



**UNIVERSIDAD
MARCELINO CHAMPAGNAT**
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

TESIS

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE PRIMERO, SEGUNDO Y TERCERO DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE SAN JUAN DE MIRAFLORES

Para optar al Título Profesional de:

**LICENCIADA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA,
ESPECIALIDAD DE PSICOLOGÍA**

Autoras

SHARY BETHZABE DELGADO CASTILLO

CÓDIGO ORCID: 0000-0003-2030-3626

SILVERIA MORENO ATANACIO

CÓDIGO ORCID: 0000-0001-7903-2563

Asesora:

Mg. Miluska Rosario Vega Guevara

CÓDIGO ORCID: 0000-0002-0268-3250

Lima – Perú

2023



Reconocimiento-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Esta licencia permite a los reutilizadores copiar y distribuir el material en cualquier medio o formato solo sin adaptarlo, solo con fines no comerciales y siempre que se le dé la atribución al creador.

	DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD	ININ-F-016
		V. 03
		Página 1 de 1

Yo, Shary Bethzabe Delgado Castillo, identificado (a) con DNI N.º72844479, egresada de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, Especialidad Psicología, de la Universidad Marcelino Champagnat.

Declaro bajo juramento que, la presente Tesis titulada (o): INTELIGENCIA EMOCIONAL Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE PRIMERO, SEGUNDO Y TERCERO DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE SAN JUAN DE MIRAFLORES, es de mi total autoría. El documento es original, no ha sido presentado anteriormente para obtener algún grado académico o título profesional. Ha sido realizado bajo la asesoría de la Mg. Miluska Vega Guevara.

Asimismo, declaro que he respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por lo tanto, asumo la responsabilidad de cualquier error /omisión que pudiera haber en la presente investigación.

15 de abril de 2023



Firma del autor

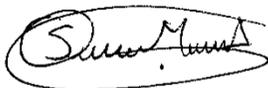
	DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD	ININ-F-016
		V. 03
		Página 1 de 1

Yo, Silveria Moreno Atanacio, identificado (a) con DNI N.º71011461, egresada de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, Especialidad Psicología, de la Universidad Marcelino Champagnat.

Declaro bajo juramento que, la presente Tesis titulada (o): INTELIGENCIA EMOCIONAL Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE PRIMERO, SEGUNDO Y TERCERO DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE SAN JUAN DE MIRAFLORES, es de mi total autoría. El documento es original, no ha sido presentado anteriormente para obtener algún grado académico o título profesional. Ha sido realizado bajo la asesoría de la Mg. Miluska Vega Guevara.

Asimismo, declaro que he respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por lo tanto, asumo la responsabilidad de cualquier error /omisión que pudiera haber en la presente investigación.

15 de abril de 2023



Firma del autor



UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT
FACULTAD DE EDUCACION Y PSICOLOGIA

ACTA DE SUSTENTACIÓN

Ante el Jurado conformado por los docentes:

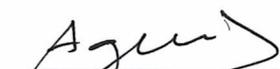
Mag. Aldino César SERNA SERNA	Presidente
Mag. Luis Felipe SABADUCHE MURGUEYTIO	Vocal
Dr. Felipe Cromancio AGUIRRE CHÁVEZ	Secretario

La Bachiller doña SHARY BETHZABE DELGADO CASTILLO, ha sustentado su Tesis, titulada **“INTELIGENCIA EMOCIONAL Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE PRIMERO, SEGUNDO Y TERCERO DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE SAN JUAN DE MIRAFLORES”** para optar al Título Profesional de Licenciada en Educación Secundaria, Especialidad Psicología.

El Jurado después de haber deliberado sobre la calidad de la sustentación de la citada Tesis, acordó declarar a la Bachiller:

CÓDIGO	NOMBRES Y APELLIDOS	CALIFICATIVO(*)
72844479	SHARY BETHZABE DELGADO CASTILLO	Aprobado por Unanmidad

Concluido el acto de sustentación, el presidente del Jurado levantó la Sesión Académica siendo las 16:00 horas, del 25 de mayo de 2023.


SECRETARIO


VOCAL


PRESIDENTE


Mag. Miluska Rosario VEGA GUEVARA
ASESORA

Dedicatoria

Agradezco a mi casa de estudios Marcelino Champagnat por la gran sabiduría que nos brindó para ser grandes, profesionales y a mi asesora de tesis Miluska Vega por su gran apoyo. A mi compañera de tesis Shary Bethzabé por su gran amistad y apoyo durante la elaboración de la tesis, y en especial a mis padres por ser la inspiración del proceso de mi proyecto de investigación.

Silveria Moreno Atanacio

Con mucha dedicación y esfuerzo para mis madres; su apoyo, inspiración y compañía incondicional son y serán una motivación en mi día a día.

Shary Bethzabé Delgado Castillo

Agradecimientos

A Dios por ser el sustento de mi vida y mi camino. A mis padres Alejandro Moreno Diaz y Silveria Atanacio de Moreno por inculcarme una buena educación y sobre todo la perseverancia. A mi sobrina Khaleesi por ser mi motor e inspiración de cumplir mis objetivos.

Silveria Moreno Atanacio

Agradezco a Dios por guiarme e iluminarme en cada momento de mi vida. A mis madres, Lila Lara y Shari Castillo, por su amor incondicional.

A las autoridades y personal de la Universidad Marcelino Champagnat, especialmente a la docente que dejó una huella imborrable con sus enseñanzas, experiencias y consejos haciendo que valore más esta hermosa carrera: Regina Arroyo.

Así mismo, agradezco a la Mg. Miluska Vega Guevara, por orientarnos y ser paciente en todo este proceso y terminar con éxito.

A mis compañeros y amigas por sus recomendaciones y apoyo en todo momento, sobre todo a mi compañera Silveria Moreno, sin ella y nuestras experiencias personales y académicas, este trabajo no hubiese tenido un fin.

Shary Bethzabé Delgado Castillo

Contenidos

Dedicatoria	I
Agradecimientos	II
Contenidos.....	III
Lista de tablas.....	V
Abstract.....	VII
Introducción	1
1.Planteamiento del problema.....	3
1.1. Presentación de problema	3
1.2. Formulación del problema	7
1.2.1. Problema general.....	7
1.2.2. Problemas específicos.....	7
1.3. Justificación	8
1.4. Objetivos	8
1.4.1. Objetivo general.....	8
1.4.2. Objetivos específicos	8
2.Marco teórico	10
2.1. Antecedentes	10
2.2. Bases teóricas.....	15
2.3. Definición de términos básicos.....	29
2.4. Marco situacional	30
3.Hipótesis y variables.....	31
3.1. Hipótesis general	31
3.2. Hipótesis específicas	31
3.3. Variables	32
3.3.1. Definición conceptual.....	32
3.3.2. Operacionalización de variables	32

4. Metodología	35
4.1. Nivel de investigación	35
4.2. Tipo y diseño de investigación	35
4.3. Población y muestra	36
4.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	38
4.5. Técnicas de procesamiento y análisis de datos	43
5. Resultados	45
6. Discusión de los resultados	52
7. Conclusiones y recomendaciones	58
7.1. Conclusiones	58
7.2. Recomendaciones	59
Referencias	60

Lista de tablas

Tabla 1	Operacionalización de la variable inteligencia emocional.....	33
Tabla 2	Operacionalización de la variable procrastinación académica.....	34
Tabla 3	Distribución porcentual de la población según edad	36
Tabla 4	Distribución porcentual de la población según sexo	37
Tabla 5	Distribución porcentual del muestreo según edad	38
Tabla 6	Distribución porcentual del muestreo según sexo	38
Tabla 7	Baremos percentilares del Inventario Emocional BarOn ICE:NA	40
Tabla 8	Baremos percentilares de la Escala de Procrastinación Académica	42
Tabla 9	Valores descriptivos de la inteligencia emocional y sus componentes	45
Tabla 10	Nivel de inteligencia emocional y componentes.....	46
Tabla 11	Valores descriptivos de la procrastinación académica	46
Tabla 12	Niveles de procrastinación académica.....	47
Tabla 13	Pueba de normalidad para las variables de estudio.....	48
Tabla 14	Correlación entre inteligencia emocional y procrastinación académica	48
Tabla 15	Correlación entre componente intrapersonal y procrastinación académica	49
Tabla 16	Correlación entre componente interpersonal y procrastinación académica	49
Tabla 17	Correlación entre componente adaptabilidad y procrastinación académica	50
Tabla 18	Correlación entre componente manejo de estrés y procrastinación académica.....	50
Tabla 19	Correlación entre componente estado de ánimo y procrastinación académica.....	51

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo principal determinar la relación entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica en estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria de una institución educativa pública de San Juan de Miraflores. Este estudio corresponde a un diseño no experimental transversal de enfoque cuantitativo. La muestra estuvo conformada por 200 estudiantes, cuyas edades fluctuaban entre 12 a 15 años. Los instrumentos utilizados fueron, la versión abreviada del *Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On ICE: NA* y *Escala de Procrastinación Académica* (EPA). Los resultados indicaron que el 75% de los estudiantes presentaban un nivel entre normal y altamente desarrollado de inteligencia emocional, y el 48% un nivel alto de procrastinación académica. Se concluye que existe una relación negativa y débil entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica ($Rho = -.339^{**}$), esta misma relación se encontró entre la procrastinación académica y los componentes intrapersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo, no encontrándose relación entre el componente interpersonal y la procrastinación académica.

