



**Facultad de Educación**  
Universidad de La Laguna

**TRABAJO FIN DE GRADO**

**LA PROCRASTINACIÓN EN LAS  
EMOCIONES**

**ADRIÁN GONZÁLEZ QUINTERO**

**TUTORA: ARMINDA SUÁREZ PERDOMO**

**GRADO EN PEDAGOGÍA**

**AÑO ACADÉMICO 2021/2022**

**CONVOCATORIA: JULIO-2022**

## **Resumen**

En la presente investigación se plantea el concepto de procrastinación, entendida como la acción o costumbre de postergar actividades y/o situaciones debido a preferencias individuales, y en qué medida su relación con las autorregulación emocional puede influir durante el desarrollo universitario. La finalidad de la investigación, es determinar en qué medida se relacionan ambas variables, teniendo como población objetivo a las personas participantes de la Universidad de La Laguna a través de un cuestionario establecido entre el Pass y la Regulación emocional. A partir del cuál, se presentan los resultados obtenidos en la presente investigación, para posteriormente plantear una discusión y conclusiones sobre el objeto de estudio propuesto.

**Palabras clave:** procrastinación, rendimiento, emociones, investigación.

## **Abstract**

In the present research, the concept of procrastination, understood as the action or habit of postponing activities and/or situations due to individual preferences, and to what extent its relationship with emotional self-regulation can influence during university development, is considered. The aim of the research is to determine to what extent both variables are related, having as a target population the participants of the University of La Laguna through a questionnaire established between Pass and Emotional Regulation. From which, the results obtained in the present research are presented, in order to subsequently raise a discussion and conclusions on the proposed object of study.

**Keywords:** procrastination, performance, emotions, research.

## **ÍNDICE**

<b>Introducción</b>	<b>3</b>
<b>Delimitación del objeto de estudio</b>	<b>5</b>
<b>Marco Teórico</b>	<b>6</b>
<b>Objetivos</b>	<b>11</b>
<b>Método</b>	<b>11</b>
<b>Procedimiento</b>	<b>13</b>
<b>Plan de análisis</b>	<b>13</b>
<b>Discusión y Conclusiones</b>	<b>20</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>22</b>
<b>Anexos</b>	<b>24</b>

## 1. Introducción

La etapa universitaria permite que el alumnado adquiera el conocimiento y las prácticas necesarias para poder desenvolverse óptimamente en su vida profesional, siendo la entidad universitaria la encargada de formar el perfil del profesional más adecuado que la sociedad requiere. A nivel global se investiga acerca del perfil de las profesiones sometidas a cambios constantes, sobre todo en los aspectos de ideal laboral; puesto que algunos estudios han demostrado que si el estudiante es adecuado, como profesionales podrán aspirar a mejores resultados y productividad. (Mejia et al., 2018)

El valor de estudiar la procrastinación en alumnado universitario, radica en que este fenómeno es una de las problemáticas que actúan en oposición del desempeño académico y buen aprendizaje del estudiantado de las universidades, pues al encontrarse en un periodo difícil y crítico de sus procesos, desarrollan tendencias inclinadas a postergar sus responsabilidades con respecto a su educación. De modo que, en consonancia con Ferrari (1995) la variedad de formas mediante las cuales estos procrastinan comprende la dificultad en el cumplimiento de sus itinerarios, entrega de tareas fuera de fecha, retraso para desarrollar sus capacidades y esperar hasta el último momento para finalizar sus labores establecidas, entre otras (Álvarez Blas, 2010).

Los estudios llevados a cabo en los últimos años muestran que una de las principales conductas improcedentes en el ámbito universitario es, efectivamente, la procrastinación académica, situación cada vez más usual, pero no por ello mejor abordada y comprendida profesionalmente. Se considera un retraso irracional e innecesario del inicio y/o conclusión de las tareas que generan dificultades y conflictos en el o la estudiante, asimismo con frecuencia se ha etiquetado como una discrepancia entre “acción” e “intención”, es decir, la distancia entre la intención de hacer y lo que en realidad hace. Cabe destacar pues que, esta corriente en entornos universitarios y en el propio contexto cultural no ha recibido hasta la fecha atención idónea dentro de investigaciones ni en intervenciones psicopedagógicas (Ruiz Alva & Cuzcano Zapata, 2017).

Cuantiosos estudios han analizado el porcentaje de personas involucradas en conductas procrastinadoras hasta el nivel de generarles dificultades y angustias. En

el meta-análisis efectuado por Steel (2007) sobre esta temática, se corroboraba que, con el paso de los años, se presenta un aumento en la prevalencia de la procrastinación de la sociedad en sí misma con un carácter generalizado. Desde cifras de entre el 4% y 5% de personas adultas procrastinadoras en los años setenta, se ha incrementado en trabajos más recientes a porcentajes del 15% y 20% de esta afección de manera crónica. Es por ello que, la procrastinación supone un comportamiento bastante generalizado en la actualidad (Garzón Umerenkova & Gil Flores, 2018).

En adhesión, multitud de investigaciones sobre la relación entre diferentes rasgos de personalidad y procrastinación, estipulan ciertas inclinaciones como: altos niveles de neuroticismo (inestabilidad emocional), impulsividad, y escasos niveles de concentración, autocontrol o organización, que se asocian como buenos predictores. En cambio, se ha excluido su relación con extraversión, aptitudes e inteligencia. En el ámbito de las concepciones disfuncionales de las personas, se asocia a la procrastinación junto con el exceso de perfeccionismo, la baja autoeficacia, la baja autoestima percibida y niveles bajos de tolerancia hacia la frustración, incluso por otra parte, considerar la variable de la motivación del sujeto (Garzón Umerenkova & Gil Flores, 2018).

Esto ha de marcar un precedente para el análisis de la trayectoria educativa del estudiantado, pues influye sobre el rendimiento académico y está estrechamente relacionada con el contexto emocional como se pretende demostrar con el cuestionario propuesto. Por ello se plantea como finalidad el establecer una correlación entre las emociones y la procrastinación, puesto que tras la revisión teórica para el marco, el establecimiento de un instrumento de recogida de datos y el análisis de los resultados, estas quizás presenten una relación simbiótica dado que las primera puede interceder sobre la segunda pero, a su vez, el propio acto de procrastinar influya sobre la estabilidad emocional de la personas, afectando a su desempeño académico y desarrollo personal.

