



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA Y
BIENESTAR PSICOLÓGICO EN UN
GRUPO DE ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS EN LA PROVINCIA
DE TUNGURAHUA - ECUADOR

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE
MAESTRO EN PSICOLOGÍA CLÍNICA

FLAVIO ROLANDO BONILLA FLORES

LIMA – PERÚ

2025

ASESOR

Dr. Giancarlo Ojeda Mercado

JURADO DE TESIS

DRA. ELIZABETH DANY ARAUJO ROBLES

PRESIDENTE

MG. MELANIA KATY GUTIERREZ YEPEZ

VOCAL

MG. ELENA ESTHER YAYA CASTAÑEDA

SECRETARIA

DEDICATORIA.

A Benjamín, motivo de seguir adelante
mi hijo querido compañero de lucha.

AGRADECIMIENTOS.

A mis padres y hermanos por su apoyo incondicional
Maestros de UPCH.

FUENTE DE FINANCIAMIENTO.

Tesis autofinanciada



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA Y
BIENESTAR PSICOLÓGICO EN UN
GRUPO DE ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS EN LA PROVINCIA
DE TUNGURAHUA - ECUADOR

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE
MAESTRO EN PSICOLOGÍA CLÍNICA

FLAVIO ROLANDO BONILLA FLORES



Informe estándar

Informe en inglés no disponible [Más inform](#)

19% Similitud

estándar

52 Exclusiones →

Fuentes

Mostrar las fuentes solapadas

1 Trabajos del estudiante

Universidad de Lima

1 bloques de bloques 342 palabra que coinciden

2 Trabajos del estudiante

Universidad Peruana Cayetano Her

11 bloques de texto 275 palabra que coinciden

3 Internet

cybertesis.unmsm.edu.pe

1 bloques de bloques 177 palabra que coinciden

4 Internet

repositorioacademico.upc.edu.pe

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN

ABSTRACT

I. INTRODUCCIÓN	1
II. OBJETIVOS	5
III. HIPÓTESIS.....	6
IV. MARCO TEÓRICO.....	7
V. METODOLOGÍA	25
VI. RESULTADOS.....	33
VII. DISCUSIONES.....	41
VIII. CONCLUSIONES	46
IX. RECOMENDACIONES	49
X. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	51
XI. ANEXOS	

RESUMEN

Este estudio se desarrolló para identificar la relación entre la procrastinación académica (PA) y el bienestar psicológico (BP) en un grupo de estudiantes universitarios de la provincia de Tungurahua en Ecuador. Respecto al marco metodológico, esta fue una investigación básica, con enfoque cuantitativo, y se empleó un diseño no experimental descriptivo correlacional transversal. La muestra la conformaron 345 universitarios, de entre 18 y 30 años, pertenecientes a la carrera de Psicología Clínica durante el periodo académico 2020-2021. Se utilizó la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (SPWB) y la Escala de Procrastinación Académica (EPA). Se halló que la relación entre la PA y el BP es negativa y con fuerza de correlación débil. Asimismo, se halló que la dimensión Autorregulación académica deficiente se relaciona negativamente con las seis dimensiones del BP, mientras que la dimensión Postergación de actividades solo se relaciona negativamente con las dimensiones Relaciones positivas con los demás, Propósito en la vida y Dominio del entorno. Además, se encontró que ni en la PA ni en el BP existen diferencias en función del sexo, a excepción de la dimensión Autonomía, donde sí hay diferencias, siendo los hombres quienes presentan mayores puntajes.

Palabras clave: Procrastinación Académica, Bienestar Psicológico, Estudiantes Universitarios.

ABSTRACT

This study was developed to identify the relationship between academic procrastination and psychological well-being in a group of university students from the province of Tungurahua in Ecuador. Regarding the methodological framework, this was basic research, with a quantitative approach, and a non-experimental descriptive correlational cross-sectional design was used. The sample was made up of 345 university students, between 18 and 30 years old, belonging to the Clinical Psychology career during the 2020-2021 academic period. The Ryff's Scale of Psychological Well-being (SPWB) and the Academic Procrastination Scale (APS) were used. It was found that the relationship between academic procrastination and psychological well-being is negative and with weak correlation strength. Likewise, it was found that the Poor academic self-regulation dimension is negatively related to the six dimensions of psychological well-being, while the Procrastination of activities dimension is only negatively related to the dimensions Positive relations with others, Purpose in life and Mastery of the environment. Furthermore, it was found that neither in academic procrastination nor in psychological well-being are there differences according to sex, except for the Autonomy dimension, where there are differences, with men presenting higher scores.

Keywords: Academic Procrastination, Psychological Well-being, University Students.

I. INTRODUCCIÓN

1.1 Planteamiento del problema

En la actualidad, los estudiantes universitarios se enfrentan a diversos retos respecto a sus contextos, donde es necesario que se encuentren a la vanguardia respecto al manejo de los medios digitales, así como también se enfrentan a un mercado laboral altamente competitivo y a un mundo globalizado donde el conocimiento se encuentra en permanente evolución; además, en sus ámbitos personales deben hacer frente a un ritmo de vida cada vez más acelerado, aparte de encontrarse expuestos a sus presiones sociales, familiares y económicas (Durán et al., 2021). A esto se le suma que, cada vez más, el paradigma educativo dirige el protagonismo hacia los estudiantes, lo cual requiere un mayor grado de adaptabilidad, autonomía y gestión en su proceso de aprendizaje (Durán et al., 2021).

Es así que, la PA puede ser considerada como un aspecto poco productivo del comportamiento humano, especialmente en el grupo de estudiantes universitarios, cuya característica de evadir responsabilidades y evitar el sufrimiento emocional, incluso sabiendo que generará repercusiones desfavorables, es una de las manifestaciones que afecta el desarrollo académico, sobre todo en los primeros años de estudio, viéndose reflejada en un bajo rendimiento académico (RA) (Clariana et al., 2012; Pickles, 2017).

La postergación como estado patológico es considerada como uno de los aspectos poco saludables del individuo. Contreras-Pulache et al. (2011) refieren que, aproximadamente, entre el 80% y 95% de los estudiantes de secundaria en Lima, Perú, recurren a comportamientos procrastinadores, evidenciando que

alrededor del 75% de este grupo se percibe como personas que procrastinan y el 50% muestra tendencias a procrastinar de manera disfuncional; por otro lado, el 95% de los procrastinadores desearían disminuir sus conductas de postergación, no obstante, sienten culpa o angustia al no conseguirlo, lo cual se vincula con problemas de salud mental, presentándose un déficit en el RA y el rendimiento laboral, característico del BP. Del mismo modo, Garzón y Gil (2017) señalan que la prevalencia es similar en el caso de países anglosajones y no occidentales.

Asimismo, Ecuador no es la excepción, donde Medina et al. (2023) reportaron que, de los 228 estudiantes universitarios de Guayaquil que participaron de su estudio, el 33% se ubica en el nivel alto de procrastinación y el 27% en el nivel medio; del mismo modo, Villagómez et al. (2023) halló que, de los 167 universitarios participantes, el 98% presenta una baja autorregulación académica, mientras que cerca del 47% presenta un nivel alto de postergación de actividades. Estos datos concretos hacen notoria la problemática que existe en el contexto universitario ecuatoriano de que los estudiantes presenten una elevada prevalencia de comportamientos procrastinadores.

Buscando comprender la causa de este fenómeno, existe evidencia que señala que la falta de compromiso y responsabilidad frente al cumplimiento de las actividades académicas puede deberse a factores emocionales, falta de apoyo familiar, ambiente académico desfavorable y desmotivación (Castillo, 2019), idea que concuerda con lo propuesto por Chong (2017), quien habla sobre la importancia del apoyo percibido por los estudiantes y su nivel de RA, donde mientras menos apoyo tengan y se enfrenten a factores de estrés, menor será su desempeño.

Asimismo, existen evidencias de que el BP tiene la capacidad de predecir la PA (e.g. Chacaltana, 2019), mientras que por otro lado se ha estudiado a la procrastinación como predictor del BP, donde a nivel bivariado la relación es significativa, pero a nivel causal no lo es (Delgado-Tenorio et al., 2021). Además, existe una incongruencia entre los resultados reportados por diferentes investigadores, donde, a pesar de que en todos los casos existe concordancia respecto a que las medidas generales de ambas variables indican una relación significativa y de orientación negativa, algunos indican que la procrastinación se relaciona con todas las dimensiones del BP (e.g. Borger & Morote, 2021; Delgado-Tenorio et al., 2021; Hernández, 2016), mientras que otros señalan que la procrastinación solo se relaciona con algunas de las dimensiones del BP (e.g. Chacaltana, 2019; Cordovez et al., 2023). Es por estas incongruencias que es necesario conocer cómo se presentan estas relaciones en los estudiantes universitarios de la provincia de Tungurahua a través de este estudio.

A esto se le suma que, en Ecuador, las investigaciones previas no han analizado la relación entre la procrastinación y el BP en universitarios. Por ello, la inconsistencia en función a los resultados entre los aportes antecedentes y la falta de información en el contexto ecuatoriano llevan a plantear la siguiente interrogante: ¿Cuál es la relación entre la procrastinación académica y el bienestar psicológico en un grupo de estudiantes universitarios de la provincia de Tungurahua, Ecuador?

1.2 Justificación

Es así que, respecto a la justificación del estudio, la contribución teórica generada por esta investigación es la profundización del conocimiento sobre la

relación no causal de la procrastinación, desde los planteamientos conceptuales de Busko (1998), y el BP desde el enfoque teórico de Ryff (1989), tomando en cuenta que este análisis es novedoso en el contexto universitario ecuatoriano. La contribución práctica se orienta a generar información basada en evidencia dirigida a los profesionales involucrados en la educación universitaria (e.g. directivos, docentes, profesionales de apoyo psicopedagógico) que permita establecer planes de acción para intervenir la procrastinación, promoviendo, a su vez, el aumento del BP; asimismo, en el ámbito clínico, permite conocer la tendencia que presentan estas variables al interactuar entre sí, para que posteriormente sea posible proponer medidas de acción enfocadas en disminuir la sintomatología relacionada con la ansiedad y la depresión generada por la procrastinación. Además, la contribución social de la investigación radica en que, a través de los resultados, los estudiantes universitarios podrían tomar mayor consciencia respecto a que si mantienen conductas procrastinadoras su BP podría verse afectado negativamente.

II. OBJETIVOS

2.1 Objetivo general

Conocer la relación entre la procrastinación académica y el bienestar psicológico en un grupo de estudiantes universitarios de la provincia de Tungurahua en Ecuador.

2.2 Objetivos específicos

- (a) Identificar la frecuencia por niveles de la procrastinación académica en un grupo de estudiantes universitarios de la provincia de Tungurahua en Ecuador;
- (b) Identificar la frecuencia por niveles del bienestar psicológico en un grupo de estudiantes universitarios de la provincia de Tungurahua en Ecuador;
- (c) Identificar la relación entre la dimensión Autorregulación académica (deficiente) y las dimensiones del bienestar psicológico en un grupo de estudiantes universitarios de la provincia de Tungurahua en Ecuador;
- (d) Identificar la relación entre la dimensión Postergación de actividades y las dimensiones del bienestar psicológico en un grupo de estudiantes universitarios de la provincia de Tungurahua en Ecuador; y
- (e) Comparar la procrastinación académica y el bienestar psicológico según el sexo en un grupo de estudiantes universitarios de la provincia de Tungurahua en Ecuador.

III. HIPÓTESIS

3.1 Hipótesis general

HG Existe una relación negativa entre la PA y el BP en un grupo de estudiantes universitarios de la provincia de Tungurahua en Ecuador.