Palabras claves: Inteligencia emocional, procrastinación, estudiantes de secundaria

Abstract

The main objective of this research was to determine the relationship between emotional intelligence and academic procrastination in first, second and third grade students of a public educational institution in San Juan de Miraflores. This study corresponds to a non-experimental cross-sectional design with a quantitative approach. The sample consisted of 200 students, whose ages ranged from 12 to 15 years. The instruments used were the abbreviated version of the Bar-On ICE Emotional Intelligence Inventory: NA and the Academic Procrastination Scale (EPA). The results indicated that 75% of the students presented a level between normal and highly developed emotional intelligence, and 48% a high level of academic procrastination. It is concluded that there is a negative and weak relationship between emotional intelligence and academic procrastination ($Rho = -.339^{**}$), this same relationship was found between academic procrastination and intrapersonal components, adaptability, stress management and mood, not finding a relationship between the interpersonal component and academic procrastination.

Keywords: Emotional intelligence, procrastination, high school students.

Introducción

Actualmente, el mundo está atravesando una de las crisis más grandes socioeconómicas como consecuencia de los cambios que se tuvieron que realizar para enfrentar la pandemia por COVID-19. Todos estos cambios han afectado al 94% de los estudiantes en el mundo (UNESCO, 2020), las restricciones sanitarias alteraron el bienestar y el desarrollo de los estudiantes, siendo los problemas emocionales uno de los principales factores que se interponen y disminuyen el interés académico.

Muchos estudiantes aún se están adaptándose a estos cambios, muchas veces la situación familiar y/o económica en la que se encuentran. Es importante considerar, que la disponibilidad de la tecnología y uso de internet es cada vez mayor en los adolescentes, incrementándose el riesgo de dependencia a las tecnologías y la procrastinación.

Desde el ámbito educativo la procrastinación se ha convertido en una problemática muy grave, debido a que los estudiantes tienden a aplazar siempre o casi siempre las actividades, justificando y postergando su realización; generando culpabilidad y ansiedad por el incumplimiento de las tareas. Por tanto, dicha conducta perjudica el rendimiento académico, estilo y ritmo de aprendizaje de los estudiantes, siendo muy necesario establecer la relación que presenta con la inteligencia emocional.

El presente informe está estructurado de la siguiente manera. El capítulo 1 los problemas, la justificación y los objetivos. En el siguiente capítulo se presenta el marco teórico que sustenta a las variables de estudio. En el capítulo 3 se expone la hipótesis general, las hipótesis específicas y variables de estudio. El capítulo 4 está estructurado por la metodología utilizada, tipo y diseño de investigación, población y la muestra de estudio, la técnica e instrumentos para la recolección de datos. En el capítulo 5 se desarrollan los resultados tanto

descriptivos como estadísticos y contrastación de la hipótesis. El capítulo 6 se expone la discusión de los resultados. En el capítulo 7, se presentan las conclusiones y las respectivas recomendaciones. Por último, se presentan la referencia y apéndice.

1. Planteamiento del problema

1.1. Presentación de problema

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2002) presentó un Informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, *La educación encierra un tesoro* donde explica los desafíos que enfrenta la educación actualmente en el mundo, enfocándose en una educación integral que comprenda tanto la dimensión cognitiva como emocional. Además, el informe recomienda direccionar la educación hacia 4 pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir, y aprender a ser, siendo la inteligencia emocional un aspecto que no se puede dejar de lado, ya que asegura el desarrollo de personas competentes respecto a sus dimensiones cognitiva y afectiva social.

Las personas emocionalmente inteligentes tienden a desarrollar mejores habilidades dentro del contexto social, en función de ello la inteligencia emocional es considerada como la sección de competencias, habilidades, facilitadores emocionales y sociales que están interrelacionadas y determinan la eficacia con la que nos entendemos y expresamos con los demás para hacer frente a las demandas diarias (BarOn, 2006). Para el autor, ser una persona emocional y socialmente inteligente ayudará a gestionar de forma eficaz las relaciones interpersonales dentro de un contexto para enfrentar situaciones inmediatas, lo cual ayudará a resolver problemas y tomar decisiones.

Ugarriza (2001) basándose en el modelo de BarOn planteó cinco componentes para determinar la inteligencia emocional y social: (a) componente intrapersonal, (b) interpersonal, (c) adaptabilidad, (d) manejo del estrés y (e) estado de ánimo general. De acuerdo con este modelo, las personas inteligentes emocionalmente tienen la habilidad para identificar y expresar sus emociones, tienen la autoestima positiva y la capacidad de equilibrar su potencial,

es decir, la inteligencia en general está compuesta tanto por la inteligencia cognitiva como la emocional, pues dichos factores se desarrollan con el tiempo, cambian y se pueden mejorar.

En el contexto educativo, los estudiantes enfrentan un conjunto de retos y desarrollan competencias que les permiten realizar sus actividades con mayor rapidez y sin mayor esfuerzo; la obligatoriedad de cumplir las tareas o actividades académicas enfrenta al estudiante a elegir entre cumplirlas, iniciar la actividad y no cumplirlas o simplemente no iniciarlas, las dos últimas opciones están referidas a la procrastinación, que vendría a ser la actividad de postergar las tareas académicas (Guevara, 2017). Por su parte, Busko (1998) definió a la procrastinación académica como la tendencia a aplazar siempre o casi siempre las actividades, justificando y postergando su realización; generando culpabilidad y ansiedad en los estudiantes por el incumplimiento de las tareas y Álvarez (2010) estableció porque este tipo de procrastinación es unidimensional.

La procrastinación, evidencia las dificultades de autorregulación que presentan los estudiantes, provocando la demora voluntaria de las diferentes actividades programadas a pesar de que conozcan las consecuencias de esta demora; dicha consecuencia afecta el desempeño académico de los estudiantes quienes presentan bajas calificaciones y muchas veces puede ocasionar ausentismo o deserción escolar (Cardona, 2015). El modelo conductivo conductual planteado por Ellis y Kmaus (como se cita en Álvarez, 2010), propone que la procrastinación se da cuando los estudiantes se plantean fines u objetivos que son altos o poco reales, por lo tanto los llevan al fracaso; evidenciando características como creencias irracionales, ansiedad, catastrofismos, perfeccionismo o miedo al fracaso, rabia, impaciencia, agobio, y necesidad de sentirse querido; aspectos que evidentemente estarían relacionados con el nivel de inteligencia emocional que poseen.

