
- Nostrome, M. (2005). *Negative mood regulation and its relationship to impulsive behavior* [Tesis doctoral, California State University]. Fullerton ProQuest Dissertations Publishing.

Olivares, I. (2019). *Inteligencia emocional en el sector educativo* (Trabajo de investigación).

Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.

[<http://hdl.handle.net/20.500.12423/2627>].

Pérez Castellares, I. C. (2018). *La procrastinación académica y su relación con la inteligencia emocional en estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Psicología de la Universidad Continental* (Tesis de grado). Universidad Continental.

[<https://hdl.handle.net/20.500.12394/5123>].

Quiroz Fuentes, P. M., & Valverde Calderón, T. M. (2017). *Procrastinación Académica e Inteligencia Emocional en Estudiantes de la Universidad Católica de Santa María* (Tesis de grado). Universidad Católica de Santa María.

[<https://repositorio.ucsm.edu.pe/handle/20.500.12920/7074>].

Rahimi, S., Hall, N.C., & Sticca, F. Understanding academic procrastination: a longitudinal analysis of procrastination and emotions in undergraduate and graduate students. *Motiv Emot*, 47, 554–574. <https://doi.org/10.1007/s11031-023-10010-9>

Rothblum, E. D. (1990). Fear of failure: The psychodynamic, need achievement, fear of success, and procrastination models. En H. Leitenberg (Ed.), *Handbook of social and evaluation anxiety* (pp. 497–537). Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2504-6_17

Sahuaraura Segovia, S. (2021). *Procrastinación académica y rendimiento escolar de los estudiantes de una institución educativa de Abancay* (Tesis de maestría). Universidad César Valleo. [<https://hdl.handle.net/20.500.12692/86767>].

Salguero, J. M., Palomera, R., & Fernández-Berrocal, P. (2012). Perceived emotional intelligence as predictor of psychological adjustment in adolescents: a 1-year prospective

- study. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 21–34.
<https://doi.org/10.1007/s10212-011-0063-8>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125–154). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Shariatpanahi, G., Asadabadi, M., Rahmani, A., Effatpanah, M., & Esslami, G. G. The impact of emotional intelligence on burnout aspects in medical students: iranian research. *Education Research International*. <https://doi.org/10.1155/2022/5745124>
- Sirois, F. (enero, 2023). *Here's the real reason you procrastinate*. [Video]. Conferencias TED. <https://www.youtube.com/watch?v=xTEPNxx0MsA>
- Sirois, F. M., & Giguère, B. (2018). Giving in when feeling less good: procrastination, action control, and social temptations. *British Journal of Social Psychology*. 57, 404–427. doi: [10.1111/bjso.12243](https://doi.org/10.1111/bjso.12243)
- Sirois, F., & Pychyl, T. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: consequences for future self. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(2), 115–127. doi: [10.1111/spc3.12011](https://doi.org/10.1111/spc3.12011)
- Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65–94.
- Svartdal, F., & Løkke, J.A. (2022). The ABC of academic procrastination: functional analysis of a detrimental habit. *Front. Psychol*, 3(13). doi: [10.3389/fpsyg.2022.1019261](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1019261)
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227–235.

- Tice, D. M., Bratslavsky, E., & Baumeister, R. F. (2001). Emotional distress regulation takes precedence over impulse control: if you feel bad, do it! *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(1), 53-67.
- Tuckman, B. (1990). Group versus goal-setting effects on the self-regulated performance of students differing in self-efficacy. *Journal of Experimental Education*, 58, 291-298.
- Ucar, H., Bozkurt, A., & Zawacki-Richter, O. (2021). Academic procrastination and performance in distance education: a causal-comparative study in an online learning environment. *Turkish Online Journal of Distance Education*, (22)4, 13-23.
- Umerenkova, G. A., & Flores, J. G. (2019). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 307-324. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682
- Wasim, A., Adeeb, M., & Mateen, M. (2021). Mediating Role of Academic Procrastination between Emotional Intelligence and Academic Performance of Pakistani Youth. *Journal of Professional & Applied Psychology*, 2(1), 43–52. <https://doi.org/10.52053/jpap.v2i1.35>
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179–187. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.179>
- Zarei, L., & Khoshouei, M. S. (2023). Relationship of academic procrastination with metacognitive beliefs, emotion regulation and tolerance of ambiguity in university students. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 22(3), 113-130.