3.2 Hipótesis específicas

HE1 Existe una relación negativa entre la dimensión Autorregulación académica (deficiente) y las dimensiones del BP en un grupo de estudiantes universitarios de la provincia de Tungurahua en Ecuador.

HE2 Existe una relación negativa entre la dimensión Postergación de actividades y las dimensiones del BP en un grupo de estudiantes universitarios de la provincia de Tungurahua en Ecuador.

HE3 Existen diferencias en la PA y el BP según el sexo en un grupo de estudiantes universitarios de la provincia de Tungurahua en Ecuador.

IV. MARCO TEÓRICO

4.1 Procrastinación

4.1.1 *Conceptualización de procrastinación*

Para entender la procrastinación es importante evocar las nociones de sus orígenes, lo cual proporcionará un recurso para el entendimiento de esta variable psicológica.

El proceso histórico del constructo deviene de épocas históricas a inicios en el año 700 a.C. del poeta Hesíodo, quien hablaba de una característica negativa de los hombres asociada a dejar el trabajo para mañana, posteriormente en el siglo XVIII en la revolución industrial el requerimiento de labores con fecha límite caracterizó a esta época, es entonces cuando la procrastinación comenzó a tener relevancia, debido a la cantidad de excusas de la población para no cumplir con los plazos establecidos, iniciando el uso del término como calificativo negativo basado en un carácter moral o peyorativo (Piqueras, 2013).

Steel (2007) señala que Norman Milgram, en 1992, fue el primero en publicar un análisis sobre la procrastinación, donde afirmó que la diferencia se encontraba en las sociedades y en cumplimientos de tareas, es decir, a mayores tareas mayor tendencia a la procrastinación.

La procrastinación ha formado parte de la historia de la conducta humana, que con el transcurso de los años se ha considerado una debilidad en las personas, conceptualizándose como un constructo multidimensional e integral, definida como la postergación, voluntaria o involuntaria, de la trayectoria de las acciones establecidas (Contreras-Pulache et al., 2011).

Además, este patrón de conducta destaca por retrasar o prorrogar, de forma voluntaria, el desarrollo y la culminación de una tarea establecida por uno mismo o por otras personas (Steel, 2007). Asimismo, Alba-Leonel y Hernández-Falconi (2013) indican que esta demora suele presentar debido a que la persona que procrastina realiza una actividad diferente a la que requiere prioridad a pesar de la urgencia e importancia que esta tiene; esto se produce cuando la tarea o actividad alternativa se puede realizar en poco tiempo, genera mayor satisfacción y tiene más probabilidad de éxito, y sin mostrar consecuencias, mientras que al desarrollar la tarea cerca al tiempo límite genera una combinación entre la adrenalina y la recompensa de haber logrado culminar con la actividad propuesta.

La procrastinación se describe como un comportamiento esquematizado, constante y repetitivo, determinado por postergar por propia voluntad la ejecución de actividades que tienen un plazo de entrega, y que se encuentra relacionada con la baja autoestima, poco autocontrol, la depresión, la ansiedad, el comportamiento de desorganización, aplazamiento, impulsividad y perfeccionismo (Quant & Sánchez, 2012).

El carácter funcional y disfuncional de la procrastinación siempre ha sido discutido, puesto que la mayoría de los investigadores mencionan que es la raíz etiológica del malestar psicológico, mientras que, por otro lado, existen autores que refieren que esta conducta podría generarle beneficios a la persona que la presenta al estar relacionada con la motivación intrínseca (e.g. Steel, 2007).

En este mismo sentido, Ferrari y Díaz (2014) consideran importante distinguirlas entre sí, expresando que la procrastinación funcional abarca la postergación del comienzo de la actividad siempre y cuando esta dilatación genere

algún tipo de beneficio al realizar otra tarea con mayor prioridad y que la actividad postergada tenga una elevada probabilidad de ser resuelta con éxito y sin inconvenientes a pesar de haber sido aplazada. Por otro lado, la procrastinación considerada como disfuncional hace referencia a la postergación de actividades donde resalta la escasa autonomía ante la incapacidad de postergar la búsqueda de placer en otras tareas, y que finalmente conlleva a presentar angustia y un alto nivel de estrés por la cercanía del plazo límite para la culminación de la actividad propuesta (Duda, 2018).

Según Natividad (2014), es posible considerar a la tendencia de aplazar tareas como un rasgo estable de la personalidad, por lo que esta conducta puede manifestarse a lo largo de toda la vida de una persona, convirtiéndose en una práctica rutinaria.

4.1.2 Enfoques teóricos de la procrastinación

La procrastinación se ha comprendido según la época vinculada desde diversas escuelas, en primera instancia con la teoría psicoanalítica, la cual la comprende como la evitación de tareas específicas debido a que son fuentes de angustia y amenazan al Yo, por lo que, de forma inconsciente, se despliegan mecanismos de defensa que disminuyen el malestar subjetivo (Ferrari & Díaz, 2014).

En ese sentido, Álvarez-Blas (2010) menciona que a través del surgimiento de teorías conductuales fundamentadas por Skinner se concibió a la procrastinación como un proceso conductual de refuerzos. A partir de este enfoque, se explica que las personas que procrastinan con frecuencia lo siguen haciendo debido a que en

algún momento esta acción funcionó, y se conjugó con un entorno que favoreció la repetición de esta conducta sin que esto generara repercusiones negativas.

Actualmente las teorías cognitivo-conductuales junto al avance de la psicometría de las funciones cerebrales y las neuroimágenes permiten explorar el funcionamiento del cerebro desde este ámbito entendiendo el fenómeno de la procrastinación desde las funciones ejecutivas (Duda, 2018).

4.1.3 El ciclo de la procrastinación

Burka y Yuen (2008) han estudiado la procrastinación por más de veinte años, siendo capaces de describir con una elevada precisión el curso que suele tener el proceso de la procrastinación y las diferentes variaciones que se presenta en la conducta a nivel cognitivo, emocional y conductual.

Estos autores señalan que, al emprender una nueva tarea, el procrastinador se propone a iniciar de manera anticipada y en función a una programación, sin embargo, al no llevar a cabo ninguna acción o acciones suficientes que lo acerquen al inicio del desarrollo de la tarea la actitud optimista que mostró inicialmente se convierte en angustia, llegando a pensar que nuevamente procrastinará. Posterior a esto, a pesar de que el transcurrir del tiempo sin haber iniciado aumenta la sensación de estrés y angustia, se ampara en la sensación de que el plazo aún no está cerca, por lo que, aparentemente, la falta de acción no generará una consecuencia negativa.

Mientras el tiempo sigue avanzando suele reprocharse a sí mismo y siente culpa por su inacción, tomando consciencia de que el tiempo transcurrido no podrá recuperarse, pero al mismo tiempo justificándose para reducir la ansiedad experimentada. Asimismo, como un intento de salvaguardar la situación y contraponiéndose al malestar psicológico experimentado, busca generar una

perspectiva optimista de que aún puede cumplir con la tarea encomendada, a pesar de que no se encuentra muy dispuesto a realizar esfuerzos que lo lleven a concretarla. Es así que la frustración sigue aumentando y busca comparar sus habilidades con la de otras personas, infravalorando las propias y resaltando las capacidades de los demás, destacando atributos como la responsabilidad, la autonomía, e, incluso, la fortuna.

Finalmente, con el plazo límite cada vez más cerca a terminar, toma la decisión final de realizar o no la tarea. Por lo general, cuando la frustración y el sentimiento de culpa son muy grandes, el procrastinador siente que no puede soportar más la situación, piensa que no será posible culminar en el plazo establecido y termina por abandonar; en cambio, si decide realizar la tarea, no le queda más que lidiar con la presión que le genera saber que tiene el tiempo en contra, así como con la idea de que probablemente su desempeño no reflejará el potencial de sus capacidades, terminando exhausto. En ambos casos, el procrastinador suele estar determinado a no procrastinar en una próxima ocasión, aunque es difícil que logre su objetivo.

4.1.4 Causas de la procrastinación

Según Ayala et al. (2020), las causas de la procrastinación son:

- Una percepción personal: la expectativa del sujeto en relación con los resultados.
- El fin: la valoración positiva o significativa que representa la tarea.
- Los resultados: la satisfacción de la actividad llega en un determinado tiempo y no al terminar la tarea.

- La gestión del tiempo: existen dificultades para gestionar e incapacidad para manejar el tiempo personal.
- Dificultades en reconocer: la incertidumbre en las propiedades de las acciones, las metas y los objetivos.
- Malestar: experiencias negativas en tareas previas.

Asimismo, se considera que la procrastinación guarda una estrecha relación con la desorganización, la escasa capacidad de tener control sobre sus conductas e impulsos, así como presentar una capacidad deficiente para planificar su comportamiento. En ese sentido, Ocampo (2014) identifica un par de elementos que forman parte del proceso de procrastinación: (a) la probabilidad de aplazar la tarea aumenta mientras esté más lejos de presentarse el refuerzo o el castigo respectivo; y (b) la probabilidad de atrasar la actividad incrementa cuando a esta se la vincula con sensaciones desagradables, aburridas, poco atractivas o incómodas.

4.1.5 Tipos de procrastinadores

Dentro de la literatura especializada, se menciona que existen tres tipos de procrastinadores: (a) de tipo arousal, (b) de tipo evitativo, y (c) de tipo decisional (Ferrari & Díaz, 2014).

El procrastinador de tipo arousal está orientado a la satisfacción que le generan las sensaciones o experiencias internas que se desencadenan a partir de la acción de procrastinar, donde destaca la intensa sensación de adrenalina o éxtasis que siente al completar una tarea a último momento.

Por otro lado, el procrastinador de tipo evitativo dirige su conducta de postergación de actividades en función a evitar sensaciones o experiencias internas

que resultan incómodas, y que están relacionadas con la aversión al fracaso o al sentirse poco competente, o también a sentir poca motivación respecto a la tarea.

Finalmente, el procrastinador de tipo decisional se destaca por aplazar la disposición a iniciar con la actividad a realizar. Es necesario considerar que esta tipología asocia por un escaso sentido de la responsabilidad, habilidades sociales deficientes, temor a enfrentarse a situaciones riesgosas e inseguridades sobre sus propias capacidades. Este tipo de procrastinador es más cognitivo y emplea argumentos o razones para dilatar el comienzo de la tarea, en contraste con las otras categorías de procrastinadores, donde la naturaleza de su conducta de aplazamiento es más conductual.

4.1.6 Procrastinación académica

Encontrar personas que procrastinen en todos los contextos de su vida como trabajo, estudio, actividades de la familia y tareas domésticas, probablemente sea muy difícil, siendo la conducta de procrastinación en la mayoría de las ocasiones, un fenómeno que se da en un ámbito concreto, en éste caso a nivel académico.

Senécal et al. (2003) señalan que la PA hace referencia a presentar una disposición escasamente lógica para demorar el inicio de una tarea académica, donde, por lo general, esta no llega a concluirse. Este fenómeno es considerado como multifacético ya que se origina a raíz del temor a fracasar, gestionar disfuncionalmente el tiempo, sentir aversión hacia la actividad a desarrollar, entre otros.

Asimismo, según evidencia proporcionada por el estudio realizado por Rothblum et al. (1986), en el caso de los estudiantes, la procrastinación se relaciona fuertemente con la ansiedad y el estrés, por lo que quienes procrastinaban con

mayor frecuencia presentaban una tendencia hacia la manifestación de sintomatología ansiosa ante las situaciones de exámenes, así como también a una percepción desfavorable respecto a sus estados emocionales. Además, este estudio brinda evidencia de una elevada prevalencia de la procrastinación en los universitarios, e indica que los comportamientos de procrastinación aumentan conforme los estudiantes van avanzando y acercándose a la culminación de sus estudios académico-profesionales.