## **2. Delimitación del objeto de estudio**

¿Las emociones influyen sobre la procrastinación? ¿Es la procrastinación una respuesta ante situaciones en las que hay una mala gestión de emociones? ¿En qué medida pueden relacionarse como para desarrollar un modelo de tipo emocional? Son cuestiones que despiertan curiosidad, acerca de cómo afrontar la afeción que puede atenazar una trayectoria educativa. Si bien, estudios anteriores revelan datos y conocimiento, como modelos, características o recomendaciones, queda claro que, evidentemente, es un concepto sometido ante multitud de ámbitos que condicionan o justifican su razón de ser.

Sin embargo, partiendo desde este pretexto, cabe señalar la participación de las emociones en todo el proceso de aprendizaje. Por lo que, resulta indispensable contemplarlas ante conductas procrastinadoras, puesto que suponen un elemento esencial en la educación y en el desarrollo del individuo como persona. A pesar de la creciente concienciación en emociones, ciertamente es posible que en variedad de casos no se disponga de estrategias de autorregulación emocional y esto, se adscriba a la toma de decisiones con respecto a afrontar una labor o no, por lo que su obviación puede ser también una problemática que determine la persistencia de la procrastinación.

Es por ello que, se tratará de responder a las cuestiones planteadas debido a que puede ser beneficioso para la comunidad educativa y, a su vez, profundizar aún más si cabe dentro de la problemática.

### **3. Marco Teórico**

El concepto de procrastinación procede del verbo latino procrastinare que tiene como significado 'dejar algo para el día siguiente'. Entonces, es la tendencia de aplazar el inicio o la finalización de tareas de importancia hasta la incomodidad. Steel y Ferrari (2012), autores reconocidos en este ámbito, definen la propensión a procrastinar como una carencia en los procesos de autorregulación, que da lugar a la demora deliberada de actividades establecidas, aunque se prevea una situación peor como consecuencia de la postergación (Rodríguez & Mercè, 2017).

Se deriva una vertiente denominada como procrastinación académica, esta hace alusión a la forma característica en que se manifiestan las conductas

procrastinadoras dentro del ámbito académico, de modo que, a este fenómeno se le delimita como la dilatoria en el desarrollo de cualquier tipo de actividad académica, tales como: recapitular temario para un examen, redactar un informe, finalizar un proyecto o lectura, entre otras, son tareas escolares con tiempo establecido para empezar o terminar pero se emplea y gasta tiempo en realizar otras labores con menor importancia que son externas a cumplimentar el objetivo de la formación. Además con adhesiones de Shouwenburg, se hace una distinción entre dos tipologías de procrastinación académica; primeramente, la denominada como procrastinación esporádica y/o conducta dilatoria, la cual se refiere a aquellas tareas académicas donde hay una carencia en la gestión de tiempos y, en segundo lugar, pone de manifiesto la considerada como crónica, la cual hace alusión a la demostración continuada de hábitos de aplazamiento hacia la dedicación con respecto al estudio (Piña, 2021).

En suma, las investigaciones más actualizadas abordan al concepto mediante cuatro enfoques principales de estudio, por consiguiente, el estudio, menciona la variable explicándola por el modelo psicodinámico, el modelo conductual, el modelo motivacional y el modelo cognitivo (Quant, 2012). Empezando con la base teórica que plantea el modelo psicodinámico, indica que las conductas procrastinadoras tienen su origen en la infancia, donde las acciones de posponer son asumidas como deberes que se evitan a causa de ser contempladas como amenazantes o peligrosas, por ese motivo se vuelven complejas de realizar. Así pues, el modelo propone que el miedo es un detonante para que las personas renuncien a sus objetivos formulados pese a contar con las habilidades y capacidades para conseguir el triunfo de estos, los psicoanalistas concluyen que dicho pavor proviene de las consecuencias desfavorables que proceden de los propios actos propuestos. Internamente desde el contexto académico, el enfoque expone la procrastinación como comportamientos de rebelión en contra de la figura autoritaria, donde se intenta poner a prueba los límites de los actos del estudiante, como el obtener un mejor rendimiento académico o altas expectativas de figuras familiares (Piña, 2021).

Seguidamente, el modelo motivacional asume las conductas procrastinativas como situaciones escogidas por las personas donde pueden optar al triunfo de manera más simple, es por ello que se evaden situaciones que son complicadas de realizar

o alcanzar. De ahí que, la teoría de este enfoque propone dos vertientes para desencadenar ese comportamiento en cualquier situación o actividad, en primera instancia, el factor motivacional que se dirige a la seguridad de conseguir el triunfo y el segundo a la motivación de la evasión de contextos que son valorados como negativos gracias a la incertidumbre de alcanzar el éxito (Piña, 2021).

Por otra parte, el modelo cognitivo considera que las conductas de procrastinación se formulan a causa de un procesamiento de información inoperante, lo que, involucra que estén presente esquemas desadaptativos lo cual se relaciona con la incapacidad, según este esquema los comportamientos de procrastinación que muestran las personas causa que se experimenten varias formas de pensamiento obsesivas justo al momento de encontrarse en la situación negativa para llevar a cabo una actividad o cuando se acerca el momento de exponer la tareas (Piña, 2021).

A continuación el modelo conductual, este sugiere que las personas que tienden a procrastinar habitualmente, lo expresarán mediante comportamientos, entonces, al dedicarse a realizar una tarea, la persona empezará por presentar pensamientos obsesivos (carácter rumiativo), los que se relacionan con el progreso de la actividad y la capacidad para planear y/o realizar la actividad, seguidamente, comienza por mostrar pensamientos automáticos notablemente negativos que se pueden asociar con la baja autoeficacia (Piña, 2021).

Del mismo modo, algunos estudios ponen de manifiesto que la procrastinación académica está estrechamente relacionada con el bajo rendimiento escolar y, a su vez, con la regulación emocional del alumnado universitario. La conducta procrastinadora se caracteriza por un comportamiento de evitación que se encuentra significativamente relacionado con las consecuencias del entorno social y las previstas por la persona, quien al considerar una labor como tediosa, aburrida o carente de placer, decide posponerla. La susodicha postergación cumple una doble función así como reforzador y como obstáculo para progresar, lo que culmina en que la persona pierda motivación primeramente para inicializar la tarea. Es entonces cuando se plantea un conflicto pues se percibe la acción como no atractiva y la recompensa como algo alejado en el tiempo, y por tanto evita llevarla a cabo (Sánchez-Hernández, 2013).