Anexos

Cuestionario socio demográfico

Investigación de tesis de grado.

Como estudiante universitario, se te invita a participar en una investigación para licenciatura. El cuestionario no te llevará más de 10 minutos, se reservará tu identidad y tus datos no serán difundidos. No se ofrecerá una devolución ni se hará un diagnóstico. Los resultados son anónimos y utilizados únicamente para fines académicos.

Con tu colaboración y respondiendo sinceramente, aportarás herramientas importantes para ampliar el conocimiento en el campo de la psicología dentro del ámbito educativo en Argentina. Desde ya, ¡muchas gracias!

Declaración de consentimiento:

Declaro haber leído y comprendido lo antes mencionado. Dejo constancia de haber sido advertido que se garantizará la confidencialidad de la información recabada, al tratarse de una investigación solo con fines académico-científicos y qué, por tanto, tampoco recibiré ninguna devolución. Presto plena conformidad a su realización de manera libre y voluntaria.

1. Consentimiento informado:

Acepto participar

No acepto

Datos sociodemográficos.

Se reservará tu identidad y tus datos no serán difundidos. Los resultados son anónimos y utilizados únicamente para fines académicos.

2. Edad: ____

3. Sexo:

Femenino

Masculino

Otro

4. Horario de cursada:

Mañana

Tarde

Noche

Mixto

5. Año de la carrera que estás cursando:

1º año

2º año

- 3° año
 4° año
 5° año
6. Estado civil:
 Soltero/a
 En pareja
 Casado/a
 Divorciado/a
 Viudo/a
 Otro
7. ¿Trabajás?:
 Sí
 No
8. ¿Cuántas horas al día trabajás?:
 6 horas o menos
 8 horas
 Más de 8 horas
9. ¿Tenés hijos?:
 Sí
 No
10. Vivís...
 Solo
 Con alguien

TMMS-24

A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una “X” la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

1	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5

4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20	Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

ATPS

Las siguientes frases describen cosas que les ocurren a algunos estudiantes cuando deben realizar actividades como leer textos, resolver ejercicios, prepararse para rendir, redactar y presentar trabajos, etc. Indica con qué frecuencia esto te pasa, usando la escala de 1 “Nunca me ocurre” a 5

“Siempre me ocurre”. Los valores intermedios son tentativos y es necesario que elijas aquella respuesta que más se adecúa a lo que vos efectivamente haces. Considera que no hay respuestas correctas o incorrectas y responde lo más sinceramente posible.

	Nunca	Poco	A veces	Bastante	Siempre
1- Demoro innecesariamente en terminar trabajos, incluso cuando son importantes.					
2- Pospongo el comenzar con cosas que no me gusta hacer.					
3- Cuando tengo una fecha límite, espero hasta el último minuto.					
4- Sigo posponiendo el mejorar mis hábitos de trabajo.					
5- Empiezo a trabajar de inmediato, incluso en actividades que me resultan displacenteras.					
6- Me las arreglo para encontrar excusas para no hacer algunas cosas.					
7- Destino el tiempo necesario a las actividades, aunque me resulten aburridas.					
8- Derrocho mucho tiempo y me parece que no puedo hacer nada al respecto.					
9- Cuando algo me resulta muy difícil de abordar, pienso en postergarlo.					
10- Me propongo que haré algo y luego no logro comenzar o terminarlo.					
11- Siempre que hago un plan de acción, lo sigo.					
12- Desearía encontrar una forma fácil de ponerme en movimiento.					
13- Aunque me enoje conmigo cuando no hago las cosas, no logro motivarme.					
14- Siempre termino las actividades importantes con tiempo de sobra.					
15- Aunque sé que es importante comenzar con una actividad, me cuesta arrancar.					