Por otro lado, Schraw et al. (2007) describen a tres componentes que están involucrados en la génesis de la PA: (a) características propias del estudiante, donde están involucrados el grado de interés o sentido de ganancia que considera que puede obtener al realizar la tarea, y su capacidad para gestionar los esfuerzos dirigidos hacia una tarea; (b) atributos del docente, respecto a la didáctica empleada por estos, considerando las diversas técnicas y estrategias utilizadas para ayudar a que el aprendizaje de los estudiantes sea efectivo; y (c) características de la tarea, en función al conocimiento que tiene el estudiante sobre esta y el método que debería utilizar para resolverla eficientemente.

4.2 Bienestar Psicológico

4.2.1 Conceptualización de bienestar psicológico

La definición del término bienestar se plantea de manera fluida, ya que la pregunta sobre qué es sentirse bien y vivir bien da paso a diversas interpretaciones desde perspectivas filosóficas y psicológicas.

Un bienestar se alcanza no solo de condiciones externas, sino internas como autovaloración y la jerarquía motivacional, éstas estructuran el área subjetiva en el

bienestar siendo una valoración de experiencias que se relaciona con aspectos sociales, familiares y académicos (García-Viniegras, 2005).

Castro Solano (2009) refiere que, en general, el bienestar se alcanza al satisfacer las necesidades básicas, y prosiguiendo luego con la satisfacción de necesidades más complejas asociadas al crecimiento personal, tales como el progreso en el nivel educacional y las condiciones de seguridad y hábitat, las cuales predisponen a tener una mejora en la visión de trascendencia personal que tiene una persona sobre su vida.

Las principales características del bienestar son la estabilidad y la visión global de los sujetos, donde sus aspectos cognitivos y afectivos sirven para calificar el nivel de satisfacción. Una visión positivista se caracteriza por sentimientos y emociones que constituyen las características del bienestar (Andrews & Withey, 1976).

El bienestar es un tema de discusión debido a sus múltiples interpretaciones, situación que ha generado una clasificación desde sus variables extrínsecas e intrínsecas que repercuten sobre este (Diener et al., 1999).

Castro Solano y Casullo (2001) hablan de bienestar subjetivo e indican que evaluación que realiza cada persona sobre su propia vida es lo que predispone al grado de bienestar percibido, siendo influenciado por factores del entorno.

Blanco y Díaz (2005) describen que el bienestar social surge a partir de la apreciación que se genera respecto al entorno y del desempeño de la persona en su contexto social respecto a cinco dimensiones: (a) integración social, (b) aceptación social, (c) contribución social, (d) actualización social, y (e) coherencia social.

Asimismo, este constructo se ha asociado con los efectos positivos y la percepción de la felicidad de las personas, aspectos que guardan relación con los acontecimientos del proceso vital; las percepciones juegan un papel importante en el BP (Schmutte & Ryff, 1997).

Para Castro Solano y Casullo (2001), el BP es el conjunto de características internas y externas, a su vez el entorno juega un papel predominante en la percepción del individuo, puede darle una apreciación positiva o negativa en torno al bienestar.

Ryff (1989) resalta diversas incongruencias en los planteamientos clásicos que abordaban el bienestar, señalando que el BP únicamente era considerado como la falta de malestar o trastornos psicológicos, exponiendo así sus dudas sobre la unicidad que puede existir al referirse al mismo. Ante esto, Ryff propone una comprensión multidimensional sobre este fenómeno, planteando una teoría que alienta el comienzo de investigaciones novedosas y que se acercaban de forma más precisa a la experiencia de las personas en función al sentirse bien con sus vidas.

Para Ryff (1989) el BP surge a partir de la evaluación ejercida un individuo respecto a sus experiencias vividas en búsqueda de incrementar sus atributos virtuosos, estableciendo seis dimensiones determinadas a raíz de la aplicación de análisis factoriales en la población norteamericana. Según Rosa y Quiñones (2012), estas dimensiones hacen referencia a los siguientes factores: (a) autoaceptación, la cual abarca la predisposición favorable que tiene uno sobre sí; (b) relaciones positivas con los demás, haciendo referencia a la cercanía y la amabilidad que tiene una persona al interactuar con los miembros de su entorno a través de la empatía y sentimientos firmes de afecto, siendo capaz de tener profundas relaciones de

amistad; (c) autonomía, comprendida como el grado de independencia que suele presentar una persona en la toma de decisiones por su propia cuenta respecto a su vida personal, laboral y familiar; (d) dominio del entorno, el cual consiste en la capacidad para adaptarse y actuar en diferentes entornos y permite aprovechar favorablemente las oportunidades que se presentan; (e) propósito en la vida, en función a la habilidad para trazarse metas propósitos, presentando una dirección clara para su vida; y (f) crecimiento personal, el cual consiste en la capacidad de aumentar las destrezas propias, obteniendo provecho de los atributos y los recursos de uno mismo.

4.2.2 Modelos teóricos del bienestar psicológico.

4.2.2.1 El modelo multidimensional del bienestar psicológico.

Ryff y Keyes (1995) hablan sobre el desarrollo de una persona en función a sus virtudes y proponen seis factores que estructuran el BP: (a) autoaceptación, (b) crecimiento personal, (c) propósitos de vida, (d) relaciones positivas con otros, (e) dominio del entorno, y (f) autonomía, constituyéndose aspectos dinámicos que remarcan que la apreciación sobre el propio bienestar a nivel psicológico se construye y transforma a medida que avanza el desarrollo.

4.2.2.2 La teoría de la autodeterminación.

Esta teoría menciona que los individuos son capaces de estar motivados por iniciar una acción y comprometerse con eso y, a su vez, experimentar apatía y alienación; esto depende del desarrollo y experiencias previas. Las personas tienen necesidades psicológicas innatas y estas constituyen la base de la personalidad, la motivación e integridad, mientras que el contexto social sobre el que se desenvuelven promueve o limita sus procesos positivos, por este motivo los

entornos que no contribuyen a estas necesidades provocan alteraciones y enfermedad en la persona (Cuadra & Florenzano, 2003).

4.2.2.3 La teoría del flujo positivo.

Fue propuesta por Csikszentmihalyi (1999), quien refiere que los comportamientos específicos son la manifestación del bienestar, por lo que este no se encuentra en la satisfacción o el éxito alcanzado. Además, el individuo está en una constante búsqueda del bienestar, de esta forma revela su singularidad, evaluando y experimentando la realidad en la que se desenvuelve (Fernández et al., 2013).

4.2.2.4 Modelo de abajo arriba.

Este modelo señala que este constructo es el resultado de experiencias y aprendizajes previos que generan placer. Los principios en los que se fundamenta este modelo resaltan que es posible alcanzar el bienestar a través del cumplimiento satisfactorio de las necesidades y los objetivos planificados (Vielma & Alonso, 2010).

4.2.2.5 Modelo del acercamiento a la meta.

Este modelo resalta la relación que existe entre los atributos que posee individuo y el bienestar y sus valores, siendo estas las directrices que rigen su accionar. El BP forma parte del individuo, por lo que plantear objetivos se considera importante en su comportamiento diario en las áreas de desarrollo personal, social y familiar (Cuadra & Florenzano, 2003).

4.3 Antecedentes de la investigación

Al indagar sobre la relación entre las variables de estudio en el contexto ecuatoriano no se hallaron investigaciones previas, sino estudios que analizaron cada variable por separado y analizándolas con otras variables pertinentes.

Moreta-Herrera, Durán-Rodríguez et al. (2018) analizaron la capacidad predictiva de la regulación emocional (RE) y el RA sobre la PA en estudiantes universitarios de la ciudad de Ambato. Los participantes fueron 290 universitarios, de entre 17 y 30 años, quienes estudiaban Psicología Clínica y Psicología Organizacional. Se utilizaron el Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ) y la Escala de Procrastinación de Tuckman (ATPS). Los hallazgos determinaron que la PA se relaciona significativa y negativamente con el RA ($r = -.307, p < .01$) y la RE ($r = -.244, p < .01$). Además, concluyen que la PA se predice a partir de la RE, el RA y el nivel académico en un 21.3%.

Durán-Rodríguez (2017) estudió la relación entre la PA y la autorregulación emocional en universitarios en la ciudad de Ambato. Participaron 290 universitarios, de entre 17 y 30 años, quienes cursaban las carreras de Psicología Clínica y Psicología Organizacional. Se emplearon la EPA y el Cuestionario de Regulación Emocional, versión argentina (CRE-AR). Se halló que la relación entre la PA y la RE es significativa y con orientación negativa ($r = -.206, p < .01$). Por otro lado, no se hallaron diferencias significativas en la PA global ($t = 1.77, p > .05$) y en la dimensión Autorregulación académica ($t = 1.28, p > .05$) según el sexo, no obstante, sí se hallaron diferencias significativas en la dimensión Postergación de actividades ($t = 2.03, p < .05$).

En cambio, diversas investigaciones internacionales reportan variados resultados que consideran el fenómeno estudio.

Cordovez et al. (2023) analizó la relación entre la PA y el BP en universitarios chilenos. Participaron 181 universitarios, quienes cursaban carreras profesionales del área de Ingeniería, Educación, Salud, Ciencias Sociales, entre otras. Se usaron la SPWB de Ryff y la EPA. Se halló que la PA se relaciona significativa y negativamente con las dimensiones Autoaceptación ($r = -.240, p < .001$), Relaciones positivas con los demás ($r = -.163, p = .014$), Propósito en la vida ($r = -.372, p < .001$) y Crecimiento personal ($r = -.311, p < .001$).

Silva y Matalinares (2022) compararon la PA según la edad y el sexo en estudiantes universitarios de Lima, Perú, durante el contexto pandémico por el COVID-19. Participaron 194 universitarios, de entre 19 y 63 años. Utilizaron la EPA. Se halló que existen diferencias significativas según el sexo en la escala total de la PA ($U = 3825.5, p = .033$) y la dimensión Autorregulación académica ($U = 3682, p = .012$).

Delgado-Tenorio et al. (2021) analizaron a la PA como moderador en la relación entre el BP y el estrés académico en universitarios de Lima, Perú. Los participantes fueron 391 universitarios, de entre 17 y 33 años. Se utilizaron la SPWB de Ryff, el Inventario Sistemático Cognoscitivista (SISCO SV-21) y la EPA. Se halló que la PA se relaciona de manera significativa, de orientación negativa y fuerza de correlación débil con el BP general y todas sus dimensiones; sin embargo, se estableció que la PA no es un moderador en la relación entre el BP y el estrés académico.

Borger y Morote (2021) establecieron la relación entre la PA y el BP en universitarios de Arequipa, Perú. Los participantes fueron 407 universitarios, de entre 18 y 24 años, quienes estudiaban Psicología, y Publicidad y Multimedia. Se emplearon la SPWB de Ryff y la EPA. Los hallazgos señalaron que todas las dimensiones del BP se relacionan con las dimensiones de la PA de manera significativa, con orientación negativa y con fuerza de correlación débil. Además, señalaron que, respecto a los niveles del BP, predominan los universitarios con nivel alto.

Chacaltana (2019) determinó la relación entre la PA, el BP y las vivencias académicas en universitarios de Ica, Perú. Los participantes fueron 162 universitarios, de entre 16 y 37 años. Se aplicaron la SPWB de Ryff, el Cuestionario de Vivencias Académicas (QVA-R) y la EPA. Se halló que la PA se relaciona significativamente solo con las dimensiones Crecimiento Personal ($r = -.508, p = .004$) y Madurez personal ($r = -.128, p = .014$).