La manera en que las personas regulan o modulan las emociones afecta a sus relaciones, bienestar, percepción y experiencia con respecto al estrés , siendo la regulación, junto a otros constructos “transdiagnósticos primarios”, un concepto clave en el estudio de patologías (Pineda et al., 2018).

Cabe señalar que el modelo de regulación emocional con mayor apoyo empírico es el designado como procesual de Gross, que cataloga las estrategias de regulación emocional en dependiendo del momento en que se generan las emociones, al estimar que, cada estrategia da lugar a distintas consecuencias. Tal es el caso , que estudios en la niñez, determinan que los apegos inseguros afectan negativamente en la respuesta afectiva hacia hechos estresantes, al revés de un estilo de apego seguro (Mayorga-Parra & Vega Falcón, 2021).

Del mismo modo, en el alumnado universitario, los estudios establecidos señalan que existe una elevada tasa de apego inseguro, así como en el diferente uso de estrategias de regulación emocional y confrontación según el estilo de apego. Es por ello que una ansiedad alta en el apego, así como la carencia o pobre disposición de estrategias de regulación son predictores de problemas de adaptación y de síntomas psicopatológicos; los descubrimientos propuestos por Guzmán-González et al. (2016) indican que los apegos inseguros tienen una mayor dificultad en el uso de estrategias de autorregulación emocional que el apego seguro (Mayorga-Parra & Vega Falcón, 2021).

Se considera característico de aquel alumnado con una baja tolerancia a la frustración que ejercen una tarea, unida a la dificultad para regular sus sentimientos o a las dificultades de adaptación de índole escolar. El aplazamiento no es una problemática limitada a una mala planificación, sino a una correlación entre aspectos afectivos tales como el miedo a fracasar, cognitivos como confianza desmedida y conductuales como problemas en la autoeficacia o eficiencia. Lo cual sugiere que el sistema de control que supervisa la consecución de metas u objetivos académicos falla. Esta estrategia puede verse como una especie de mecanismo de protección de la autoestima por miedo a fracasar tampoco puede entenderse como una estrategia factible, de modo que, se puede establecer la relación existente entre la Procrastinación Académica y el Rendimiento escolar. Entre las causas de la Procrastinación Académica se encuentran el nivel de desempeño escolar individual,

una administración de tiempo inadecuada, un bajo compromiso escolar, pobres estrategias de autorregulación sobre aprendizaje, y inadecuada regulación emocional, etc (Moreta-Herrera et al, 2018).

La autorregulación, por su parte, supone un proceso intrínseco que tiene elementos de abajo-arriba (deliberados) y de arriba-abajo (automáticos) que se relacionan mutuamente y pueden llegar a ser el núcleo de la procrastinación académica (Pizarro, 2021). Por tanto, la desregulación, en consecuencia, tiene un papel de importancia en el incremento de la conducta procrastinadora ya que estimula la aparición de emociones negativas que fomentan el estancamiento, mientras que bloquea a las positivas que refuerzan la motivación para llevar a cabo la acción (Moreta-Herrera et al., 2018).

La Inteligencia Emocional (IE) se relaciona entonces con la procrastinación, ya que ambos constructos tienen en común dos factores: conceptualmente se sitúan cerca de la personalidad que de procesos cognitivos; y los ambos han demostrado influir significativamente sobre el rendimiento académico (Clariana, 2011). La labor de las emociones para el ejercicio del aprendizaje es vital, tanto por la dimensión funcional de las mismas, que se relacionan con la adaptación del organismo al contexto, como por la expresiva que ejerce una función de regulación social y conductual. En resumen, la Regulación Emocional abarca el control de las emociones propias, mediante los esquemas cognitivos, la producción emocional y los estados fisiológicos que regulan respuestas afectivas que se encuentran al servicio de la adaptación biológica y/o psicológica. Al ser ideada como una habilidad para regular un afecto o conducta, tiene peso en la cotidianidad y en los procesos de aprendizaje que influyen sobre el rendimiento académico (Moreta-Herrera et al, 2018).

Entonces, la conexión entre procrastinación y emociones es importante, sobre todo por el uso inadecuado de la emotividad como causa del fenómeno. Pues el ámbito académico permite la aparición en mayor o menor medida de emociones tales como la culpa, vergüenza y con la motivación negativamente hablando. Un elemento característico que tiene lugar con la procrastinación académica y en la que participan las emociones, es en uso de excusas y argumentos para legitimar los aplazamientos y posibles retrasos; pues se observa que quienes hacen uso de las mismas muestran más sentimientos negativos que aquellas personas que no lo

hacen. De este modo, el control interno de las emociones gracias a la autorregulación es relevante para la manifestación de la procrastinación académica (Moreta-Herrera, 2018).

Las acciones con respecto a la intervención o tratamiento de la procrastinación como fenómeno son pocas, pues hasta ahora solo se ha caracterizado como la variable y sus factores que se le asocian (Sánchez-Hernández, 2013). Por lo que, es imperativo considerar, de cara al manejo preventivo de factores que afectan en el rendimiento académico del alumnado, que procrastinar puede disminuir con una intervención efectiva. Cuestiones apuntan a que las habilidades de mejora en el control del tiempo y el decrecimiento de la procrastinación son accesibles gracias a un entrenamiento sistemático (Garzón Umerenkova & Gil Flores, 2017).

#### **4. Objetivos**

Los principales objetivos de la actual investigación, son los siguientes:

- Analizar cómo la procrastinación académica y la gestión de emociones afecta al rendimiento académico universitario.
- Comprobar cómo se relacionan procrastinación y emociones sobre el rendimiento académico.

#### **5. Método**

##### **Participantes**

La población objeto de este estudio fue el alumnado universitario perteneciente a las carreras de pedagogía y maestro/a en infantil/primaria. Se realizó un muestreo por idoneidad pero se tuvieron en cuenta, por una parte, el género, edad y, por otra, la titulación y puntuación académica media hasta el momento. La muestra está constituida actualmente por 30 estudiantes universitarios. Una vez realizada la encuesta sociodemográfica se obtuvieron los siguientes resultados que describen las principales características de las personas participantes. Las 30 participaciones

tienen edades comprendidas entre los 19 y 26 años con una media de 22,3 aproximadamente y una desviación típica de 1,988472526; 28 mujeres y 2 hombres respectivamente. Por otro lado, las 30 personas pertenecían exclusivamente al Grado en Pedagogía, con una puntuación media hasta el momento comprendida entre 6 y 9, siendo la media 7,60 aprox y una desviación típica de 0,693744635.