La procrastinación es un problema presente en los estudiantes de todos los niveles educativos. Al respecto, Ferrari et al. (como se cita en Díaz, 2019) reportaron que alrededor del 15% de personas mayores de 18 años en España, Perú, Venezuela, Australia, Gran Bretaña y Estados Unidos pueden ser considerados como procrastinadores crónicos. A nivel nacional, alrededor del 40% de estudiantes universitarios presenta un alto nivel de procrastinación académica (Estrada et al., 2020; Córdova & Alarcón, 2019; Domínguez-Lara, 2018; Gil & Botello, 2018), siendo este porcentaje mayor en estudiantes de educación básica regular, pues alrededor del 65% de los estudiantes de secundaria entre 13 y 16 años presenta niveles altos de procrastinación académica (Vergara et al., 2022)

Por su parte, Sánchez (2018) estableció que la procrastinación académica está determinada por la regulación emocional, la autoeficacia y la perspectiva temporal en adolescente entre los 15 a 18 años de las unidades educativas en Ecuador. Las investigaciones en el país evidenciaron que la inteligencia emocional y la procrastinación académica presentan una relación inversa (Huayllani & Gallegos, 2019; Condori, 2020; Chávez, 2021). Estas investigaciones se han realizado bajo diversos modelos teóricos, evidenciados al emplear la diversidad de instrumentos existentes, siendo necesario confirmar estos resultados en la población de estudio.

Actualmente, el mundo está atravesando una de las crisis más grandes, la restricción sanitaria impuesta para enfrentar la pandemia por COVID-19 exige a los países, la sociedad y las familias enfrentar situaciones de incertidumbre política, económica y psicológica. Todos estos cambios han afectado al 94% de los estudiantes en el mundo (UNESCO, 2020). Las restricciones sanitarias alteran el bienestar y el desarrollo de los estudiantes, con el cierre de los centros educativos y el aislamiento domiciliario se incrementó el sedentarismo, el uso inadecuado de dispositivos electrónicos que interfieren en la calidad del sueño, y los problemas emocionales que se interponen y disminuyen el interés académico.

Muchos estudiantes se sienten limitados a realizar sus actividades, la situación familiar y/o económica en la que se encuentran, no permite acceder ni responder adecuadamente a las exigencias que requiere la educación virtual. La disponibilidad de la tecnología y uso de internet es cada vez mayor en los adolescentes. Cabe recalcar que el uso adecuado del internet constituye una fuente valiosa de información y de interacción social, sin embargo, existen algunos riesgos como la dependencia hacia las tecnologías, lo que incrementa el riesgo de procrastinación en los estudiantes. Esta problemática afecta a los jóvenes al momento de tomar decisiones, al momento de solucionar o de enfrentarse a diversas situaciones conflictivas, ya sea, en cuanto a terminar sus deberes académicos o complacer los requerimientos de su entorno; siendo indispensable presentar niveles de inteligencia emocional que le permite autorregularse y garantizar las exigencias del nuevo entorno educativo.

Los estudiantes de una institución educativa pública del distrito de San Juan de Miraflores, donde se desarrollará la investigación no están ajenos a la problemática antes descrita, los docentes refieren que durante las clases virtuales muchos de ellos no han presentado sus actividades a tiempo o no las presentan en su totalidad. Consideran que muchos de ellos no cumplen con sus tareas por problemas de salud o familiares causados por la pandemia, pero también reportan que muchos de ellos no son capaces de planificar su trabajo o autorregularse, y que es frecuente observar en ellos ansiedad o estrés por no manejar adecuadamente las TIC.

En este contexto, es necesario investigar acerca de la relación entre las variables antes mencionadas, información que podrá ser utilizada por los docentes y entes directivos para ejecutar estrategias con el fin de mejorar la inteligencia emocional y reducir la procrastinación en los estudiantes, contribuyendo con su desarrollo integral en ambientes motivadores y promotores del desarrollo.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Cuál es la relación entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica en estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria de una institución educativa pública de San Juan de Miraflores?

1.2.2. Problemas específicos

- ¿Cuál es la relación entre el componente intrapersonal y la procrastinación académica en estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria de una institución educativa pública de San Juan de Miraflores?
- ¿Cuál es la relación entre el componente interpersonal y la procrastinación académica en estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria de una institución educativa pública de San Juan de Miraflores?
- ¿Cuál es la relación entre el componente de adaptabilidad y la procrastinación académica en estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria de una institución educativa pública de San Juan de Miraflores?
- ¿Cuál es la relación entre el componente manejo de estrés y la procrastinación académica en estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria de una institución educativa pública de San Juan de Miraflores?
- ¿Cuál es la relación entre el componente estado de ánimo general y la procrastinación académica en estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria de una institución educativa pública de San Juan de Miraflores?

1.3. Justificación

A nivel teórico, la investigación es relevante, porque ha permitido obtener información científica acerca de la relación entre inteligencia emocional y procrastinación académica. La información teórica brindada podrá ser usada por otros investigadores en la discusión de estudios especializados y se espera que dicha información sea relevante en el ámbito científico con relación a la línea de sostenibilidad y ciudadanía.

Presenta relevancia práctica, en tanto proporciona información contextualizada y empírica acerca de los componentes de la inteligencia emocional asociados a la procrastinación académica en instituciones públicas. Esta información podría ser empleada por los docentes y directores para implementar programas pedagógicos que mejoren las competencias emocionales de los estudiantes con el fin de disminuir el riesgo de procrastinación y mejorar el desempeño académico de los estudiantes de instituciones educativas públicas.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Determinar la relación entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica en estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria de una institución educativa pública de San Juan de Miraflores.

1.4.2. Objetivos específicos

- Determinar la relación entre el componente intrapersonal y la procrastinación académica en estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria de una institución educativa pública de San Juan de Miraflores.
- Determinar la relación entre el componente interpersonal y la procrastinación

académica en estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria de una institución educativa pública de San Juan de Miraflores.

- Determinar la relación entre el componente de adaptabilidad y la procrastinación académica en estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria de una institución educativa pública de San Juan de Miraflores.
- Determinar la relación entre el componente manejo de estrés y la procrastinación académica en estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria de una institución educativa pública de San Juan de Miraflores.
- Determinar la relación entre el componente estado de ánimo general y la procrastinación académica en estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria de una institución educativa pública de San Juan de Miraflores.

2. Marco teórico

2.1. Antecedentes

Se consideraron investigaciones nacionales e internacionales para la elaboración del presente trabajo recurriendo a bases de datos como Scielo, Redalyc, Google Académico, Ebsco y repositorios de tesis de universidades como la Universidad Ricardo Palma, Universidad de Antioquía, Universidad Pontificia Católica del Ecuador, entre otros.

2.1.1. Nacionales

Alderete (2022) en una investigación acerca de la inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Huancayo, tuvo como objetivo fundamental establecer la correlación entre estas variables. La investigación fue correlacional, cuantitativa y diseño no experimental. Empleó un muestreo no probabilístico intencional, el tamaño de la muestra fue de 190 estudiantes cuyas edades fluctúan entre 15 y 17 años. Utilizaron el *Inventario Emocional de BarOn ICE-NA* adaptado y la *Escala de Procrastinación Académica (EPA)*. Los resultados indicaron que el 68,4% presenta niveles promedio de inteligencia emocional, el 26,8% muestran niveles bajos de inteligencia emocional, con respecto a la procrastinación el 71,6% obtuvo niveles altos, el 28,4% presenta niveles moderados y ningún estudiante presentó niveles bajos. El análisis de correlación desarrollado evidenció que la inteligencia emocional no se relaciona con la procrastinación académica en los estudiantes que participaron en la investigación.

Chávez (2021) en una investigación acerca de la inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de secundaria en una institución educativa pública del Callao, tuvo como objetivo establecer la relación entre las variables antes mencionadas. La investigación fue básica y cuantitativa, de diseño no experimental, transversal y correlacional.

El muestreo fue no probabilístico y la muestra estuvo constituida por 120 estudiantes de cuarto de secundaria, del sexo femenino cuyas edades estaban comprendidas entre 14 y 16 años. Emplearon como instrumentos el *Inventario Emocional de BarOn ICE-NA* adaptado por Ugarriza y Pajares y la *Escala de Procrastinación Académica* adaptado por Álvarez. Reportaron que el 39% de las estudiantes presentaban un nivel bajo de inteligencia emocional y que el 86% presentó un nivel alto de procrastinación académica. Concluyeron que existe una relación directa y baja entre ambas variables de estudio.