Domínguez-Lara (2017) identificó la prevalencia de la PA y la comparó según características sociodemográficas en universitarios de Lima, Perú. Participaron 517 universitarios, de entre 16 y 56 años, que estudiaban Psicología en dos universidades. Se utilizó la sección Postergación de actividades de la EPA. Considerando los hallazgos pertinentes con la presente investigación, no se hallaron diferencias significativas en la PA según el sexo ($t = 1.27, p = .205, d = 0.13$).

Hernández (2016) estableció la relación entre la PA, los motivos de la procrastinación y el BP en universitarios de Trujillo, Perú. Participaron 246 universitarios que estudiaban Ingeniería industrial. Se empleó la ATPS y la SPWB de Ryff. Dentro de los hallazgos más relevantes se estableció que la PA se relaciona

significativa y negativamente con la escala total del BP y todas sus dimensiones, con una fuerza de correlación débil.

Del Valle (2015) llevó a cabo una investigación objetivo de comparar el BP según el sexo en universitarios en Mar del Plata, Argentina. Participaron 654 universitarios, de entre 18 y 25 años. Se empleó la SPWB de Ryff. Se hallaron diferencias significativas según el sexo en el Crecimiento personal ($t = 1.93, p < .05, d = 0.16$), el Propósito en la vida ($t = 2.20, p < .05, d = 0.18$) y las Relaciones positivas con los demás ($U = 39758, p < .05, d = 0.24$), donde en todos los casos las mujeres presentaron mayores puntajes, y en Autonomía también se hallaron diferencias significativas ($t = -2.06, p < .05, d = 0.17$), donde los hombres puntuaron más alto.

4.4 Variables

Definición conceptual de la procrastinación académica

Conductas de evitación y postergación de actividades referidas al entorno académico, donde la persona suele justificar sus retrasos, tratando de evitar la culpa o la responsabilidad que tiene ante esta situación (Onwuegbuzie, 2004).

Definición operacional de la procrastinación académica

La procrastinación académica será operacionalizada por su medición a través de la EPA de Busko (1998). Este instrumento evalúa dos dimensiones: Autorregulación académica (deficiente) y Postergación de actividades, y se estructura en 12 ítems, con una escala tipo Likert con cinco alternativas de respuesta de acuerdo con la frecuencia de la conducta consignada.

Tabla 1*Matriz de operacionalización de la procrastinación académica*

Dimensión o área	Indicadores	Escala
Autorregulación académica (deficiente)	Evitar una tarea	Por ítem: Escala ordinal
	Demora en la solución de problemas académicos	1 = Nunca 2 = Pocas veces 3 = A veces
Postergación de actividades	Escasa organización en el desarrollo de actividades académicas	4 = Casi siempre 5 = Siempre
	Déficit de motivación para estudiar y realizar actividades académicas	Por escala total: Escala de intervalo
	Demorar la realización de actividades académicas	12–60 puntos
	Postergación ante actividades poco placenteras	Por dimensiones: Escala de intervalo
		Autorregulación académica: 9–45 puntos
		Postergación de actividades: 3–15 puntos

Definición conceptual del bienestar psicológico

Se comprende como el funcionamiento positivo de una persona en acciones dirigidas a desarrollar su autorrealización y crecimiento personal, las cuales están basadas en sus experiencias pasadas, presentes y futuras (Ryff, 1989).

Definición operacional del bienestar psicológico

El BP será definido operacionalmente por su medida a través de la SPWB de Ryff (1989). Este instrumento evalúa seis dimensiones: autoaceptación, relaciones positivas con los demás, crecimiento personal, propósito en la vida, dominio del entorno y autonomía. Se encuentra compuesto por 29 ítems en su versión al castellano, con una escala tipo Likert con cinco alternativas de respuesta de acuerdo con el grado de acuerdo con la conducta consignada.

Tabla 2*Matriz de operacionalización del bienestar psicológico*

Dimensión o área	Indicadores	Escala
Autoaceptación	Satisfacción con las características y los logros personales	Por ítem: Escala ordinal
	Agrado por la vida que lleva uno mismo	1 = Totalmente en desacuerdo 2 = En desacuerdo
	Percepción positiva sobre uno mismo	3 = Ni en desacuerdo ni de acuerdo 4 = De acuerdo
Relaciones positivas con los demás	Percepción de sentirse acompañado y respaldado por personas cercanas	5 = Totalmente de acuerdo
	Desarrollo de vínculos cercanos e íntimos con las amistades	Por escala total: Escala de intervalo 29–145 puntos
	Valoración del aporte generado por las amistades a la propia vida	Por dimensiones: Escala de intervalo
Crecimiento personal	Aprendizaje continuo sobre uno mismo	Autoaceptación: 4–20 puntos
	Percepción de desarrollo personal	Relaciones positivas con los demás: 5–25 puntos
	Sensación de estudio, cambio y crecimiento	
Propósito en la vida	Claridad en la dirección hacia el futuro de uno mismo	Crecimiento personal: 4–20 puntos
	Valoración de la retrospectiva y proyección	Propósito en la vida: 5–25 puntos
	Satisfacción respecto a los logros alcanzados	
Dominio del entorno	Percepción de control sobre los resultados de la propia vida	Dominio del entorno: 5–25 puntos
	Autoeficacia sobre la toma de decisiones para modificar situaciones adversas	Autonomía: 6–30 puntos
	Positivismo ante el manejo del entorno	
Autonomía	Confianza de expresar los propios pensamientos y emociones	
	Firmeza de las propias opiniones ante la perspectiva de las demás personas	
	Focalización hacia las propias opiniones por sobre las de los demás	

Nota. * ítem inverso

V. METODOLOGÍA

5.1 Tipo y diseño de la investigación

Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), este fue un estudio de tipo básico, debido a que se orientó a ampliar los conocimientos sobre ambas variables de estudio en el contexto universitario ecuatoriano, del cual no se han publicado antecedentes. Se abordó desde un enfoque cuantitativo porque utilizaron instrumentos psicométricos para la medición de las variables. Además, se decidió usar un diseño no experimental descriptivo correlacional transversal, en consecuencia de que los datos recolectados no fueron manipulados, así como los datos fueron presentados de manera directa y se realizó la comparación de cada variable según el sexo, así como la relación establecida entre ambas variables, todo esto en un único momento determinado.

5.2 Población y muestra

La población considerada en la presente investigación fueron 345 estudiantes de la Facultad de Psicología, quienes cursaban la carrera profesional de Psicología Clínica durante el periodo académico 2020-2021 en la Universidad Técnica de Ambato.

El 67.2% de esta población se identificaba con el género femenino, y el 32.8% con el género masculino, y tenían entre los 18 y 30 años (edad promedio = 21.06 años). Asimismo, el 81.4% residía en la ciudad de Ambato, y el 18.6% restante residía en cantones cercanos pertenecientes a la provincia de Tungurahua. Asimismo, pertenecían a todos los semestres correspondientes a la carrera.

Debido a que era posible acceder a toda la población se empleó una recolección de datos de manera censal, ya que participaron todos los integrantes de

la población. Además, se aprovechó la disponibilidad proporcionada por la Facultad de Psicología para aplicar los instrumentos por grupos de aproximadamente 40 estudiantes cada uno, según los cursos que estos cursaban.

5.2.1 Criterios de inclusión

Los criterios de inclusión fueron los siguientes:

- (a) Encontrarse matriculado en el periodo académico 2020-2021 en la Universidad Técnica de Ambato;
- (b) Cursar la carrera de Psicología Clínica;
- (c) Ser mayor de edad, considerando su autonomía para autorizar su participación; y
- (d) Haber confirmado su colaboración como participante en el estudio a través del consentimiento informado.

5.2.2 Criterios de exclusión

Respecto a los criterios de exclusión, los criterios establecidos fueron:

- (a) Ser estudiante retirado del semestre académico; y
- (b) no llevar los cursos completos en su ciclo de estudios correspondiente.

5.3 Métodos e instrumentos

5.3.1 Escala de Procrastinación Académica (EPA)

La EPA fue diseñada por Busko (1998) con la finalidad de medir los comportamientos procrastinadores en el entorno académico, donde esta versión original cuenta con 16 ítems. Posteriormente, fue adaptada al idioma castellano por Álvarez-Blas (2010) en estudiantes peruanos de nivel secundaria, y Domínguez-Lara et al. (2014) realizaron una validación psicométrica en estudiantes universitarios peruanos, donde esta versión propuso una reducción de ítems,

quedando compuesto por 12 ítems. En el contexto ecuatoriano, Moreta-Herrera y Durán-Rodríguez (2018), y Zumárraga-Espinosa y Cevallos-Pozo (2021) realizaron estudios psicométricos con resultados que confirman la pertinencia y validez de la versión de 12 ítems de la EPA, por lo que para el presente estudio se empleó esta versión.

La EPA cuenta con dos dimensiones: Autorregulación académica (9 ítems) y Postergación de actividades (3 ítems), siendo estas dimensiones opuestas entre sí, y tiene una escala de respuesta tipo Likert de cinco alternativas de respuesta (1 = Nunca; 2 = Pocas veces; 3 = A veces; 4 = Casi siempre; 5 = Siempre) y la calificación se obtiene mediante la sumatoria de cada ítem respecto a la dimensión a la que pertenece. No obstante, para los fines de la presente investigación, las puntuaciones de los ítems de la dimensión Autorregulación académica se invertirán para mantener la coherencia por parte del constructo al calificarlo y al realizar el análisis estadístico, por lo que se hará referencia a esta dimensión como *Autorregulación académica (deficiente)*. En la Tabla 3 se observan los baremos de la EPA que fueron considerados en la investigación.

Tabla 3

Baremos de la Escala de Procrastinación Académica

	Niveles		
	Bajo	Medio	Alto
Escala total	12–26	27–34	35–60
Autorregulación académica (deficiente)	9–18	19–24	25–45
Postergación de actividades	3–7	8–10	11–15

Respecto a las evidencias de validez según la estructura interna, Moreta-Herrera y Durán-Rodríguez (2018) realizaron un análisis factorial confirmatorio en

290 estudiantes universitarios de psicología, donde hallaron que el modelo con mejor ajuste era un modelo de dos factores de 12 ítems (CFI = .90; GFI = .92; AFI = .89; RMSEA = .076). Del mismo modo, Zumárraga-Espinosa y Cevallos-Pozo (2021) aplicaron un análisis factorial confirmatorio 788 estudiantes universitarios, donde también se halló que el modelo con mejor ajuste era un modelo bifactorial de 12 ítems (CFI = .93; GFI = .95; AGFI = .93; RMSEA = .066).

Respecto a las evidencias de confiabilidad según la consistencia interna, Moreta-Herrera y Durán-Rodríguez (2018) reportaron un coeficiente omega para la escala global de .83, mientras que en la dimensión Autorregulación académica este fue igual a .80 y en la dimensión Postergación de actividades fue igual a .79. Asimismo, Zumárraga-Espinosa y Cevallos-Pozo (2021) indicaron un coeficiente alfa para la escala global de .81, en la Autorregulación académica un coeficiente alfa igual a .83 y en la Postergación de actividades igual a .69.

5.3.2 Escala de Bienestar Psicológico (SPWB)

La SPWB fue creada por Ryff (1989) con el propósito de medir el BP a partir de la eudaimonia, estructurándose en 84 ítems en su versión original. Posteriormente, van Dierendonck (2005) planteó una versión reducida de 39 ítems para el contexto neerlandés, la cual contaba con mejores propiedades psicométricas que la versión original. Finalmente, Díaz et al. (2006) realizaron una adaptación al castellano basándose en la propuesta de van Dierendonck, donde propusieron una versión más reducida de 29 ítems, indicando que esta versión se encontraba actualizada y con mejores propiedades psicométricas, siendo esta la versión utilizada en la presente investigación.