## **Instrumentos**

Como instrumento de investigación, se diseñó un cuestionario que en primera instancia solicitaba la cumplimentación de datos sociodemográficos ad hoc. Siendo estos referidos a: género, edad, titulación académica y puntuación académica media hasta el momento.

A su vez, se incluyeron dos formularios testados, que conjuntamente conforman el cuerpo de la herramienta y se dividen en:

La primera parte del Cuestionario está dirigida hacia la Regulación Emocional. Este consta de 10 ítems en los que el o la participante debe expresar su nivel de acuerdo sobre a como suele regular sus emociones. La persona contesta según una escala Likert de siete puntos, que se distribuye entre 1 («totalmente en desacuerdo») y 7 («totalmente de acuerdo»). La versión original del cuestionario muestra una estructura factorial de dos factores no relacionados. El primer factor recaba las puntuaciones de seis ítems, los cuáles evalúan la reevaluación cognitiva. Mientras que, el segundo de los factores hace alusión a la supresión emocional, e incluye los cuatros ítems restantes que conforman el cuestionario. Aplicando la versión traducida al español por Chorot, Sandín, Pineda y Valiente (2012), con retrotraducción llevada a cabo por un psicólogo clínico con lengua nativa inglesa. Los autores de la escala original consiguieron unos índices de fiabilidad alfa de Cronbach de .79 para la escala de reevaluación cognitiva y de .73 para la de supresión (Pineda et al., 2018).

En segundo lugar, la prueba PASS (Solomon y Rothblum, 1984) consta de 44 ítems y se divide en dos secciones. La primera, aunque no se ha hecho uso, tiene 18 ítems que se dirigen a determinar la frecuencia de la procrastinación y el grado en el cual ésta se transforma en ansiedad. Dividiendo la procrastinación por actividades

académicas (por ejemplo, preparar un trabajo o un examen) y, a su vez, indaga sobre cuánta tensión o molestia genera al estudiante cuando aplaza cada una de estas actividades. La segunda sección, que se ha empleado en este estudio, abarca desde el ítem 19 al 44. Estos profundizan sobre las razones cognitivo-conductuales para/con el fenómeno de la procrastinación. Las opciones de respuesta se presentan en una escala Likert con valores de 1 a 5 con descriptores de 1 (totalmente en desacuerdo), 2 (en desacuerdo), 3 (parcialmente de acuerdo), 4 (de acuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo).

## **6. Procedimiento**

El proceso de investigación se llevó a cabo de manera interna dentro de la Universidad de La Laguna mediante un enlace online que correspondía a un cuestionario de Google. Este fue implementado gracias a la tutora Arminda Suárez Perdomo, quién propuso instrumentos fiables y verídicos, además de transmitir el cuestionario más allá de la carrera de Pedagogía. El susodicho estuvo dispuesto desde el inicio del segundo cuatrimestre hasta finales de Marzo, asimismo, el propio instrumento permite registrar los datos necesarios en la nube.

Por otra parte, estaba pensado para tener una duración de entre unos 10 y 15 minutos, además de que solo era posible cumplimentarlo en una única ocasión. Cabe destacar que, la participación era libre y, en adhesión, se clarificó desde el primer momento que sería de carácter anónimo para que los datos fueran de índole exclusiva para la investigación, además de que se valoró positivamente y agradeció la participación.

## **7. Plan de análisis**

A continuación, para la siguiente investigación se lleva a cabo un análisis descriptivo donde se observará la media, desviación típica, curtosis, y correlaciones, gracias a los procesadores excel y IBM SPSS Statistics 25.

La media nos proporciona el promedio aritmético de todos los valores de una variable con una escala de medida cuantitativa, un valor centrado de la distribución

de valores de la variable, que en este caso de manera general con respecto al primer objetivo, equivale a 3,034 aproximadamente, esto nos indica que el punto intermedio de esta distribución se encuentra mayoritariamente cerca de lo que equivaldría a “Parcialmente de acuerdo” entre ambos formularios incluidos en el instrumento con una media en emociones de 3,150 y en el PASS de 2,989. Además, una vez analizados los datos estadísticos para determinar el valor central de la distribución se hizo uso simultáneamente de las distintas medidas, la moda y mediana. Estos valores pueden ser próximos entre sí, tal es el caso pues resulta ser 3, en consecuencia y con respecto al segundo objetivo, la distribución se caracteriza por tener un comportamiento simétrico entre los casos que están tanto por encima como por debajo de los valores centrales.

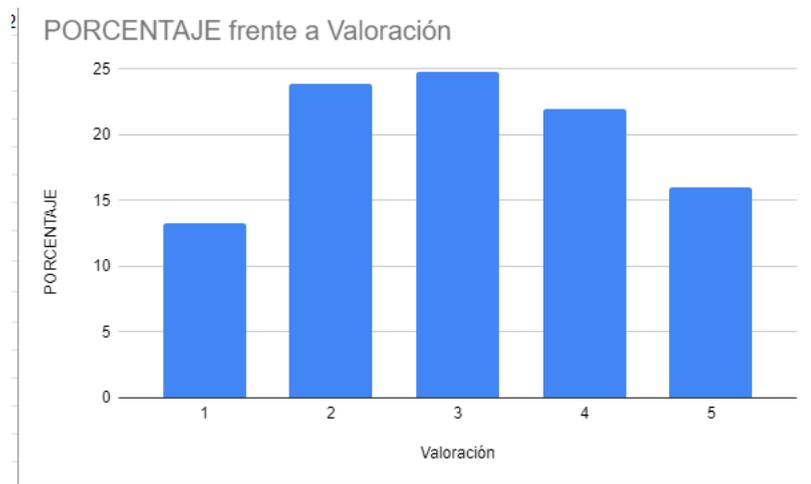
Si consideramos las medidas de dispersión de las emociones y la procrastinación sobre el primer objetivo, se puede observar, referido al primer objetivo que el primer caso la desviación típica es de 1,167 así como en el segundo es de 1,315, quiere decir que, en promedio, entre los resultados superiores a la media (3,034) y las que están por debajo la susodicha, la desviación general es de 1,277 por lo tanto respondiendo al segundo objetivo, será la cifra que indica cuán dispersos se encuentran los datos con respecto a la media aritmética.