Condori (2020) en una investigación sobre la inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de Psicología en una universidad privada de Lima Metropolitana, tuvo como objetivo establecer la relación entre las variables mencionadas. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, de diseño transversal y correlacional. El muestreo empleado fue no probabilístico y la muestra estuvo constituida por 176 estudiantes matriculados en los cuatro primeros ciclos de la carrera, entre varones y mujeres cuyas edades fueron entre los 16 a 19 años. Se empleó el *Inventario Emocional de BarOn ICE-NA* en la versión completa adaptada por Ugarriza y Pajares y la *Escala de Procrastinación Académica* adaptado por Domínguez. Los resultados hallaron que el 63% de estudiantes presentaron un nivel adecuado del cociente emocional total y el 75% de estudiantes tuvieron niveles entre medio y alto de procrastinación académica. La investigación concluyó que existe una relación inversa y baja entre ambas variables.

Huayllani y Gallegos (2019) desarrollaron una investigación que tuvo como objetivo establecer la relación entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica en estudiantes de una Institución Educativa Pública en Arequipa. La investigación fue descriptiva correlacional, de diseño no experimental, transversal. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia y muestra estuvo constituida por 177 estudiantes entre hombres y mujeres de

cuarto y quinto año de secundaria, cuyas edades oscilan entre 14 y 18 años. Con respecto a la evaluación de la inteligencia emocional, se utilizó el *Inventario BarOn ICE-NA* adaptado por Ugarriza y Pajares; y para evaluar la procrastinación se empleó la *Escala de Procrastinación en Académica (EPA)* por Gonzáles. Los resultados evidenciaron que el 36% de estudiantes presentaron un nivel adecuado de inteligencia emocional, mientras que el 33% un nivel alto en procrastinación académica. Concluyeron que la inteligencia emocional se relaciona inversa y moderadamente con la procrastinación académica en este grupo de estudiantes.

Los antecedentes nacionales demuestran un aumento de interés en el estudio de la inteligencia emocional y procrastinación académica, sobre todo en estos últimos años, pues las clases fueron por modalidad virtual y los estudiantes estuvieron confinados en casa. Se evidencia también que tanto estudiantes de secundaria como universitarios presentaron niveles altos en conductas procrastinadoras y niveles regulares con la autorregulación emocional, la información fue empleada para sustentar el problema de investigación y contrastar los resultados en la discusión.

2.1.2. Internacionales

Ortiz (2022) en la investigación acerca de la inteligencia emocional y procrastinación académica según la distribución de horas de clase por semana en estudiantes de psicología de Colombia, tuvo como objetivo describir las relaciones entre las variables mencionadas. La investigación fue de enfoque cuantitativo, correlacional y diseño no experimental. La muestra fue de 60 alumnos de ambos sexos cuyas edades oscilan entre los 18 y 30 años, seleccionados empleando un muestreo no aleatorio. Se emplearon como instrumentos la *Escala de Procrastinación Académica (EPA)* adaptada por Domínguez y el *Inventario del Cociente Emocional (I-CE)* adaptada por Ugarriza y Pajares. Concluyeron que existe una relación positiva entre la inteligencia emocional y los dos factores de la procrastinación académica

analizada: la autorregulación académica y la postergación de actividades, siendo el componente interpersonal y la adaptabilidad de la inteligencia emocional los que presentan una mayor relación con la autorregulación académica, concluyeron, además, que la distribución de horas de clase no influye en estas relaciones.

Arias et al. (2021) en la investigación tuvieron como objetivo establecer la relación entre la inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes del programa de psicología, modalidad de educación virtual durante la coyuntura de Covid-19 en la Universidad de Cundinamarca en Colombia. La investigación fue de enfoque cuantitativo, con diseño cuasiexperimental y de tipo correlacional. El muestreo empleado fue no probabilístico y participaron 77 estudiantes con edades entre los 20 a 40 años del género femenino y masculino que realizaban su proceso de prácticas profesionales. Los instrumentos que se utilizaron fueron la *Escala de Procrastinación Académica* adaptada por Álvarez y el *Trait-Meta Mood Scale o TMMS24* adaptada por Angulo y Albarracín. Los resultados mostraron que los estudiantes presentan una procrastinación académica alta, y un nivel de inteligencia emocional adecuado. Concluyeron que no existe correlación entre las variables de estudio.

Sánchez (2018) en una investigación sobre la autorregulación emocional, la autoeficacia y su relación con la procrastinación académica en estudiantes de bachillerato del Cantón Pelileo en Ecuador, tuvo el objetivo de establecer la relación entre las variables mencionadas. La investigación fue de tipo cuantitativo, con un alcance descriptivo, correlacional, de diseño experimental y de corte transversal. El muestreo fue no aleatorios intencional y el tamaño de la muestra de 342 jóvenes cuyas edades fueron entre los 15 a 18 años. Los instrumentos empleados fueron la *Escala de Regulación Emocional (ERQ)*, la *Escala de Autoeficacia General (EAG)*, la *Escala de Procrastinación (EP)*, la *Escala de Procrastinación Académica (EPA)* y el *Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo*

(ZTPI). Los resultados evidenciaron que los estudiantes presentaron una adecuada regulación emocional y autoeficacia general, pero que la procrastinación está presente como una práctica generalizada, siendo mayor en hombres que en mujeres, no existiendo esta diferencia en la procrastinación académica. Se concluyó que la procrastinación académica se correlaciona de manera baja y negativa con la autorregulación emocional, la autoeficacia general y la perspectiva temporal, mientras que su correlación con la procrastinación general es positiva.

Durán (2017) en una investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la procrastinación académica y la autorregulación emocional en estudiantes de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica en Ecuador. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo con un alcance descriptivo y correlacional, de diseño no experimental de corte transversal. La población estuvo conformada por 290 estudiantes de la carrera de Psicología, de ambos sexos y con edades entre los 17 y 30 años. Los instrumentos empleados fueron la *Escala de Procrastinación Académica (EPA)* adaptado por Álvarez, *Escala de Procrastinación Académica de Tuckman (ATPS)* de Tuckman y el *Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ)* de Gross y John. Reportaron que alrededor del 60% de estudiantes manifestaron una tendencia moderada hacia conductas de postergación de actividades académicas, mientras que, existe una mayor presencia en la dimensión supresión emocional. Se concluyó ambas variables presentaban una relación inversa.

Torres (2016) estudió la correlación entre las habilidades sociales y la procrastinación académica en jóvenes estudiantes de una institución educativa de Colombia. La investigación fue cuantitativa, correlacional y de diseño no experimental. La muestra fue no probabilística de tipo intencional y la muestra estuvo constituida por 188 jóvenes entre 13 a 18 años. Para medir las variables se utilizaron los instrumentos de la *Escala de Habilidades Sociales (EHS)* de Gismero y la *Escala de Procrastinación Académica (EPA)* adaptado por Álvarez. Los

resultados evidenciaron que el 66% de adolescentes tuvieron niveles bajos de habilidades sociales, mientras que, en procrastinación académica, el 43% presentó niveles bajo en autorregulación académica y el 26% presentó niveles altos en postergación de las actividades. La investigación concluyó que no existe una relación significativa entre habilidades sociales y la procrastinación en los estudiantes.

Las investigaciones internacionales dan a conocer el interés por abordar el tema de inteligencia emocional y procrastinación académica, las cuales algunas presentaron una relación positiva, baja y negativa, y otras no existiendo relación. Además, se halló que los estudiantes entre los 13 a 40 años presentan conductas procrastinadoras al realizar las actividades académicas y en la mayoría un nivel adecuado de autorregulación emocional, como en el caso de los antecedentes nacionales, la información fue utilizada para sustentar el problema de investigación y contrastar los resultados en la discusión.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Inteligencia emocional

2.2.1.1. Definición

Gardner (como se cita en Trujillo & Rivas, 2005) publica *Frames of Mind*, dando a conocer su teoría de las *inteligencias múltiples*, en ella explica que las personas disponen de diferentes capacidades y habilidades, por ello plantea siete tipos de inteligencias que poseen los seres humanos siendo cada una de ellas independientes entre sí. Los tipos de inteligencia que señala el autor son: lingüística, lógico-matemática, cinestésica, espacial, musical, naturalista, interpersonal e intrapersonal. De todas ellas, destacan las dos últimas ya que se las considera como las iniciadoras de la inteligencia emocional. Estas inteligencias se consideran en término general como las inteligencias personales, la cual se divide en: (a) inteligencia intrapersonal,

referida a la capacidad y saberes de los elementos internos propios de un individuo; y (b) inteligencia interpersonal, referida a la capacidad y habilidad de comprender a los demás como sus estados de ánimo o motivaciones.