La SPWB se encuentra estructurada en seis dimensiones: Autoaceptación, Relaciones positivas, Autonomía, Dominio del entorno, Propósito en la vida y Crecimiento personal. Este instrumento posee una escala de respuesta tipo Likert con cinco alternativas respuesta (1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Ni en desacuerdo ni de acuerdo; 4 = De acuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo), y se califica sumando los puntajes obtenidos en los reactivos de cada escala, tomando en cuenta que los ítems inversos deben cambiar sus valores de manera polarizada para luego sumarse con los ítems directos. Asimismo, en la Tabla 4 se presentan los baremos empleados para determinar los niveles de la SPWB.

Tabla 4

Baremos de la Escala de Bienestar Psicológico

	Niveles		
	Bajo	Medio	Alto
Escala total	29–94	95–112	113–145
Autoaceptación	4–13	14–16	17–20
Relaciones positivas	5–15	16–18	19–25
Crecimiento personal	4–14	15–16	17–20
Propósito en la vida	5–17	18–21	22–25
Dominio del entorno	5–16	17–19	20–25
Autonomía	6–17	18–20	21–30

En función a las evidencias de validez según la estructura interna, Moreta-Herrera, Reyes-Valenzuela et al. (2021) realizaron un estudio psicométrico en 441 estudiantes universitarios ecuatorianos, donde aplicaron un análisis factorial confirmatorio y hallaron un ajuste adecuado para un modelo de seis factores de 29 ítems (CFI = .92; TLI = .92; RSMEA = .068).

Respecto a la confiabilidad, Moreta-Herrera, Reyes-Valenzuela et al. (2021) analizaron la consistencia interna con el coeficiente omega, donde las dimensiones presentaron coeficientes entre .58 y 79, lo cual indica un nivel satisfactorio.

5.4 Procedimientos de recolección de datos

En primera instancia, se obtuvo la autorización del Comité Institucional de Ética de la Universidad Peruana Cayetano Heredia para realizar el estudio. Posteriormente, se realizó la solicitud correspondiente de permiso al director de la Carrera de Psicología Clínica de la Universidad Técnica de Ambato, estableciendo los ambientes y fechas de evaluación. Durante las fechas de evaluación, se procedió a darles a conocer a los participantes sobre la investigación a desarrollar, el objetivo y los cuestionarios a responder mediante el consentimiento informado. Cabe resaltar que si bien la recolección se llevó a cabo durante varios días de forma colectiva, cada participante respondió los instrumentos una única vez, lo cual coincide con el diseño transversal; esta aplicación se llevó a cabo en las aulas de clase, las cuales fueron realizadas por un solo evaluador.

Cabe resaltar que posterior a la aplicación de instrumentos se coordinó con la dirección de bienestar universitario para la aplicación de un taller de PA con una duración de dos horas, en dónde se convocó a los estudiantes con el objetivo de darles a conocer los beneficios de potencializar el BP y cómo evitar la PA, así como optimizar el tiempo libre y de estudios.

Finalmente, los datos fueron sistematizados en una base de datos y se procesaron de acuerdo con los objetivos de investigación.

5.5 Técnicas de análisis de datos

Los datos sistematizados fueron procesados mediante el paquete estadístico JASP versión 0.18.2. En la estadística descriptiva se consideraron medidas de frecuencia y porcentaje, así como medidas de tendencia central (i.e. media aritmética, mediana) y dispersión (i.e. desviación estándar). Asimismo, se analizó el supuesto de normalidad en ambas variables, haciendo uso de la prueba de bondad de ajuste Shapiro-Wilk, debido a su efectividad y sensibilidad (Pedrosa et al., 2015).

En el análisis inferencial se emplearon pruebas no paramétricas debido a que las distribuciones de los puntajes no cumplieron con el supuesto de normalidad. Por ello, en el análisis de correlación se utilizó el coeficiente de correlación Rho de Spearman, mientras que en el análisis comparativo se empleó la prueba U de Mann-Whitney, debido a que la comparación según el sexo establecía dos grupos de análisis. Respecto al tamaño del efecto, según las recomendaciones de Domínguez-Lara (2018) se consideró la fuerza de correlación establecida por el mismo coeficiente Rho de Spearman y, en el caso del análisis comparativo, se empleó el coeficiente de correlación de rango biserial.

5.6 Consideraciones éticas

El aspecto ético tuvo como objetivo salvaguardar la integridad de los participantes garantizando la confidencialidad y la objetividad científica, por este motivo se decidió referirse al grupo investigado como *un grupo de estudiantes universitarios de la provincia de Tungurahua*, garantizando mantener la confidencialidad y la procedencia del grupo investigado con la finalidad de evitar estigmas sobre la población de estudio.

Cumpliendo con el principio de autonomía, los participantes recibieron la información de que su participación era voluntaria, así como también se enfatizó que podían retirarse de la evaluación en cualquier etapa de la investigación sin ninguna dificultad ni perjuicio.

Además, el principio de no maleficencia se aplicó a través de la verificación de que ninguno de los reactivos de los instrumentos tuviera un contenido inapropiado o que pudiera alterar la susceptibilidad de algún participante.

Respecto al principio de beneficencia se indicó que los resultados permitirían tomar decisiones a nivel institucional que favorecieran a la comunidad estudiantil universitaria y que pudiera estar al alcance de todos, incluyéndolos.

En función al principio de justicia y no discriminar a nadie, todos los participantes recibieron un respetuoso y equitativo, sin generar ningún tipo de discriminación, por lo que a cada protocolo desarrollado se le asignó un código para evitar cualquier tipo de sesgo.

El proyecto previo a la investigación fue enviado al Comité de Ética de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, quienes valoraron su pertinencia y lo aprobaron en base a los estándares de la Universidad, los lineamientos científicos y éticos, beneficios, costos e incentivos, la confidencialidad de los datos y uso futuro de la información obtenida, entre otros.

VI. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados correspondientes al objetivo general y a los objetivos específicos de la investigación.

6.1 Análisis de la relación entre la procrastinación académica y el bienestar psicológico

Para el análisis inferencial correspondiente a la relación de variables, se evaluó el supuesto de normalidad de los puntajes de la PA y del BP con la prueba Shapiro-Wilk. Fue posible concluir que, al aparear las variables, la distribución no cumple con el supuesto de normalidad ($p < .05$). Por ello, se tomó la decisión de realizar el análisis inferencial con la prueba no paramétrica coeficiente de correlación Rho de Spearman.

Tabla 5

Correlación entre la procrastinación académica y el bienestar psicológico (n = 345)

	Procrastinación académica
	<i>rs</i>
Bienestar psicológico	-.364

Nota. *rs* = Coeficiente Rho de Spearman.

En la Tabla 5 se expone el análisis de correlación entre la PA y el BP en los participantes con la prueba Rho de Spearman. Los hallazgos indican que estas variables se relacionan negativamente, con una fuerza de correlación débil, por lo que los estudiantes universitarios que presentan comportamientos procrastinadores en el entorno académico con menor frecuencia tienden a sentirse más plenos y realizados.

6.2 Análisis de los niveles de la procrastinación académica

Tabla 6

Estadísticos descriptivos de la procrastinación académica (n = 345)

Procrastinación académica	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>DE</i>	Niveles		
				Bajo %	Medio %	Alto %
Escala total	30.27	30	6.69	27.2	46.4	26.4
Autorregulación académica deficiente	21.26	21	5.19	29.3	45.8	24.9
Postergación de actividades	9.01	9	2.53	26.4	46.7	27.0

En la Tabla 6 se presentan los estadísticos descriptivos de la PA en los participantes. Se halló que las medidas de tendencia central son similares, mientras que la medida de dispersión muestra una variabilidad baja, por lo que la media es representativa. Asimismo, tanto en la escala total como en las dimensiones de la PA, el nivel con mayor proporción es el nivel medio con un porcentaje alrededor del 46%, seguido de los niveles alto y bajo, los cuales presentan una proporción muy similar entre el 25% y 29%.

6.3 Análisis de los niveles del bienestar psicológico

Tabla 7

Estadísticos descriptivos del bienestar psicológico (n = 345)

Bienestar psicológico	M	Md	DE	Niveles		
				Bajo %	Medio %	Alto %
Escala total	103.40	103	14.51	25.2	49.3	25.5
Autoaceptación	15.13	15	3.08	26.7	37.7	35.7
Relaciones positivas con los demás	16.92	17	3.36	35.7	33.0	31.3
Crecimiento personal	15.15	15	2.97	29.9	35.7	34.5
Propósito en la vida	19.06	19	3.77	32.2	39.4	28.4
Dominio del entorno	17.79	18	3.23	32.5	37.7	29.9
Autonomía	19.35	19	3.09	28.4	37.1	34.5

De la misma forma, en la Tabla 7 se muestran los estadísticos descriptivos del BP en los participantes. Se halló que las medidas de tendencia central son semejantes entre sí, y la medida de dispersión indica una variabilidad baja, por lo que la media es representativa. Además, en la escala total el nivel con mayor proporción es el nivel medio con un porcentaje alrededor del 49%, seguido de los niveles alto y bajo en proporción similar; en el caso de las dimensiones del BP la mayor proporción la tiene el nivel medio, aunque es necesario considerar que los tres niveles presentan porcentajes muy similares, todos representando alrededor de la tercera parte de la muestra.

6.4 Análisis de la relación entre la dimensión Autorregulación académica (deficiente) y las dimensiones del bienestar psicológico

Se analizó el supuesto de normalidad del emparejamiento de la dimensión Autorregulación académica (deficiente) y las dimensiones del BP con la prueba de bondad de ajuste Shapiro-Wilk, donde se halló que, al aparear las variables, las

distribuciones de los puntajes no cumplen con este supuesto ($p < .05$), por lo que se decidió emplear la prueba no paramétrica coeficiente de correlación Rho de Spearman.

Tabla 8

Correlación entre la dimensión autorregulación académica deficiente y las dimensiones del bienestar psicológico (n = 345)

Bienestar psicológico	Autorregulación académica deficiente
	<i>rs</i>
Autoaceptación	-.291
Relaciones positivas con los demás	-.222
Crecimiento personal	-.188
Propósito en la vida	-.390
Dominio del entorno	-.349
Autonomía	-.125

Nota. *rs* = Coeficiente Rho de Spearman.

En la Tabla 8 se presenta el análisis de correlación entre la dimensión Autorregulación académica deficiente y las dimensiones del BP en los participantes mediante la prueba Rho de Spearman. Se observa que la Autorregulación académica deficiente se relaciona con todas las dimensiones del BP, de forma negativa y con fuerza de correlación débil en todos los casos. Esto implica que los estudiantes universitarios que presentan dificultad para gestionar el desarrollo de sus actividades académicas (i.e. prepararse para los exámenes, estudiar por su propia cuenta) tienen mayor probabilidad de presentar problemas para aceptarse a sí mismos, para relacionarse de forma favorable con las personas de su entorno, para sentir que se han desarrollado personalmente, para establecer un objetivo dirija su vida, sentirse capaz de adaptarse y para generar influencia sobre tu entorno, y ser independiente al resto de personas.

6.5 Análisis de la relación entre la dimensión Postergación de actividades y las dimensiones del bienestar psicológico

De la misma forma se verificó la normalidad del emparejamiento de la dimensión Postergación de actividades y las dimensiones del BP con la prueba Shapiro-Wilk, donde se estableció que, al aparear las variables, no cumplen con este supuesto ($p < .05$), por lo que se decidió emplear la prueba no paramétrica coeficiente de correlación Rho de Spearman.