A continuación, se presenta una tabla de frecuencia donde cabe destacar que, la valoración global se encuentra generalmente en la 3 que equivale a “Parcialmente de acuerdo” con un porcentaje del 25%. Por otra parte, con un 13% y siendo lo más bajo está la primera opción “Totalmente en desacuerdo”, de modo que es significativo para el segundo objetivo que, mayoritariamente no tengan una opinión clara y concreta dentro de las variables estudiadas siendo estas emociones y procrastinación, además de que tras de sí las más llamativas son la que está por detrás “En desacuerdo” y “De acuerdo” seguidamente.

Valoración	FRECUENCIA	FRECUENCIA RELATIVA	PORCENTAJE
1	142	0,13	13
2	255	0,24	24
3	265	0,25	25
4	234	0,22	22
5	171	0,16	16
TOTAL	1067	1,00	100

**Tabla 1:** Elaboración propia con datos generales del cuestionario.

En adhesión, se presenta una gráfica de barras para contrastar que, efectivamente, hay diferencias y mantiene en parte una simetría entre el tanto por ciento como con la valoración establecida dentro del cuestionario establecida de entre 1 a 5.



**Tabla 2:** Elaboración propia con gráfico de barras acerca de valoración y porcentaje.

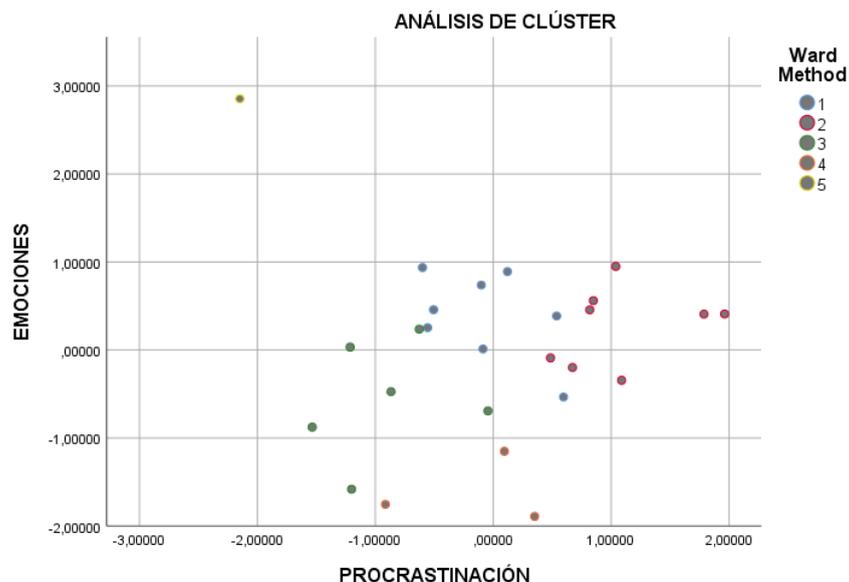
A su vez, y manteniendo la estructura propuesta con anterioridad, ahora se muestra una subdivisión dentro de los porcentajes en general para vislumbrar diferencias entre ambas variables respecto al primer objetivo. En primer lugar, referido a “Totalmente en desacuerdo” hay un intervalo de 5,48% con una mayor cadencia en emociones con respecto a procrastinación, por otra parte, haciendo alusión a la opción de “En desacuerdo” varía en un 5,79% nuevamente en favor de procrastinación. Sin embargo, en “Parcialmente de acuerdo” hay una inclinación pronunciada hacia emociones difiriendo de su adversa con un 8,7%, junto con “De acuerdo” con un 5,78%, mientras que en última instancia vuelve a intercambiarse e inclinándose en mayor medida hacia procrastinación gracias a un 3,22% de diferencia.

Emociones (%)	Procrastinación (%)
9,36	14,84
19,73	25,52
31,1	22,4
26,09	20,31
13,71	16,93

**Tabla 3:** *Elaboración propia con tabla de porcentajes respectivos a las variables.*

Con respecto a la curtosis aunada al primer objetivo, esta nos indica el grado de apuntamiento/achatamiento que presenta una distribución de datos respecto a la distribución normal estándar, en este caso, es igual a  $-1,067$ , de modo que, ya que el coeficiente es negativo, se considera que la distribución es platicúrtica plana, y/o achatada, sugiriendo que las observaciones se agrupan menos y presentan colas más largas.

A continuación, se plantea un análisis clúster, para apoyar al segundo objetivo, que consiste en un conjunto de técnicas estadísticas multivariantes que tienen por finalidad el agrupar a un conjunto de casos y/o individuos en conglomerados o clúster. El objetivo es obtener los datos de cada clúster y que además sean lo más parecidos posible entre ellos y lo más diferentes que se pueda, en este caso con las diferentes variables. Mediante el método aglomerativo de Ward, que trata de sumar los cuadrados de las desviaciones entre cada individuo y la media de su clúster, para eludir la pérdida de información, tal es el caso que cuanto más alejado se encuentre del eje X mayor será la posibilidad de procrastinación y, respectivamente en el eje Y más influyen las emociones, cómo se percibe en la siguiente tabla, hay una perceptible dispersión de los datos pero hay casos determinado donde mantienen una cercanía bastante estrecha



**Tabla 4:** Elaboración propia con análisis de clúster sobre ambas variables .

Llevando a cabo un análisis correlativo basado en Pearson, generalmente presenta una asociación de carácter negativa de modo que, conforme aumenta el valor de una variable aumenta, su contraparte disminuye, en este caso por ser  $-.204^{**}$  que es un valor menor a 0.

### Correlaciones

		emociones	procrastinación
emociones	Correlación de Pearson	1	-,204
	Sig. (bilateral)		,316
	N	29	26
procrastinación	Correlación de Pearson	-,204	1
	Sig. (bilateral)	,316	
	N	26	27

**Tabla 5:** Elaboración propia con correlación de Pearson a nivel general de ambas variables.

Sin embargo, tras un análisis en profundidad (Ver anexo) hay resultados significativos que se relacionan y resultan de interés para tratar en este punto conforme al segundo objetivo. Las cuestiones que se relacionan entre sí se presentan en la siguiente tabla, correspondiendo a “10. Cuando siento emociones positivas, me aseguro de no expresarlas.” y “11. Esperaste hasta que un compañero o compañera hiciera el suyo para que te pudiera aconsejar.” de emociones y

procrastinación respectivamente, a su vez la “8. Cuando siento emociones negativas, me aseguro de no expresarlas.” / “23. Tenías problemas en pedir información a otros.” (emociones/procrastinación), además de “23. Tenías problemas en pedir información a otros.” (procrastinación) y “9. Guardo mis emociones para mí mismo/a.” (emociones) y “8. Cuando siento emociones negativas, me aseguro de no expresarlas.” y “18. Estabas preocupado o preocupada de no alcanzar tus propias expectativas.” muestran unas correlaciones mayores a 0 siendo estas ,511\*\* ,570\*\* ,531\*\* y ,546\*\* respectivamente. Es por ello que, se correlacionan directamente y tienen un carácter positivo.