Salovey y Mayer (como se cita en Extremera & Fernández, 2003) introdujeron la palabra de *inteligencia emocional* explicándola como la habilidad de reconocer y distinguir las emociones propias y de los demás. Años después, establecieron una definición más completa y explicaban que la inteligencia emocional es la capacidad de percibir, valorar, expresar y comprender las emociones propias como de los demás; tener conciencia emocional y saber regularlas para promover el crecimiento emocional e intelectual.

Goleman (1995) establece que la inteligencia emocional es “la habilidad que determina el grado de destreza que podemos conseguir en el dominio de nuestras otras facultades” (p. 68). Posteriormente, reformula la definición refiriéndose como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos” (Goleman, 1998, p. 349).

BarOn (2006) emplea el término *inteligencia emocional y social* refiriéndose a “las competencias emocionales y sociales interrelacionadas, las habilidades y los facilitadores que rigen nuestra capacidad para comprender y expresarnos, entender y conectar con los demás, y manejarnos con las presiones de la vida cotidiana” (p.14). Además, fundamenta que la inteligencia no cognitiva o como refiere explícitamente, el coeficiente emocional, es un factor imprescindible que determina las habilidades que influyen en cada persona en su aspecto personal y emocional (Ugarriza, 2001).

En este trabajo se considera la investigación de Ugarriza y Pajares (2005) quienes emplean como base teórica la definición conceptual de BarOn (1997, 2006) quien toma en cuenta la inteligencia emocional desde un enfoque social, la cual se asocia más al ámbito

educativo, quedando la inteligencia emocional definida como el conjunto de habilidades personales, emocionales, sociales y de destrezas que intervienen en las habilidades para que los seres humanos puedan adaptarse y ser capaces de afrontar desafíos y presiones del medio siendo conscientes, comprensivos y expresivos de sus emociones de forma efectiva (Ugarriza, 2001).

2.2.1.2. Modelos teóricos

Existen dos modelos que destacan en inteligencia emocional, el modelamiento de habilidades y el modelamiento mixto.

Modelo de habilidades

Modelo de Salovey y Mayer

El modelo de Salovey y Mayer (como se cita en Extremera & Fernández, 2005) se basa en la adaptación de las emociones y su aplicación en el pensamiento, es decir, las emociones influyen en la resolución de problemas por lo que facilita una mejor adaptación en el medio. Se describen cuatro habilidades en el modelo, siendo cada una más compleja que otra, éstas son:

- Percepción emocional, habilidad de identificar y reconocer las emociones personales, así como también el de los demás.
- Facilitación o asimilación emocional, habilidad para reconocer los sentimientos, comprenderlos y buscar soluciones de problemas.
- Comprensión emocional, habilidad para diferenciar y reconocer las emociones en categorías.
- Regulación emocional, habilidad más compleja que busca controlar las emociones personales como de los demás, discriminando las negativas emociones y potencializando las positivas.

Modelos mixtos

Modelo de Goleman

El modelo mixto propuesto por Goleman (1998) comprende una serie de competencias que conforman un conglomerado de capacidades sociales y emocionales. Su estructura fue diseñada en función de las competencias genéricas distintivas para profesionales y ocupaciones administrativas.

Goleman (1998) señala las subsiguientes habilidades básicas:

- *Conciencia propia*, capacidad de reconocer las emociones propias y emplearlas en la toma de decisiones considerando las capacidades individuales.
- *Autorregulación*, habilidad de dominar y ser conscientes de la influencia que tienen las emociones durante el día a día.
- *Motivación*, habilidad con el fin de orientar los propios objetivos y tomar iniciativas para ser eficaces y sobrellevar los contratiempos y frustraciones que se presenten.
- *Empatía*, habilidad de reconocer lo que están sintiendo las personas y ser capaces de ponerse en su lugar.
- *Habilidades sociales*, habilidad de manejar las emociones en las interacciones sociales, generar un clima adecuado y trabajar en equipo.

Modelo de BarOn

Ugarriza (2001) describe el moldeamiento multifactorial de la inteligencia social y emocional propuesto por BarOn (1997) explicación de la relación entre la inteligencia cognitiva, denominada Cociente Intelectual (CI), y la inteligencia emocional, denominada Cociente Emocional (CE); sosteniendo la noción de que las personas que son emocionalmente inteligentes pueden reconocer y expresar sus emociones, además de tener la capacidad de potenciar sus habilidades. La inteligencia emocional es explicada por el modelo como algo que crece, evoluciona y mejora a lo largo de la vida como resultado del entrenamiento para tener éxito frente a las expectativas y desafíos externos.

BarOn (como se cita en Ugarriza & Pajares, 2005), sostiene que existen cinco componentes principales:

- Componente intrapersonal (CIA), referida a la comprensión de los estados emocionales y sentimientos de cada persona.
- Componente interpersonal (CIE), referida a la discriminación de las emociones de los demás, incluyendo los gestos y situaciones expresivas.
- Componente de adaptabilidad (CAD), referida a la relación y adaptación de las habilidades emocionales dentro de los roles sociales.
- Componente del manejo de estrés (CME), referida a la tolerancia al estrés y control de impulsos.
- Componente del estado de ánimo general (CAG), referida a la percepción de las emociones y el balance emocional del individuo como la felicidad y el optimismo.

Partiendo del enfoque y modelo de BarOn (1997), Ugarriza y Pajares (2005) realizaron la adaptación del *Inventario del Cociente Emocional*. En dicho estudio describieron las habilidades emocionales y sociales en una muestra de niños y adolescentes de la ciudad de

Lima. En esta investigación se empleará el modelo mencionado ya que considera tanto el aspecto emocional como social para determinar las habilidades de las competencias emocionales de adolescentes.

2.2.1.3. Dimensiones de inteligencia emocional

Las dimensiones descritas por Ugarriza (2001), y Ugarriza y Pajares (2005) se basan de la propuesta de BarOn (1997), estas son:

Dimensión 1: Componente intrapersonal

Referida a la percepción y autoconocimiento de sí mismo incluyendo los propios estados emocionales. Esta dimensión está comprendida en cinco subescalas:

- *Autocomprensión*, habilidad que reconoce, comprende y permite diferenciar las propias emociones y sentimientos.
- *Asertividad*, habilidad para expresar lo que sentimos y pensamos sin dañar a los demás.
- *Autoconcepto*, habilidad que permite la comprensión y aceptación de aspectos positivos y negativos, además de, limitaciones y posibilidades.
- *Autorrealización*, habilidad para realizar adecuadamente lo que se cree que está bien y disfrutar haciéndolo.
- *Independencia*, habilidad para sentir seguridad de los propios sentimientos y acciones para lograr la independencia emocional.

Dimensión 2: Componente interpersonal

Referida al desarrollo de habilidades y reconocimiento de las emociones de los demás. Esta dimensión está comprendida en tres subescalas:

- *Empatía*, habilidad de reconocer y comprender los sentimientos de los demás.
- *Relaciones interpersonales*, habilidad para establecer y mantener relaciones con los demás.
- *Responsabilidad social*, habilidad para contribuir dentro de un grupo social.

Dimensión 3: Componente de adaptabilidad

Referida a las habilidades emocionales con el rol social que desempeña la persona en la adaptación y afrontamiento con el medio. Esta dimensión está comprendida en tres subescalas:

- *Solución de problemas*, habilidad para identificar problemas y buscar soluciones ante la causa.
- *Prueba del contexto*, capacidad para diferenciar entre lo que se experimenta con lo que está presente.
- *Flexibilidad*, capacidad para adaptarse adecuadamente a las propias emociones, pensamientos y conductas.

Dimensión 4: Componente manejo de estrés

Referida a la transigencia frente al estrés. Esta dimensión está comprendida en dos subescalas:

- *Tolerancia al estrés*, habilidad para sobrellevar situaciones adversas y estresantes.
- *Control de los impulsos*, capacidad para hacer frente a impulsos y poseer control de las emociones.

Dimensión 5: Componente estado de ánimo

Referida a la percepción de la persona sobre sí mismo y el cómo desea sentirse. Esta dimensión está comprendida en dos subescalas:

- *Felicidad*, habilidad para sentirse complacido con la vida y tener pensamientos positivos de sí mismo y de los demás.
- *Optimismo*, habilidad para sostener un comportamiento positivo a pesar de los problemas.