Tabla 9

Correlación entre la dimensión postergación de actividades y las dimensiones del bienestar psicológico (n = 345)

Bienestar psicológico	Postergación de actividades
	<i>rs</i>
Autoaceptación	-.082
Relaciones positivas con los demás	-.119
Crecimiento personal	-.040
Propósito en la vida	-.255
Dominio del entorno	-.156
Autonomía	-.027

Nota. *rs* = Coeficiente Rho de Spearman.

Igualmente, en la Tabla 9 se muestra el análisis de correlación entre la dimensión Postergación de actividades y las dimensiones del BP en los participantes con la prueba Rho de Spearman. Los hallazgos indican que la Postergación de actividades solo se relaciona con las dimensiones Relaciones positivas con los demás, Propósito en la vida y Dominio del entorno, donde en todos los casos la orientación es negativa y la fuerza de correlación es débil. Esto implica que cuando los estudiantes aplazan el desarrollo de sus actividades académicas con

mayor frecuencia tienen más probabilidad de presentar dificultades al relacionarse funcionalmente con las personas de su entorno, al alcanzar los objetivos valiosos para su vida, y al adaptarse a su entorno y modificarlo a su favor.

6.6 Análisis comparativo de la procrastinación académica y el bienestar psicológico según el sexo

Posteriormente, para proceder con el análisis comparativo de la PA y el BP según el sexo, se analizó el supuesto de normalidad de los puntajes de ambas variables en cada grupo con la prueba Shapiro-Wilk. Fue posible concluir que en ambas variables, tanto en la escala total como en las dimensiones, al menos uno de los grupos no cumplía con el supuesto de normalidad ($p < .05$). Es así que, se decidió emplear la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para el análisis inferencial comparativo.

Tabla 10

Comparación de la procrastinación académica según el sexo

Procrastinación académica	Mujeres (n = 232)	Hombres (n = 113)	U	r_{bis}
	Md	Md		
Escala total	30	31	14383	.097
Autorregulación académica deficiente	21	21	14123	.077
Postergación de actividades	9	9	14351	.095

Nota. U = Estadístico U de Mann-Whitney; r_{bis} = Coeficiente de correlación de rango biserial.

En la Tabla 10 se observa el análisis comparativo de la PA según el sexo en los participantes mediante la prueba U de Mann-Whitney. Fue posible concluir que en la escala total sí existen diferencias según el sexo, donde los hombres presentan un mayor puntaje, no obstante, el tamaño del efecto es muy pequeño según los parámetros señalados por Domínguez-Lara (2018), reduciendo la relevancia de este

hallazgo; por otro lado, en ambas dimensiones no existen diferencias, presentando también un tamaño del efecto muy pequeño. Este hallazgo implica que la frecuencia de los comportamientos procrastinadores en general, así como también al analizarlos en función de la dificultad por organizarse para realizar actividades académicas y para aplazar su desarrollo, es similar tanto en hombres como en mujeres.

Tabla 11

Comparación del bienestar psicológico según el sexo

Bienestar psicológico	Mujeres (n = 232) <i>Md</i>	Hombres (n = 113) <i>Md</i>	<i>U</i>	<i>r_{bis}</i>
Escala total	103	105	13909	.061
Autoaceptación	15	16	14653.5	.118
Relaciones positivas con los demás	17	17	13771.5	.051
Crecimiento personal	15	15	12667.5	.034
Propósito en la vida	20	19	13038	.005
Dominio del entorno	18	18	13891.5	.060
Autonomía	19	20	15112	.153

Nota. *U* = Estadístico U de Mann-Whitney; *r_{bis}* = Coeficiente de correlación de rango biserial.

Finalmente, en la Tabla 11 se expone el análisis comparativo del BP según el sexo en los participantes con la prueba U de Mann-Whitney. Los hallazgos señalan que sí existen diferencias según el sexo en la escala total y en las dimensiones Autoaceptación, Propósito en la vida y Autonomía, sin embargo, en todos estos casos el tamaño del efecto es muy pequeño conforme a los parámetros indicados por Domínguez-Lara (2018), por lo que la relevancia de estos hallazgos es reducida. Asimismo, se halló que no existen diferencias significativas según el sexo en las dimensiones Relaciones positivas con los demás, Crecimiento personal

y Dominio del entorno, donde de igual manera se observa que el tamaño del efecto es muy pequeño. Este hallazgo permite concluir que, en general, los hombres y las mujeres universitarios poseen un nivel similar de BP.

VII. DISCUSIONES

En función al objetivo general del estudio, el resultado de la contrastación de la hipótesis respectiva señaló una correlación significativa y débil, de tipo negativa. Este hallazgo concuerda con los reportados por Delgado-Tenorio et al. (2021), Borger y Morote (2021), y Hernández (2016), donde en todas estas investigaciones se confirmó una relación significativa, negativa y de fuerza débil entre la PA y el BP en estudiantes universitarios en el contexto peruano. Es posible explicar estos resultados a partir del planteamiento de Ocampo (2014), quien indica que, mayormente, las personas que procrastinan evitan la tarea debido al malestar o poco interés que esta genera, quizás en función a experiencias previas que manifestaron una reacción similar a nivel afectivo-motivacional, lo cual se presenta con mayor intensidad en las fases intermedias de la procrastinación propuestas por Burka y Yuen (2008), donde el malestar emocional se acentúa, y se relaciona con consecuencias negativas a nivel psicológico (Quant & Sánchez, 2012; Rothblum et al., 1986); en ese sentido, el BP suele variar en función de la percepción del estado subjetivo de la persona, por lo que un individuo que procrastina con frecuencia tiende a presentar una disminución en su sentido de realización y trascendencia personal. Asimismo, según Vielma y Alonso (2010), y Cuadra y Florenzano (2003), es probable que el BP se desarrolle a partir de una predisposición presente en los rasgos de personalidad de una persona, orientándola a buscar la consecución de metas y proyectos, lo cual es similar a lo planteado por Natividad (2014), quien señala que la procrastinación también puede ser producto de rasgos a nivel de personalidad. Por ello, resulta necesario que investigaciones futuras consideren el análisis de esta variables desde factores de personalidad que comprueben esta

tendencia y permitan establecer bases teóricas sólidas para la explicación de este fenómeno.

Respecto al primer objetivo específico, se determinó que en un grupo de estudiantes universitarios de la provincia de Tungurahua en Ecuador predomina la PA en un nivel medio. Este hallazgo discrepa de los reportados por Medina et al. (2023), y Villagómez et al. (2023), debido a que ambas investigaciones hay una predisposición por parte de los universitarios a ubicarse en los niveles polarizados (i.e. bajo, alto). Considerando los planteamientos de Schraw et al. (2007), es posible que múltiples factores se encuentren interactuando entre sí dentro del grupo de participantes, tales como las características personales de los estudiantes, así también como la de sus docentes y las actividades académicas que les asignan, no obstante, estas no fueron analizadas en el presente estudio, por lo que sería recomendable que se profundice en estos elementos en futuras investigaciones. Además, es necesario tomar atención a este hallazgo, ya que muestra una tendencia por parte del grupo estudiantil por adoptar conductas procrastinadoras en un frecuencia regular, y de no adoptar medidas preventivas podrían migrar al nivel alto de procrastinación.

Asimismo, respecto al segundo objetivo específico, se determinó que en un grupo de estudiantes universitarios de la provincia de Tungurahua en Ecuador predomina el BP en un nivel medio. Estos resultados no concuerdan por los propuestos por Borger y Morote (2021), quienes hallaron que en los universitarios predomina el nivel alto de BP. Tomando en cuenta las ideas propuestas por Blanco y Díaz (2005), y Schmutte y Ryff (1997), la valoración que realizan las personas respecto a sus vivencias y logros determina el grado de BP que perciben; en ese

sentido, los participantes del presente estudio aún son adultos jóvenes que se encuentran en el proceso de su formación académico-profesional, por lo que están en una etapa de sus vidas donde están estableciendo sus primeros logros y afrontando experiencias de vida que requieren de sus decisiones de forma independiente, por lo que es probable que el desarrollo de su BP aumente conforme vayan estando expuestos a más experiencias de vida y según logren los objetivos de vida que se proponen, alcanzando un sentido de realización personal.

Por otro lado, respecto al tercer objetivo específico, se estableció que la dimensión Autorregulación académica se relaciona de manera significativa, con orientación negativa y fuerza de correlación débil con las dimensiones del BP, en un grupo de estudiantes universitarios de la provincia de Tungurahua en Ecuador. Estos hallazgos se asemejan al presentado por Borger y Morote (2021), quienes hallaron que esta dimensión se relacionaba de manera significativa y negativa con las dimensiones del BP en los estudiantes universitarios, mientras que otras investigaciones solo realizaron el análisis correlacional entre la escala total de PA y las dimensiones del BP, dando como resultado una relación significativa y negativa en todos los casos (e.g. Delgado-Tenorio et al., 2021; Hernández, 2016). Una posible explicación de estos resultados puede establecerse a partir de una disfuncionalidad en la gestión del tiempo dedicado a las actividades académicas (Ayala et al., 2020; Senécal et al., 2003), así como a la naturaleza de estas, donde se necesitan emplear esfuerzos particulares para su óptima resolución (Schraw et al., 2007); ante este déficit, es muy probable que este comportamiento se encuentre acompañado de una percepción negativa sobre uno mismo, problemas para relacionarse con sus compañeros de clase, dificultad para tomar decisiones

responsables, uso de estrategias que no favorecen la adaptación a las exigencias de su entorno, déficit en el planteamiento y consecución de planes y metas, y la falta del desarrollo de las habilidades y competencias personales, conforme a la teoría del BP de Ryff (1989).

Asimismo, respecto al cuarto objetivo específico, se determinó que la dimensión Postergación de actividades se relaciona de manera significativa, con orientación negativa y fuerza de correlación débil solo con las dimensiones Relaciones positivas con los demás, Propósito en la vida y Dominio del entorno, en un grupo de estudiantes universitarios de la provincia de Tungurahua en Ecuador. Estos resultados coinciden parcialmente con los hallazgos publicados por Borger y Morote (2021), quienes hallaron una relación significativa y negativa entre la Postergación de actividades y todas las dimensiones del BP en estudiantes universitarios. Es posible comprender estos hallazgos de la presente investigación analizando esta realidad desde la teoría propuesta por Ryff (1989), considerando que en muchas ocasiones las actividades académicas se realizan de forma grupal, donde aplazar el desarrollo de las actividades académicas correspondientes al grupo de estudio puede perjudicar las relaciones interpersonales establecidas con los integrantes de este; por otro lado, el hecho de postergar constantemente actividades dificulta la determinación de objetivos y metas claras para la vida, así como también disminuye la autoeficacia percibida respecto a la adaptación de su entorno y la resolución de problemas.

Por último, en función al quinto objetivo específico, existen diferencias significativas según el sexo en la escala total de la PA, y en la escala total y algunas dimensiones del BP en un grupo de estudiantes universitarios de la provincia de

Tungurahua en Ecuador, sin embargo, el poseer un tamaño del efecto muy pequeño estas diferencias pierden relevancia. Es necesario tomar en cuenta que los estudios antecedentes presentan resultados no concluyentes respecto a la PA, ya que algunos confirman las diferencias según el sexo (e.g. Silva & Matalinares, 2022), mientras que otros no (e.g. Domínguez-Lara, 2017; Durán-Rodríguez, 2017); mientras que en el caso del BP, las diferencias en la autonomía se presentan constantes a favor de los hombres (e.g. Del Valle et al., 2015), aunque también con un tamaño del efecto pequeño. Es así que, en ambos casos, es posible que estos resultados se deban a variaciones metodológicas relacionadas al tamaño y distribución muestral, así como de los instrumentos empleados, por lo que se sugiere que futuras investigaciones controlen estos aspectos que permiten conocer a profundidad el desarrollo de este fenómeno.