### **CORRELACIONES SIGNIFICATIVAS**

#### **Correlaciones**

		Noexpresionp ositiva	Compañerohi zoelsuyo
Noexpresionpositiva	Correlación de Pearson	1	,511**
	Sig. (bilateral)		,004
	N	30	30
Compañerohizoelsuyo	Correlación de Pearson	,511**	1
	Sig. (bilateral)	,004	
	N	30	30

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

**Tabla 6:** Elaboración propia con correlación de Pearson con respecto a una relación significativa.

#### **Correlaciones**

		Noexpresione gativas	Pedirinfo
Noexpresionegativas	Correlación de Pearson	1	,570**
	Sig. (bilateral)		,001
	N	30	30
Pedirinfo	Correlación de Pearson	,570**	1
	Sig. (bilateral)	,001	
	N	30	30

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

**Tabla 7:** Elaboración propia con correlación de Pearson con respecto a una relación significativa.

### Correlaciones

		Pedirinfo	Guardoemociones
Pedirinfo	Correlación de Pearson	1	,531**
	Sig. (bilateral)		,003
	N	30	30
Guardoemociones	Correlación de Pearson	,531**	1
	Sig. (bilateral)	,003	
	N	30	30

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

**Tabla 8:** Elaboración propia con correlación de Pearson con respecto a una relación significativa.

### Correlaciones

		Noexpresiones negativas	Noalcanzar
Noexpresiones negativas	Correlación de Pearson	1	,546**
	Sig. (bilateral)		,002
	N	30	30
Noalcanzar	Correlación de Pearson	,546**	1
	Sig. (bilateral)	,002	
	N	30	30

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

**Tabla 9:** Elaboración propia con correlación de Pearson con respecto a una relación significativa.

**Tabla 10:** Elaboración propia referida a correlación de Pearson significativa.

Entonces, tras un análisis general y específico, queda claro que ambas variables Emociones y Procrastinación están directamente relacionadas entre sí, por lo que indagar sobre ambas cuestiones es interesante para determinar, cómo los resultados dispuestos en esta actual investigación, que interceden en la vida diaria del estudiantado universitario, además de que puede llegar a afectar a su trayectoria académica y rendimiento educativo.

## 8. Discusión y Conclusiones

Las premisas de las cuales se parten en esta investigación son sencillas, analizar las cuestiones propuestas y, por otra parte, comprobar su relación. Los conceptos de procrastinación y emociones se relacionan entre sí, y según el análisis propuesto es una afección con respecto al rendimiento académico. Relatado con anterioridad en el marco teórico, se presentan multitud de estudios que avalan la investigación e, incluso, propone modelos de estudio como es el caso de Piña (2021) o Quant (2012) que determinan el psicodinámico, motivacional, cognitivo y conductual por los cuales intentan responder a la variable, mientras que Sánchez-Hernández (2013) y Pineda et al. (2018) sugieren indirectamente la posibilidad de otro hipotético modelo, el emocional. Este, dentro del ámbito universitario, viene respaldado por Mayorga-Parra & Vega Falcón (2021), quién hace mención a la importancia de disponer de estrategias y/o mecanismos de respuesta desde una correcta autorregulación, pues Moreta-Herrera et al (2018), a su vez, determina características que relacionan ambas variables, dando así respuesta al primer objetivo planteado.

Sin embargo, pese a la diversidad de documentación no termina de quedar clara esa conexión, que se pretende establecer con el segundo objetivo. La proliferación en la actualidad acerca de las emociones, pone de manifiesto cómo, además de todos los ámbitos que pueden influir en el rendimiento del alumnado universitario, el apartado emocional tiene una menor atención con respecto a otras cuestiones. Teniendo esto en cuenta, tal vez se justifique en que las sociedades tienen un ritmo concreto y quizá una temática presuntamente subjetiva ralentice la obtención de resultados. De modo que, ¿es posible que la procrastinación sea una respuesta debido a carencias dentro de la enseñanza-aprendizaje de los ámbitos formal y no formal que incluyen a la autorregulación?

Mediante el instrumento de investigación, que incluye dos cuestionarios verificados, mayoritariamente hay una corriente generalizada en señalar la respuesta intermedia (*“Parcialmente de acuerdo”*) que, ha simple vista, no parece notable pero puede sugerir que realmente no tienen la capacidad estratégica de analizar verdaderamente su estado emocional y, en consecuencia, procrastinar dentro de la misma herramienta por tener la obligación de tomar decisiones. Cabe señalar que

es una afirmación hipotética y que este TFG se encuentra lejos de la perfección, es más, está limitado a estudios bastante específicos o cuenta con la muestra mínima de 30 personas para llevar a cabo la presente investigación. Es posible que, con un mayor número de personas fuera más perceptible y menos convulso el acercamiento al concepto de procrastinación desde este enfoque además de partir de una idea socialmente determinada como subjetiva.

Para mejorar futuros acercamientos a la temática, es esencial tomar conciencia de que es un espacio amplio que incluye una multiplicidad de cuestiones que toman parte, por lo que es necesario clarificar sobre qué punto concreto hacer una aproximación manteniendo siempre la objetividad. Las implicaciones que acarrea la presente investigación, radica en que añade importancia a una problemática actual e insistente, así como proponer una vía de estudio que favorezca otro método de actuación desde la orientación educativa. La conformación de la investigación, como proceso, ha sido instructiva pues en primera instancia hubo que escoger una temática atractiva y de importancia, luego ha sido vital la capacidad selectiva para determinar cuáles documentos bibliográficos son de interés para incluirlos dentro del marco teórico, por otra parte, quizá lo más costoso fuera elaborar el instrumento y que hubiera un nivel de participación óptimo. Generalmente, se han dado respuesta a ambos objetivos gracias al plan de análisis, y ello justifica la realización de este trabajo final.