Rol de la inteligencia emocional en el sistema educativo

Este tema ha sido estudiado por distintos autores quienes han demostrado su influencia e importancia en distintos ámbitos, fundamentalmente en el contexto educativo. Para lograr una educación adecuada y de calidad, es importante lograr en los estudiantes el desarrollo de un buen manejo de la inteligencia emocional, ya que, es un factor que repercute en el bienestar mental y social, facilitando al estudiante comprender y desenvolverse en su entorno, por ende, le permitirá tomar buenas decisiones en situaciones conflictivas.

Un inadecuado desarrollo emocional, conlleva a que los estudiantes presenten conductas desfavorables que afecten su propio estado de ánimo, sus relaciones interpersonales y su rendimiento académico, mientras que los estudiantes emocionalmente inteligentes son capaces no solo de mantener buenas relaciones personales, sino presentan mejores probabilidades de alcanzar las competencias y logros académicos esperados.

2.2.2. Procrastinación académica

2.2.2.1. Definición de procrastinación

Etimológicamente la palabra procrastinación deriva del latín *procrastinare*, que significa *dejar para mañana*. En este sentido Ferrari et al. (1995) la definen como la tendencia que tienen las personas para aplazar el inicio o la finalización de las actividades que deben desarrollarse en un tiempo determinado, lo que ocasiona en la persona diferentes malestares subjetivos. Posteriormente, Solomon y Rothblum (como se cita en Diaz- Morales, 2019) plantearon que este atraso conductual está asociado a la ansiedad, y siguiendo esta línea (Lay, 1986) definió a la procrastinación como la tendencia irracional que presentan las personas por retrasar las tareas hasta el punto de generar un malestar emocional.

En términos generales, la procrastinación es considerada como la tendencia a prorrogar de manera deliberada las actividades que necesitan ser entregadas en un lapso establecido, demostrando comportamientos que están asociados con: escasa autoestima, pérdida de confianza propia, déficit de control propio, depresión, conducta de desorden y en varias situaciones perfeccionismo, ímpetu disfuncional y angustia, de tal manera considerándose como un patrón en el comportamiento (Quant y Sánchez, 2012).

2.2.2.2. Definición de procrastinación académica

Solomon y Rotblum (1984) definieron a la procrastinación en el ámbito académico, considerándola como la medición de la frecuencia y razones que poseen los escolares para prorrogar sus actividades.

Por su parte, Sánchez (2010) estableció que la procrastinación es la actitud de evitar una tarea que se asocia con los efectos del ambiente y la actitud del individuo, quien toma en consideración una actividad aburrida que le genera poco goce decidiendo aplazarla. Este

aplazamiento tiene doble función: como reforzador y como obstáculo para avanzar, perdiendo la motivación para iniciar la tarea y avanzar en el proceso académico.

Coincidiendo con las anteriores propuestas, Timothy (como se cita en Moreno, 2019) refiere que la procrastinación, en el ámbito educativo, se trata de la conducta basada en la postergación continua de las tareas, esto se debe a que se advierten actitudes negativas frente a la realización de situaciones ajenas.

Además, Hu et al. (2018) sostienen que la procrastinación académica, es parte de una característica de la personalidad que afecta el rendimiento académico, relaciones sociales y el bienestar, es decir, cuando las personas enfrentan a una actividad que consideran que es aversiva, genera un estado de ánimo negativo y sensaciones desagradables, por ende, la postergación de actividades se da frecuentemente.

Para definir la procrastinación académica, en la presente investigación se consideró la propuesta de Busko (1998) quien explica que la procrastinación académica es la tendencia a aplazar siempre o casi siempre las actividades académicas, justificando y postergando su realización, cuyas conductas se relacionan directamente con el perfeccionismo. Así mismo, genera culpabilidad y ansiedad por el incumplimiento de las tareas, debilitando la autonomía de la persona que incumple con sus obligaciones.

2.2.2.3. Modelos de la procrastinación

a) Modelo psicoanalítico o psicodinámico

Este modelo explica que el comportamiento de la procrastinación parte desde la infancia, siendo la etapa del desarrollo de la personalidad donde la mayor influencia se da en los procedimientos y problemas internos del comportamiento (Atalaya & García, 2019).

Carranza y Ramírez (2013) explican que en este modelo la procrastinación es resultado del miedo al fracaso que tienen los hijos que crecen en un entorno de familias conflictivas, provocando frustración, miedo y baja autoestima.

b) Modelo Conductista

Este modelo fue propuesto por Skinner (como se cita en Skinner y Belmont, 1993), explica que la conducta se conserva si esta se da repetidas veces, ya que sus efectos de recompensas permanecen. Es así como, la procrastinación es manifestada desde la ejecución del sujeto que ejecuta sus tareas, llevándose así en un corto plazo; por esta razón los estudiantes no realizan sus actividades académicas porque implica tiempo, sin embargo, este comportamiento postergado se refuerza mediante la obtención de *premios* en el menor tiempo (Carranza & Ramírez, 2013). Partiendo de ello se comprende que las personas que procrastinan son quienes están acostumbrados a postergar una tarea que necesitan tiempo, en efecto, este acto ocasiona malestar hacia otra actividad pues no recibe las recompensas inmediatas.

c) Modelo Cognitivo

Este modelo propuesto por Wolter (como se cita Atalaya y García, 2019) explica que los procrastinadores tienden a procesar la información en forma disfuncional, y que habitualmente suelen reflexionar acerca de su propio comportamiento y la razón por la cual aplazan sus actividades, generándose una implicancia negativa y temor de ser rechazado al momento de realizar una actividad. Considerar, además, que los procrastinadores tienden a presentar una idea obsesiva al momento de no realizar sus actividades establecidas, evidenciando la falta de organización del tiempo para desarrollar las actividades académicas esperadas.

d) **Modelo explicativo conductual**

Ellis y Knaus (como se cita en Natividad, 2014) explican que la procrastinación se da por tres causas principales: autoeliminación, baja tolerancia a la frustración y hostilidad. La primera causa hace referencia a las personas que se auto-minusvaloran a través de pensamientos negativos y despectivos, por tanto, el procrastinador se desvalúa debido a sus conductas, es decir, tienen ideas estrictas y muy exigentes, llevándolo al perfeccionismo, ocasionando que no realicen a tiempo sus actividades. La segunda causa refiere que la persona que procrastina se autolimita por la baja tolerancia que tiene hacia la frustración, entonces asumen que para desarrollar sus actividades requieren un mayor esfuerzo para culminar, dicho esfuerzo para ellos es insoportable. La última causa se caracteriza por ser un acto involuntario hacia otras personas significativas (padres, profesores, etc.), por ende, la no realización de tareas es expresada hacia las personas asociadas a dichas actividades, cabe recalcar que este acto tiene que ver con la baja tolerancia a la frustración.

Cabe mencionar que los procrastinadores realizan sus actividades cuando se acerca la fecha límite de entrega, experimentando molestias hacia su conducta, de tal modo que se comprometen a no procrastinar nuevamente, cuando realizan una nueva tarea desencadenan sucesos repetitivos presentando tres causas fundamentales: *autolimitaciones*, se refiere a la desvalorización del esfuerzo y la exigencia perfeccionista que deben realizar con las tareas; a causa de ello, surge *la baja tolerancia al fracaso*, la cual hace referencia a la poca capacidad de manejar las emociones y sentimientos frente a eventos desagradables; y por último sobrelleva a la *creencia irracional*, se refiere a la exigencia de invertir energías para ejecutar actividades en un tiempo establecido de corto plazo.

e) Modelo de la motivación temporal

Steel y König (como se cita en Ayala et al., 2020) proponen en esta teoría que, para evitar procrastinar, se debe desarrollar una motivación alta y expectativas de éxito, es decir, que las actividades a realizar tengan un valor suficiente para poder presentarlas, si se da el cumplimiento a la condición de manera positiva, el procrastinador no sería factible; caso opuesto, el efecto sería negativo para el aprendizaje y el proceso educativo. Por lo tanto, los estudiantes que procrastinan son aquellos que se encuentran desmotivados, presentando una insatisfacción con respecto a los objetivos que deben ser presentados, por ello, optan suspender el avance de sus actividades.

f) Modelo del perfeccionismo con relación a la procrastinación académica

Busko (1998) realizó una investigación donde concluyó que las personas que tienen un comportamiento perfeccionista hacia sí misma suelen tener un mayor rendimiento académico, mientras que los que procrastinan tienen un bajo rendimiento académico.