VIII. CONCLUSIONES

- Respecto al objetivo general, se halló una relación negativa y con fuerza de correlación débil entre la procrastinación académica y el bienestar psicológico en un grupo de estudiantes universitarios de la provincia de Tungurahua en Ecuador, por lo tanto, se acepta la hipótesis general. Este resultado conduce a comprender que ambas variables están vinculadas y se predicen mutuamente, no obstante, esta relación se explica en una proporción muy baja al ser débil.
- Tomando en cuenta el primer objetivo específico, se encontró que en la procrastinación académica predomina el nivel medio en un grupo de estudiantes universitarios de la provincia de Tungurahua en Ecuador. Esto indica que los estudiantes presentan algunas dificultades para dirigir su comportamiento académico de forma efectiva.
- Respecto al segundo objetivo específico, se halló que en el bienestar psicológico predomina el nivel medio en un grupo de estudiantes universitarios de la provincia de Tungurahua en Ecuador. El resultado permite inferir que gran parte de los estudiantes valoran moderadamente sus características y experiencias de vida.
- En función del tercer objetivo específico, se encontró que la autorregulación académica deficiente se relaciona de manera negativa y de fuerza de correlación débil con las dimensiones del bienestar psicológico en un grupo de estudiantes universitarios de la provincia de Tungurahua en Ecuador, por ende, se acepta la primera hipótesis específica. Este hallazgo indica que la autorregulación académica

deficiente puede predecir las dimensiones del bienestar psicológico, y viceversa, aunque al explicar muy poco por su fuerza de correlación débil es necesario hacer futuros análisis considerando variables adicionales.

- Considerando el cuarto objetivo específico, se halló que la postergación de actividades no se relaciona con todas las dimensiones del bienestar psicológico en un grupo de estudiantes universitarios de la provincia de Tungurahua en Ecuador, sino que solo se relaciona de manera negativa y de fuerza de correlación débil con las dimensiones Relaciones positivas con los demás, Propósito en la vida y Dominio del entorno, por lo que se concluye que no se acepta la segunda hipótesis específica. Este hallazgo implica que la postergación de actividades solo es capaz de predecir a estas dimensiones mencionadas, aunque posiblemente de manera conjunta con otras variables, donde se ve afectada la autoeficacia, el sentido de vida y las relaciones interpersonales cuando se aplaza con más frecuencia el desarrollo de las actividades académicas.
- Respecto al quinto objetivo específico, se encontró que existen diferencias según el sexo en la escala total de la procrastinación académica, y en la escala total y algunas dimensiones del bienestar psicológico en un grupo de estudiantes universitarios de la provincia de Tungurahua en Ecuador, sin embargo, el tamaño del efecto es muy pequeño y reduce la relevancia de estos hallazgos, por lo que se establece que no se acepta la tercera hipótesis específica. Este resultado

permite inferir que, aunque las características a partir del sexo pueden implicar diferenciaciones al procrastinar o sentirse satisfecho con uno mismo y su vida, esta no resulta ser concluyente, por lo que es necesario realizar indagaciones con otras características sociodemográficas.

IX. RECOMENDACIONES

- En función a la conclusión del objetivo general, se recomienda diseñar y ejecutar un programa de intervención para la disminución de la procrastinación académica y el aumento del bienestar psicológico dirigido a los estudiantes, considerando los enfoques de regulación emocional, la terapia cognitivo-conductual y las terapias contextuales.
- Considerando la conclusión del primer objetivo específico, se recomienda desarrollar talleres orientados a mejorar las estrategias de regulación académica que consideren los hábitos y métodos de estudio, y la gestión eficiente del tiempo.
- Tomando en cuenta la conclusión del segundo objetivo específico, se recomienda realizar conferencias y conversatorios dirigidos a los estudiantes con la temática del bienestar psicológico y estrategias que permitan una valoración funcional de las experiencias de vida para alcanzar la autorrealización personal.
- Respecto a la conclusión del tercer objetivo específico, se sugiere tomar medidas que promuevan el desarrollo de la autorregulación académica, como espacios de estudio y grupos estudiantiles que promuevan una conducta académica consciente, autónoma y responsable respecto a su formación profesional.
- En función a la conclusión del cuarto objetivo específico, realizar una campaña de concientización orientada a informar las consecuencias de la postergación de actividades académicas, en función al deterioro de relaciones interpersonales en el entorno universitario, falta de

motivación en el logro de metas y realización personal, y dificultad para adaptarse al entorno y para solucionar problemas.

- Respecto a la conclusión del quinto objetivo específico, se recomienda realizar talleres dirigidos a los miembros del grupo estudiantil con el propósito de brindar estrategias y recomendaciones para adquirir más independencia en los diferentes aspectos de su vida.
- Realizar futuras investigaciones en el contexto ecuatoriano que consideren un mayor tamaño muestral, con un muestreo aleatorizado y equitativo respecto al sexo, que permita analizar objetivamente las diferencias según el sexo.

X. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba-Leonel, A., & Hernández-Falconi, J. (2013). Procrastinación académica en estudiantes de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia, UNAM. *Memorias TECNyMED*, 1–9.
- Álvarez-Blas, Ó. R. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona*, 13, 159–177.
<https://doi.org/10.26439/persona2010.n013.270>
- Andrews, F., & Withey, S. (1976). *Social Indicators of Well-Being*. Plenum.
- Ayala, A. S., Rodríguez, R. Y., Villanueva, W., Hernández, M., & Campos, M. (2020). La procrastinación académica: Teorías, elementos y modelos. *Revista Muro de la Investigación*, 5(2), 40–52.
<https://doi.org/10.17162/rmi.v5i2.1324>
- Blanco, A., & Díaz, D. (2005). Bienestar social: Su concepto y medición. *Psicothema*, 17(4), 582–589.
<https://www.psicothema.com/pi?pii=3149/1000>
- Borger, N., & Morote, F. S. (2021). *Procrastinación académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica de Santa María]. Repositorio Institucional UCSM.
<https://repositorio.ucsm.edu.pe/handle/20.500.12920/10687>
- Burka, J., & Yuen, L. (2008). *Procrastination, Why You Do It, What to Do About it NOW*. Addison Wesley Pub. Co.
- Busko, D. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: An structural equation model* [Tesis de maestría, University of Guelph]. Repositorio Institucional UOGUELPH. <https://hdl.handle.net/10214/20169>

- Castillo, M. (2019). *Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de la carrera de psicología en una universidad privada de Lima Norte, 2018* [Tesis de licenciatura, Universidad Privada del Norte]. Repositorio Institucional UPN. <https://repositorio.upn.edu.pe/handle/11537/23148>
- Castro Solano, A. (2009). El bienestar psicológico: Cuatro décadas de progreso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 43–72. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419066004>
- Castro Solano, A., & Casullo, M. M. (2001). Rasgos de personalidad, bienestar psicológico y rendimiento académico en adolescentes argentinos. *Interdisciplinaria*, 18(1), 65–85. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18011326003>
- Chacaltana, K. M. (2019). Procrastinación académica, vivencias académicas y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de psicología – Ica. *Temática Psicológica*, 15(1), 35–44. <https://doi.org/10.33539/tematpsicol.2019.n15.2219>
- Chong, E. (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(1), 91–108. <https://doi.org/10.48102/rlee.2017.47.1.159>
- Clariana, M., Gotzens, C., Badia, M. del M., & Cladellas, R. (2012). Procrastinación y engaño académico desde la secundaria hasta la universidad. *Electronic Journal of Research in educational Psychology*, 10(2), 737–754. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i27.1525>

- Contreras-Pulache, H., Mori-Quispe, E., Lam-Figueroa, N., Gil-Guevara, E., Hinostroza-Camposano, W., Rojas-Bolívar, D., Espinoza-Lecca, E., Torrejón-Reyes, E., & Conspira-Cross, C. (2011). Procrastinación en el estudio: Exploración del fenómeno en adolescentes escolarizados. Lima Metropolitana, Perú. *Revista Peruana de Epidemiología*, 15(3), 25–30. https://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/epidemiologia/v15_n3/pdf/a07v15_n3.pdf
- Cordovez, M., Ramírez, F., & Villafaña, C. (2023). Relación entre la procrastinación académica y el bienestar psicológico en estudiantes de educación superior chilenos. *Wimb Lu*, 18(1), 83–100. <https://doi.org/10.15517/wl.v18i1.54653>
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 313–335). Cambridge University Press.
- Cuadra, H., & Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: Hacia una Psicología Positiva. *Revista de Psicología*, 12(1), 83–96. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2003.17380>
- Del Valle, M. V., Hormaechea, F., & Urquijo, S. (2015). El bienestar psicológico: Diferencias según el sexo en estudiantes universitarios y diferencias con población general. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 7(3), 6–13. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v7.n3.10723>
- Delgado-Tenorio, A. L., Oyanguren-Casas, N. A., Reyes-González, A. I., Zegarra, Á. C., & Cueva, M. E. (2021). El rol moderador de la procrastinación sobre la relación entre el estrés académico y bienestar psicológico en estudiantes

- de pregrado. *Propósitos y Representaciones*, 9(3), e1372.
<https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n3.1372>
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., & van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572–577.
<http://www.psicothema.com/pdf/3255.pdf>
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Domínguez-Lara, S. A. (2017). Prevalencia de procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana y su relación con variables demográficas. *Revista de Psicología*, 7(1), 81–95.
<https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/49>
- Domínguez-Lara, S. A. (2018). Magnitud del efecto, una guía rápida. *Educación Médica*, 19(4), 251–254. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.07.002>
- Domínguez-Lara, S. A., Villegas-García, G., & Centeno-Leyva, S. B. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293–304.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v20n2/a10v20n2.pdf>
- Duda, M. B. (2018). *Procrastinación académica en estudiantes de ingeniería de una universidad privada de Lima* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional UPCH.
<https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/3794>

- Durán Chinchilla, C. M., Páez, D. C., & Nolasco, C. (2021). Perfil, retos y desafíos del estudiante universitario del siglo XXI. *Revista Boletín Redipe*, 10(5), 189–198. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i5.1296>
- Durán-Rodríguez, C. T. (2017). *Relación entre la procrastinación académica y autorregulación emocional en una muestra de estudiantes universitarios de psicología: Caso PUCESA* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato]. Repositorio Institucional PUCESA. <http://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/2074>
- Fernández, M. P., Pérez, M. A., & González, H. (2013). Efecto del flujo y el efecto positivo en el bienestar psicológico. *Boletín de Psicología*, (107), 71–90. <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N107-4.pdf>
- Ferrari, J., & Díaz, J. (2014). Procrastination and mental health coping: A brief report related to students. *Individual Differences Research*, 12(1), 1–5. https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-41148/Ferrari_Diaz-Morales_2014_Procrastination%20and%20Mental%20Health%20Coping.pdf
- García-Viniegras, C. R. V. (2005). El bienestar psicológico: Dimensión subjetiva de la calidad de vida. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 8(2), 1–20. <https://revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/19260>
- Garzón, A., & Gil, J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 307–324. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682
- Hernández, G. M. (2016). *Procrastinación académica, motivos de procrastinación y bienestar psicológico en alumnos de ingeniería industrial de una*

universidad de Trujillo [Tesis de licenciatura, Universidad Privada del Norte]. Repositorio Institucional UPN.
<https://repositorio.upn.edu.pe/handle/11537/10716>

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial McGraw-Hill.