Finalmente, la importancia de afrontar una situación desde todos sus frentes, es importante para satisfacer una necesidad. La trayectoria académica se ve afectada por el rendimiento académico y este, a su vez, por la simbiosis procrastinación-emociones, en consecuencia, los resultados debidos a esta afección condicionan los procesos personales y realización individual dentro del sistema educativo sentenciando las aspiraciones de las personas.

## 9. Bibliografía

- Álvarez Blas, Ó. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona*, 13, 159-177. Universidad de Lima. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118212009>
- Garzón Umerenkova, A., & Gil Flores, J. (2017). Propiedades Psicométricas de la Versión en Español de la Prueba Procrastination Assessment Scale-Students, PASS. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 1 (43), 149-163. <https://idus.us.es/handle/11441/69461>
- Garzón Umerenkova, A., & Gil Flores, J. (2018). Procrastinación académica en el alumnado universitario no tradicional. *Electronic journal of research in Educational Psychology*, 15(3), 510-532. <https://idus.us.es/handle/11441/77916>
- Mayorga-Parra, J., & Vega Falcón, V. (2021). Relación entre estilos de apego y estrategias de regulación emocional en estudiantes universitarios. *REVISTA PSICOLOGÍA UNEMI*. [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=3879642](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3879642)
- Mejía, C., Ruiz-Urbina, F., Benites-Gamboa, D., & Pereda-Castro, W. (2018). Factores académicos asociados a la procrastinación. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 34(3). <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=89061>
- 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*. <http://www.rpye.es/abstract?pii=166>
- Pineda, D., Valiente, R. M., Chorot, P., Piqueras, J. A., & Sandín, B. (2018). Invarianza factorial y temporal del Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ). *Revista De Psicopatología Y Psicología Clínica*, 23(2), 109–120. <http://revistas.uned.es/index.php/RPPC/article/view/21823>
- Piña González, H. (2021). *PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA, PERFECCIONISMO*

Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DEL C. U. UAEM  
ATLACOMULCO. UAEM. <https://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/111844>

Rodríguez, A., & Mercè, C. (2017). Procrastinación en Estudiantes Universitarios: su Relación con la Edad y el Curso Académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 45-60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80454273004>

Ruiz Alva, C., & Cuzcano Zapata, A. (2017). *El estudiante procrastinador*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7145921>

Sánchez-Hernández, A. (2013). Procrastinación académica: un problema en la vida universitaria. *Studiositas*, 5(2). Universidad Católica de Colombia. <https://repository.ucatolica.edu.co/handle/10983/604>

## 10. Anexos

### Instrumento de recogida de datos

## Procrastinación de Emociones

El presente estudio se desarrollará a partir de la elaboración de un Trabajo Final de Grado propuesto por el alumno Adrián González Quintero del Grado en Pedagogía, Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna. La finalidad es recabar información acerca de la procrastinación de emociones y afección al rendimiento académico en alumnado universitario. Los datos obtenidos serán utilizados para la elaboración del TFG, procurando la confidencialidad de los participantes y sus datos personales. Agradecemos de antemano tu participación

---

#### \*Obligatorio

#### 1. 1. Género \*

*Marca solo un óvalo.*

- Hombre
- Mujer
- Otro
- Prefiero no decirlo

#### 2. 2. Edad \*

---

---

---

---

---

#### 3. 3. Titulación \*

*Marca solo un óvalo.*

- Pedagogía
- Maestro/a en Infantil
- Maestro/a en Primaria
- Otra:

4. 4. Puntuación académica media hasta el momento \*

---

---

---

---

---

### Emociones

La primera parte del cuestionario irá enfocado hacia una escala emocional donde se les pedirá que reflexionen con total honestidad acerca de sus repuestas sobre las siguientes afirmaciones.

5. 1. Controlo mis emociones cambiando la forma de pensar acerca de la situación en que estoy.

*Marca solo un óvalo.*

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

- 
6. 2. Cuando quiero sentir una emoción menos negativa, cambio la manera en que estoy pensando sobre la situación.

*Marca solo un óvalo.*

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

7. 3. Cuando quiero sentir una emoción más positiva, cambio la manera en que estoy pensando sobre la situación.

*Marca solo un óvalo.*

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

8. 4. Cuando quiero sentir una emoción más positiva (como alegría o diversión), cambio lo que estoy pensando.

*Marca solo un óvalo.*

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

9. 5. Cuando quiero sentir una emoción menos negativa (como tristeza o ira), cambio lo que estoy pensando.

*Marca solo un óvalo.*

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

10. 6. Cuando me enfrento ante una situación estresante, trato de pensar sobre ello de forma que me ayude a mantener la calma.

*Marca solo un óvalo.*

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

11. 7. Controlo mis emociones no expresándolas.

*Marca solo un óvalo.*

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

12. 8. Cuando siento emociones negativas, me aseguro de no expresarlas.

*Marca solo un óvalo.*

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

13. 9. Guardo mis emociones para mí mismo/a.

*Marca solo un óvalo.*

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

13. 9. Guardo mis emociones para mí mismo/a.

*Marca solo un óvalo.*

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

### **Procrastinación**

En esta segunda y última parte del cuestionario, se focalizará sobre afirmaciones que plantean razones acerca de la procrastinación relacionada con el ámbito académico.

15. 1. Te gustó el reto de esperar hasta la fecha de entrega.

*Marca solo un óvalo.*

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

16. 2. Tenías ganas de sentir la emoción de hacer esta tarea en el último momento.

*Marca solo un óvalo.*

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

17. 3. Estabas preocupado o preocupada de que si lo hacías bien, tus compañeros te rechazaran.

*Marca solo un óvalo.*

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

18. 4. No te gustó que te pusieran plazos (fechas límites).

*Marca solo un óvalo.*

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

19. 5. No te gustó tener que hacer trabajos “mandados” por otros.

*Marca solo un óvalo.*

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

20. 6. Te sentías demasiado perezoso o perezosa para escribir un trabajo de final de curso.

*Marca solo un óvalo.*

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

21. 7. Tenías muchas otras cosas que hacer.

*Marca solo un óvalo.*

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

22. 8. Sabías que tus compañeros y compañeras tampoco habían empezado el trabajo.

*Marca solo un óvalo.*

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

23. 9. No tenías bastante energía para empezar la tarea.