Son distintos los factores que causan la procrastinación académica, enfocándose principalmente en el perfeccionismo, relacionándolos con los logros académicos. El esquema plantea 3 grupos de variables externas: psicología social (autoridad de los padres y autoeficacia), demografía social (situación socioeconómica, estado civil, número de hermanos y lugar de origen), nivel individual (edad, género y año académico); y tres variables internas: el perfeccionismo auto propuesto, la procrastinación y el logro académicos; no obstante, el análisis estadístico de éstas originó solo un factor (Busko, 1998; Álvarez, 2010)

En la presente investigación, la variable fue analizada bajo este modelo, pues considera que el perfeccionismo auto propuesto, permite al estudiante postergar sus actividades, si sucede lo contrario, el estudiante es más propenso a procrastinar académicamente, aspecto que se desea

medir en la muestra de estudio. Cabe destacar que este modelo sigue vigente, en base a él, la autora diseñó la *Escala de Procrastinación General (EPG)* y la *Escala de Procrastinación Académica (EPA)* que han sido traducidas y contextualizadas en diferentes investigaciones nacionales e internacionales (Alderete, 2022; Chávez, 2021; Condori, 20220; Ortiz, 2022; Arias et al., 2021; Sánchez, 2018, entre otros)

Dimensiones de la procrastinación académica

Siguiendo el modelo de Busko (1998) de Álvarez (2010) en la presente investigación se consideró el método de los componentes principales que indica la existencia de un solo factor, es decir la variable es unidimensional.

Importancia de la procrastinación en el sistema educativo

La importancia que tiene la procrastinación en el sistema educativo es evitar la acumulación de actividades, la postergación y repetición de aplazar o dejar para después las tareas académicas. Abordar el tema de manera continua e informar acerca de los factores que influyen en la procrastinación a los docentes, padres y estudiantes, puesto que, sería fundamental que identifiquen las causas que originan en cada estudiante la dilación de sus responsabilidades escolares, rendimiento académico, abandono escolar y salud mental.

La procrastinación es una conducta negativa y si no se identifica a tiempo la persona creará malos hábitos, siendo conscientes y decidiendo no hacer las cosas para realizarlas después. Repercutiendo a largo plazo no solo el ámbito académico, sino que, en el personal y laboral. Entre las diversas problemáticas que presentan los estudiantes con respecto a su educación, los docentes deberían realizar intervenciones para la prevención de la procrastinación, en donde se establezcan: objetivos y prioridades de corto y a largo plazo,

gestión del tiempo y valoración de los esfuerzos del cumplimiento de las tareas académicas (Garzón & Gil, 2017).

2.3. Definición de términos básicos

2.3.1. Inteligencia emocional

Es el conjunto de competencias personales, emocionales, comportamientos sociales que determinan la eficacia de la persona con las que se entienden y expresan para hacer frente a sus demandas diarias (BarOn, 2006).

2.3.2. Procrastinación académica

Es la tendencia a aplazar siempre o casi siempre las actividades, justificando y postergando su realización, cuyas conductas se relacionan directamente con el perfeccionismo. Así mismo, genera culpabilidad y ansiedad por el incumplimiento de las tareas, debilitando la autonomía de la persona que incumple con sus obligaciones. (Busko, 1998).

2.3.4. Educación secundaria

La Educación Secundaria forma parte del tercer nivel de la Educación Básica Regular en Perú, teniendo un lapso de cinco años. Este nivel orienta al desarrollo de competencias para acceder a conocimientos humanísticos, científicos y tecnológicos en los estudiantes (Ministerio de Educación, 2003)

2.3.5. Institución educativa pública

Es la instancia de gestión del Sistema Educativo donde se da la prestación del servicio educativo de los tres niveles de la Educación Básica Regular. Cada institución con la

autorización de funcionamiento está identificada con el código modular y un código del local escolar (Ministerio de Educación, 2003).

2.4. Marco situacional

La institución educativa en la cual se realizará la investigación se ubica en el distrito de San Juan de Miraflores. Este distrito cuenta con una situación socioeconómica categorizada en clases sociales: A, B, C, D y E; sin embargo, la población en su mayoría se encuentra en la clase D y E. En cuanto a la seguridad ciudadana, existe una carencia de policías y serenazgos, por lo cual se observa inseguridad en ciertas zonas del distrito. También cuenta con instituciones públicas como: comisaría, estación de bomberos, hospitales y postas médicas, además, cuenta con instituciones educativas de gestión pública y privada, jardines recreativos, bibliotecas, zonas turísticas y áreas deportivas (Presupuesto Institucional de Apertura - PIA, 2021).

La institución educativa es de gestión pública, cuenta con el nivel de primaria y secundaria de la Educación Básica Regular y busca integrar a las familias mediante actividades recreativas que permitan vincular a padres e hijos, además, promueve estrategias y proyectos para el desarrollo de un aprendizaje óptimo. Cada grado cuenta con cuatro secciones (A, B, C y D) y cada una de ellas está integrada por aproximadamente 35 estudiantes. Los servicios que brinda son laboratorio, biblioteca, sala de informática, departamento psicológico, cafetería, salón artístico, aulas funcionales con recursos tecnológicos como: televisores y proyectores.

Debido a la situación de la pandemia y las clases virtuales, el rendimiento académico de los estudiantes se ha visto afectado pues la motivación ha disminuido, por tanto, los estudiantes presentan conductas negativas como el incumplimiento de la presentación de sus tareas y actitudes negativas en su autorregulación emocional el (Consortio de Universidades – PUCP; 2022).

3. Hipótesis y variables

3.1. Hipótesis general

Existe relación inversa entre inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria de una institución educativa pública de San Juan de Miraflores.

3.2. Hipótesis específicas

- Existe relación inversa entre el componente intrapersonal y la procrastinación académica en estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria de una institución educativa pública de San Juan de Miraflores.
- Existe relación inversa entre el componente interpersonal y la procrastinación académica en estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria de una institución educativa pública de San Juan de Miraflores.
- Existe relación inversa entre el componente de adaptabilidad y la procrastinación académica en estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria de una institución educativa pública de San Juan de Miraflores.
- Existe relación inversa entre el componente manejo de estrés y la procrastinación académica en estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria de una institución educativa pública de San Juan de Miraflores.
- Existe relación inversa entre el componente estado de ánimo general y la procrastinación académica en estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria de una institución educativa pública de San Juan de Miraflores.

3.3. Variables

3.3.1. Definición conceptual

Variable 1: Inteligencia emocional

Conjunto de competencias personales, emocionales, comportamientos sociales que determinan la eficacia con la que las personas se entienden y expresan para hacer frente a las demandas diarias (BarOn, 2006).

Variable 2: Procrastinación Académica

La procrastinación académica es la tendencia a aplazar siempre o casi siempre las actividades, justificando y postergando su realización, cuyas conductas se relacionan directamente con el perfeccionismo. Así mismo, genera culpabilidad y ansiedad por el incumplimiento de las tareas, debilitando la autonomía de la persona que incumple con sus obligaciones. (Busko, 1998).

3.3.2. Operacionalización de variables

Variable 1: Inteligencia emocional

En la tabla 1 se visualiza la operacionalización de la variable inteligencia emocional en donde se detallan las dimensiones, así como también, cada uno de los indicadores.