Medina, M. Y., Mera, C. R., Montoya, A. J., Ruíz, G. M., & Zambrano, V. E. (2023). Motivación académica y procrastinación académica en estudiantes de una universidad pública de Guayaquil, 2020. *Ciencia Latina, Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 9421–9444.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5068

Moreta-Herrera, R., & Durán-Rodríguez, T. (2018). Propiedades psicométricas de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) en estudiantes de psicología de Ambato, Ecuador. *Salud y Sociedad*, 9(3), 236–247.
<https://doi.org/10.22199/S07187475.2018.0003.00003>

Moreta-Herrera, R., Durán-Rodríguez, T., & Villegas-Villacrés, N. (2018). Regulación emocional y rendimiento como predictores de la procrastinación académica en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Educación / Journal of Psychology and Education*, 13(2), 155–166.
<https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.166>

Moreta-Herrera, R., Reyes-Valenzuela, C., Villagrán, L., Gaibor-González, I., & López-Castro, J. (2021). Estructura factorial del Cuestionario Bienestar Psicológico de Ryff en una muestra de universitarios ecuatorianos. *Revista de Psicología*, 30(1), 1–12. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2021.55410>

- Natividad, L. A. (2014). *Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios* [Tesis de doctorado, Universitat de València]. Repositorio Institucional UV. <http://hdl.handle.net/10550/37168>
- Ocampo, M. A. (2014). *Procrastinación académica: ¿Una consecuencia emocional de la Evaluación?* https://www.researchgate.net/publication/337570594_Procrastinacion_academica_una_consecuencia_emocional_de_la_evaluacion
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3–19. <https://doi.org/10.1080/0260293042000160384>
- Pedrosa, I., Juarros-Basterretxea, J., Robles-Fernández, A., Basteiro, J., y García-Cueto, E. (2015). Pruebas de bondad de ajuste en distribuciones simétricas, ¿qué estadístico utilizar? *Universitas Psychologica*, 14(1), 245–254. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-1.pbad>
- Pickles, M. (2017, enero 14). Procrastinación, “el problema más grave en la educación” (y cómo vencerlo). *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-38597625>
- Piqueras, C. (2013). *Evitando el auto sabotaje: El arte de lograr lo que te propones*. Amat Editorial.
- Quant, D. M., & Sánchez, A. (2012). Procrastination, Academic Procrastination: concept and implications. *Revista Vanguardia Psicológica*, 3(1), 45–59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815146>

- Rosa, Y., & Quiñones, A. (2012). El bienestar psicológico en el proceso de ayuda con estudiantes universitarios. *Revista Griot*, 5(1), 7–17. <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1772>
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387–394. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.4.387>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Schmutte, P. S., & Ryff, C. D. (1997). Personality and well-being: Reexamining methods and meanings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(3), 549–559. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.3.549>
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12–25. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.12>
- Senécal, C., Julien, E., & Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33(1), 135–145. <https://doi.org/10.1002/ejsp.144>
- Silva, M. d. P., & Matalinares, M. L. (2022). Estudio comparativo de la procrastinación académica en estudiantes universitarios en tiempos de

pandemia. *Revista EDUCA UMCH*, (20), 175–189.
<https://doi.org/10.35756/educaumch.202220.244>

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>

van Dierendonck, D. (2005). The construct validity of Ryff's Scales of Psychological Well-being and its extension with spiritual well-being. *Personality and Individual Differences*, 36, 629–643.
[https://doi.org/10.1016/S0191-8896\(03\)00122-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8896(03)00122-3)

Vielma, J., & Alonso, L. (2010). El estudio del bienestar psicológico subjetivo. Una breve revisión teórica. *Educere*, 14(49), 265–275.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35617102003.pdf>

Villagómez, D. C., Moreano, L. J., & Chavez, D. M. (2023). Procrastinación académica y dependencia al dispositivo móvil en estudiantes universitarios. *Revista Eugenio Espejo*, 17(3), 42–52. <https://doi.org/10.37135/ee.04.18.05>

Zumárraga-Espinosa, M., & Cevallos-Pozo, G. (2021). Evaluación psicométrica de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y la Escala de Resiliencia Académica (ARS-30) en personas universitarias de Quito-Ecuador. *Revista Educación*, 45(1), 346–366. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42820>

XI. ANEXOS

Anexo 1 . Consentimiento Informado

Universidad Peruana Cayetano Heredia (2017) CONSENTIMIENTO
INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN.

(Adultos)

Título del estudio: “Procrastinación Académica y Bienestar Psicológico en un grupo de estudiantes universitarios en la Provincia de Tungurahua - Ecuador”.

Investigador: Ps. Flavio Rolando Bonilla Flores

Institución: Universidad Técnica de Ambato

Propósito del estudio:

Lo invitamos a participar en un estudio para conocer cómo se manifiesta la postergación de actividades académicas y el bienestar psicológico de los estudiantes universitarios de Tungurahua-Ecuador, éste estudio es desarrollado por investigadores de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

La vida universitaria es el escenario en donde los estudiantes adquieren las competencias necesarias para desempeñarse de manera eficiente tanto en la actualidad como su desarrollo futuro, éste requiere de la planificación, procedimientos con los recursos necesarios para un desempeño óptimo y bienestar psicológico, la procrastinación o dilación académica es entendida como un patrón de postergación de las actividades que deben ser entregadas en un momento establecido.

Procedimiento:

Si decide participar en este estudio se realizará lo siguiente:

1. Se aplicarán dos escalas psicológicas constituidos por una serie de afirmaciones ante las cuales usted deberá plasmar si su conducta es acorde a lo planteado, así como su acuerdo o desacuerdo frente a las mismas.
2. La aplicación de las dos escalas tendrá una duración aproximada de 40 minutos.

Riesgos:

Existe la posibilidad de que alguna de estas preguntas pueda generarle alguna incomodidad, usted es libre de contestarlas o no.

Beneficios:

Se realizará un taller sobre procrastinación académica al finalizar el estudio **lo cual favorecerá a un mejor entendimiento de la experiencia adaptativa frente a la etapa universitaria, así como, qué aspectos serian favorables en los casos que necesiten intervención psicológica que se gestionará con la Universidad a través de la Dirección de Bienestar Universitario quienes procuraran fortalecer los recursos con los que cuentan para que de esta manera logren desarrollar su bienestar psicológico.**

Costos:

La evaluación es gratuita por lo tanto no tiene costo.

Confidencialidad:

Nosotros guardaremos información con códigos y no con nombres. Solo los investigadores tendrán acceso a la base de datos. Si los resultados de este seguimiento son publicados, no se mostrará ninguna información que permita la identificación de las personas que participaron en este estudio.

Derechos del participante:

Si decide participar en este estudio puede retirarse en cualquier momento, por no participar en una parte del estudio sin daño alguno. Si tiene alguna duda adicional por favor pregunte al personal del estudio o llame al (PSC. Flavio Rolando Bonilla Flores investigador principal), al teléfono [REDACTED].

Si tiene preguntas sobre los aspectos éticos del estudio, o cree que ha sido tratada injustamente puede contactar al comité institucional de ética (la persona con quién puede contactarse quién es la presidenta del Comité de ética la Dra. Frine Samalvides docente de investigación de la Universidad peruana Cayetano Heredia al teléfono 01-31 90 0000 anexo 20 13 55 o al correo electrónico: duitch.cieh@oficinas-upch.pe

Una copia de este consentimiento le será entregada.

Nombres y apellidos del participante

Fecha y Hora.

Declaración yo consiento y acepto voluntariamente participar en este estudio, comprendo las actividades en las que participaré, decido ingresar al estudio y también entiendo que puedo decidir no participar y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento.

Flavio Rolando Bonilla Flores.

Fecha y Hora

Anexo 2. Instrumentos.

Test para medir Procrastinación Académica

EPA (Busko, 1998, Adaptación de Álvarez 2009)

Instrucciones: A continuación, encontrará una serie de afirmaciones sobre su forma de estudiar, lea atentamente cada una de ellas y responda con total sinceridad, marcando con una “X” en la columna a la que pertenece su respuesta, tomando en cuenta el siguiente cuadro:

S	Siempre (Me ocurre siempre).
CS	Casi Siempre (Me ocurre Mucho).
A	A veces (Me ocurre alguna vez).
CN	Casi nunca (Me ocurre pocas veces o casi nunca).
N	Nunca (Nunca me ocurre)

Nº	Ítem	S	CS	A	CN	N
1	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para 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 Clases.					
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	Constante mente intento mejorar mis hábitos de estudio.					
9	Invierto el tiempo necesario a estudiar aun 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.					

Test para medir el bienestar psicológico

Adaptación española de 29 ítems Díaz et al., (2006).

Indicaciones:

La prueba no tiene límite de tiempo, no existen respuestas correctas o incorrectas, su participación sincera y honesta nos permitirá obtener una información real, clara y precisa, a continuación, le presentamos una serie de preguntas, lea cada pregunta de manera cuidadosa y coloque una señal (X) bajo el número de la columna con el que esté de acuerdo, Cada valor tiene un significado que se detalla a continuación:

- 1) Totalmente en desacuerdo.
- 2) En desacuerdo.
- 3) Parcialmente en desacuerdo.
- 4) De acuerdo.
- 5) Totalmente de acuerdo.

Nº	Cuestionario	1	2	3	4	5
1	Cuando repaso la historia de mi vida estoy contento con cómo han resultado las cosas.					
2	A menudo me siento solo porque tengo pocos amigos íntimos con quienes compartir mis preocupaciones.					
3	No tengo miedo de expresar mis opiniones, incluso cuando son opuestas a las opiniones de la mayoría de la gente.					
4	Me preocupa como otra gente evalúa las elecciones que he hecho en mi vida.					
5	Me resulta difícil dirigir mi vida hacia un camino que me satisfaga.					
6	Disfruto haciendo planes para el futuro y trabajar para hacerlos realidad.					
7	En general me siento positivo conmigo mismo.					
8	No tengo muchas personas que quieran escucharme cuando necesito hablar.					

9	Tiendo a preocuparme sobre lo que otra gente piensa de mí.						
10	He sido capaz de construir un hogar y un modo de vida a mi gusto.						
11	Soy una persona activa al realizar los proyectos que propuse para mí mismo.						
12	Siento que mis actividades me aportan muchas cosas.						
13	Tiendo a estar influenciado por la gente con fuertes convicciones.						
14	En general, siento que soy responsable de la situación en la que vivo.						
15	Me siento bien cuando pienso en lo que he hecho en el pasado y lo que espero hacer en el futuro.						
16	Mis objetivos en la vida han sido más una fuente de satisfacción que de frustración para mí.						
17	Me gusta la mayor parte de los aspectos de mi personalidad.						
18	Tengo confianza en mis opiniones incluso si son contrarias a las del consenso general.						
19	Las demandas de la vida diaria a menudo me deprimen.						
20	Tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida.						
21	En general, con el tiempo siento que sigo aprendiendo más sobre mi mismo.						
22	No he experimentado muchas relaciones claras y de confianza.						
23	Es difícil para mí expresar mis propias opiniones en asuntos polémicos.						
24	En su mayor parte, me siento orgulloso de quien soy y la vida que llevo.						
25	Se que puedo confiar en mis amigos, y ellos saben que pueden confiar en mí.						
26	Cuando pienso en ello, realmente con los años no he mejorado mucho como persona.						
27	Tengo la sensación de que con el tiempo me he desarrollado mucho como persona.						
28	Para mí, la vida ha sido un proceso continuo de estudio, cambio y crecimiento.						
29	Si me sintiera infeliz con mi situación de vida daría los pasos más eficaces para cambiar.						