*Marca solo un óvalo.*

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

24. 10. No te gusta nada escribir trabajos extensos.

*Marca solo un óvalo.*

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

25. 11. Esperaste hasta que un compañero o compañera hiciera el suyo para que te pudiera aconsejar.

*Marca solo un óvalo.*

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

26. 12. Pensabas que cuesta demasiado tiempo escribir un trabajo de final de curso.

*Marca solo un óvalo.*

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

27. 13. Te sentías desbordado o desbordada por la tarea.

*Marca solo un óvalo.*

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

28. 14. Tus amigos y amigas te presionaban para hacer otras cosas.

*Marca solo un óvalo.*

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

29. 15. Esperaste a ver si el profesor o profesora te ofrecía más información sobre el trabajo.

*Marca solo un óvalo.*

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

30. 16. Te pusiste metas muy altas y te preocupaba no poder alcanzarlas.

*Marca solo un óvalo.*

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

31. 17. Estabas preocupado o preocupada de que si recibías una buena nota la gente esperaría mucho de ti en el futuro.

*Marca solo un óvalo.*

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

32. 18. Estabas preocupado o preocupada de no alcanzar tus propias expectativas.

*Marca solo un óvalo.*

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

33. 19. Estabas preocupado o preocupada de que al profesor o profesora no le gustara tu trabajo.

*Marca solo un óvalo.*

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

34. 20. Estabas preocupado o preocupada de recibir una mala calificación.

*Marca solo un óvalo.*

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

35. 21. Pensabas que no sabías lo suficiente para escribir el trabajo.

*Marca solo un óvalo.*

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

36. 22. No tenías confianza en ti mismo o misma para hacer un buen trabajo.

*Marca solo un óvalo.*

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

37. 23. Tenías problemas en pedir información a otros.

*Marca solo un óvalo.*

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

38. 24. No podías elegir entre todos los posibles temas.

*Marca solo un óvalo.*

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

39. 25. Necesitabas pedir información al profesor o profesora pero no te sentías cómodo o cómoda acercándote a el/ella.

*Marca solo un óvalo.*

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

40. 26. Tenías dificultades en saber qué incluir y qué no incluir en tu trabajo.

*Marca solo un óvalo.*

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

### **Fin del cuestionario**

Muchas gracias por tu participación y por invertir tiempo.

---

# Correlación de Pearson

		Categorías										Categorías										
		Categoría 1	Categoría 2	Categoría 3	Categoría 4	Categoría 5	Categoría 6	Categoría 7	Categoría 8	Categoría 9	Categoría 10	Categoría 11	Categoría 12	Categoría 13	Categoría 14	Categoría 15	Categoría 16	Categoría 17	Categoría 18	Categoría 19	Categoría 20	
Categoría 1	Correlación de Pearson	1																				
	Chi Cuadrado	12	187	108	178	208	224	240	256	272	288	304	320	336	352	368	384	400	416	432	448	
Categoría 2	Correlación de Pearson		1																			
	Chi Cuadrado	12	187	1	208	224	240	256	272	288	304	320	336	352	368	384	400	416	432	448	464	480
Categoría 3	Correlación de Pearson			1																		
	Chi Cuadrado	12	187	108	1	1	208	224	240	256	272	288	304	320	336	352	368	384	400	416	432	448
Categoría 4	Correlación de Pearson				1																	
	Chi Cuadrado	12	187	108	178	1	1	1	208	224	240	256	272	288	304	320	336	352	368	384	400	416
Categoría 5	Correlación de Pearson					1																
	Chi Cuadrado	12	187	108	178	208	1	1	1	1	208	224	240	256	272	288	304	320	336	352	368	384
Categoría 6	Correlación de Pearson						1															
	Chi Cuadrado	12	187	108	178	208	224	1	1	1	1	208	224	240	256	272	288	304	320	336	352	368
Categoría 7	Correlación de Pearson							1														
	Chi Cuadrado	12	187	108	178	208	224	240	1	1	1	1	208	224	240	256	272	288	304	320	336	352
Categoría 8	Correlación de Pearson								1													
	Chi Cuadrado	12	187	108	178	208	224	240	256	1	1	1	1	208	224	240	256	272	288	304	320	336
Categoría 9	Correlación de Pearson									1												
	Chi Cuadrado	12	187	108	178	208	224	240	256	272	1	1	1	1	208	224	240	256	272	288	304	320
Categoría 10	Correlación de Pearson										1											
	Chi Cuadrado	12	187	108	178	208	224	240	256	272	288	1	1	1	1	208	224	240	256	272	288	304
Categoría 11	Correlación de Pearson											1										
	Chi Cuadrado	12	187	108	178	208	224	240	256	272	288	304	1	1	1	1	208	224	240	256	272	288
Categoría 12	Correlación de Pearson												1									
	Chi Cuadrado	12	187	108	178	208	224	240	256	272	288	304	320	1	1	1	1	208	224	240	256	272
Categoría 13	Correlación de Pearson													1								
	Chi Cuadrado	12	187	108	178	208	224	240	256	272	288	304	320	336	1	1	1	1	208	224	240	256
Categoría 14	Correlación de Pearson														1							
	Chi Cuadrado	12	187	108	178	208	224	240	256	272	288	304	320	336	352	1	1	1	1	208	224	240
Categoría 15	Correlación de Pearson															1						
	Chi Cuadrado	12	187	108	178	208	224	240	256	272	288	304	320	336	352	368	1	1	1	1	208	224
Categoría 16	Correlación de Pearson																1					
	Chi Cuadrado	12	187	108	178	208	224	240	256	272	288	304	320	336	352	368	384	1	1	1	1	208
Categoría 17	Correlación de Pearson																	1				
	Chi Cuadrado	12	187	108	178	208	224	240	256	272	288	304	320	336	352	368	384	400	1	1	1	208
Categoría 18	Correlación de Pearson																		1			
	Chi Cuadrado	12	187	108	178	208	224	240	256	272	288	304	320	336	352	368	384	400	416	1	1	208
Categoría 19	Correlación de Pearson																			1		
	Chi Cuadrado	12	187	108	178	208	224	240	256	272	288	304	320	336	352	368	384	400	416	432	1	208
Categoría 20	Correlación de Pearson																				1	
	Chi Cuadrado	12	187	108	178	208	224	240	256	272	288	304	320	336	352	368	384	400	416	432	448	1

\* La correlación de Pearson se calcula en el modo de muestra.

Elaboración propia