Tabla 1*Operacionalización de la variable inteligencia emocional*

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Nivel
Intrapersonal	- Comprensión emocional de sí mismo. - Asertividad - Autoconcepto - Autorrealización - Independencia	2, 6, 12, 14, 22, 26	Politómica Muy rara vez (1) Rara vez (2) A menudo (3) Muy a menudo (4)	Altamente desarrollada (≥ 83) Normalmente desarrollada (76-82)
Interpersonal	- Empatía - Relaciones interpersonales - Responsabilidad social	1, 4, 18, 23, 28, 30		Por desarrollar (≤ 70)
Adaptabilidad	- Solución de problemas - Prueba de la realidad - Flexibilidad	10, 13, 16, 19, 22, 24		
Manejo del estrés	- Tolerancia al estrés - Control de los impulsos	5, 8, 9, 17, 27, 29		
Estado de ánimo general	- Felicidad - Optimismo	3, 7, 11, 15, 20, 25		

Variable 2: Procrastinación Académica

En la tabla 2 se visualiza la operacionalización de la variable procrastinación académica propuesta por (Álvarez, 2010)

Tabla 2*Operacionalización de la variable procrastinación académica*

Variable	Dimensión	Ítems	Escala	Nivel
Procrastinación académica	Unidimensional	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	Politómica Siempre (5) Casi Siempre (4) A Veces (3) Pocas Veces (2) Nunca (1)	Alto (≥ 24) Medio (19-23) Bajo (< 15)

4. Metodología

4.1. Nivel de investigación

Dado que en el estudio se estableció el grado de relación entre las dos variables de estudio: inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes, la investigación presenta un alcance correlacional no causal. (Hernández, et al, 2014)

4.2. Tipo y diseño de investigación

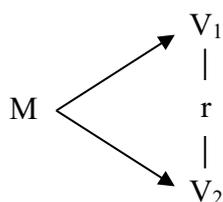
Responde a un estudio básico o puro, pues su finalidad es describir, analizar, ampliar y profundizar la comprensión de las teorías sin tener que estudiar las aplicaciones prácticas que se puedan derivar de ella (Bisquerra, 2009).

La investigación es de enfoque cuantitativo, debido a que se basa en la ejecución de técnicas estadísticas empleando instrumentos confiables y válidos para la recolección de datos para probar la hipótesis y las teorías de la investigación (Hernández, et al, 2014). El diseño fue no experimental, ya que al recolectar los datos no se manipularon ninguna de las variables de estudio. Así mismo, es transversal dado que la recolección de los datos tuvo por objetivo analizar las incidencias e interrelaciones en un momento y tiempo específico. (Hernández, et al, 2014).

A continuación, se presenta el esquema del diseño correlacional:

Figura 1

Esquema del diseño correlacional



M = Muestra de investigación

V_1 = Variable inteligencia emocional

V_2 = Variable procrastinación académica

r = Correlación

Nota. Modelo de Hernández et al. (2014))

4.3. Población y muestra

4.3.1. Población

La conformaron 367 estudiantes matriculados el año 2022 en los grados primero, segundo y tercero de secundaria cuyas secciones corresponden a cuatro aulas “A”, “B”, “C” y “D”. Abarcan estudiantes de ambos sexos cuyas edades oscilan entre los 12 y 15 años de una institución educativa pública de San Juan de Miraflores. En la tabla 3 y 4 se presenta la distribución poblacional considerando la edad y sexo de los participantes.

Tabla 3

Distribución porcentual de la población según la edad

Edad	Fr	%
12 años	51	14
13 años	129	35
14 años	123	34
15 años	64	17
Total	367	100

Tabla 4*Distribución porcentual de la población según el sexo*

Sexo	Fr	%
Masculino	200	54
Femenino	167	46
Total	367	100

Criterios de inclusión

- Edad entre 12 y 15 años.
- Que tengan el consentimiento firmado por los padres.
- Estudiantes regulares.

Criterios de exclusión

- Que no hayan asistido a clases.
- Que no hayan respondido todas las preguntas del instrumento.

4.3.2. Muestra

Para determinar el tamaño de la muestra se empleó la siguiente fórmula:

$$n = \frac{NZ^2 pq}{(N-1)E^2 + Z^2 pq} =$$

Se consideró $N = 367$, $p = 0.5$, nivel de confianza 95%. Se procedió a realizar el cálculo del tamaño de la muestra, considerando que la población es finita; estableciéndose que se requería como mínimo de 188 estudiantes, dado que se tuvo acceso a un mayor número de estudiantes se trabajó con una muestra de 200 estudiantes.

El tipo de muestreo empleado para la investigación fue no probabilístico por conveniencia ya que se basó en el juicio personal de las investigadoras seleccionando a los participantes convenientemente para la investigación (Hernández et al., 2014). La muestra

estuvo conformada por 200 estudiantes de las secciones “A”, “B” y “C” de primero, segundo y tercero de secundaria, de ambos sexos cuyas edades comprenden los 12 y 15 años que cumplieron con los criterios previamente establecidos. En la tabla 5 y 6 se muestra se presentan las principales características de la muestra.

Tabla 5

Distribución porcentual del muestreo según la edad

Edad	Fr	%
12	25	13
13	66	33
14	68	34
15	41	21
Total	200	100

Tabla 6

Distribución porcentual del muestreo según el sexo

Sexo	Fr	%
Masculino	94	47
Femenino	106	53
Total	200	100

4.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos que se emplearon fueron: Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE: NA y la Escala de Procrastinación Académica.

Instrumento 1: Inventario de Inteligencia Emocional

Ficha técnica

Denominación original:	EQi-YV BarOn Emotional Quotient Inventory
Autor	: Reuven BarOn
Origen	: Toronto - Canadá
Adaptación Perú	: Nelly Ugarriza y Liz Pajares.
Aplicación	: Individual o colectiva
Tiempo	: 10 a 15 minutos (Instrumento Abreviado)
Ejecución	: Niños y en adolescencia de 7 a 18 años
Significados	: Valoración de las capacidades sociales y emocionales
Tipo	: Baremos peruanos
Usos	: Educativo, jurídico, salud y en la investigación.

Características del instrumento

El inventario de BarOn ICE: NA fue adaptado y estandarizado al contexto peruano por Nelly Ugarriza y Liz Pajares con el objetivo de evaluar habilidades emocionales y sociales. La primera traducción del inventario, del inglés al castellano, estuvo a cargo de seis psicólogos con dominio en el idioma, posteriormente, la versión fue examinada por una traductora norteamericana para su versión final. El instrumento en su forma abreviada cuenta con 30 ítems comprendidas en sus cinco dimensiones o escalas: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general, que se organizan en una escala tipo Likert de cuatro puntos que responden a las siguientes opciones: Muy pocas veces (1), Rara vez (2), A menudo (3) y Muy a menudo (4). En la tabla 5 se muestran los criterios para determinar los niveles de inteligencia emocional de acuerdo con los puntajes obtenidos del instrumento.

Tabla 7*Baremos percentilares del Inventario Emocional BarOn ICE: NA abreviado*

Categorías	Inteligencia emocional	Componente intrapersonal	Componente interpersonal	Componente de adaptabilidad	Componente del manejo de estrés	Componente del estado de ánimo en general
Por desarrollar	≤70	16	12	13	15	11
Normalmente desarrollada	76-82	18	14	15	18	12
Altamente desarrollada	≥83	21	16	18	20	14

Validez y confiabilidad

Ugarriza y Pajares (2005) establecieron la validez y confiabilidad del Inventario de Inteligencia Emocional BarOn ICE: NA en 3,375 niños y adolescentes de Lima metropolitana entre los 7 y 18 años. La versión preliminar estuvo conformada por niños entre las edades de 7 a 10 años para asegurar el nivel de comprensión de cada ítem, así se obtuvo la versión final del instrumento para su estandarización.

La validez interna se determinó mediante una estructura factorial de 40 ítems de las escalas intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés y adaptabilidad, que se examinaron por medio del análisis factorial exploratorio con rotación Varimax en una muestra normativa de niños y adolescentes de Lima Metropolitana (N= 3374) y para las submuestras según sexo y gestión.

En cuanto a la confiabilidad, Ugarriza y Pajares (2005) emplearon el mismo análisis desarrollado por BarOn y Parker (2000) quienes evaluaron la confiabilidad utilizando cuatro tipos: consistencia interna, correlaciones medias entre ítems, confiabilidad test-retest y el error

estándar de medición/predicción; las investigadoras solo exceptuaron la confiabilidad test-pretest. La consistencia interna se estableció mediante el Alfa de Cronbach teniendo una variación entre 0.00 y 1.00 en la suma total de los coeficientes, por lo que la confiabilidad depende de los grupos normativos.

Los criterios para la interpretación de los puntajes son directos: a mayor puntaje, mayor presencia de la conducta evaluada.

Instrumento 2: Escala de Procrastinación Académica

Ficha técnica

Denominación : Escala de Procrastinación Académica (EPA)

Autores : Deborah Ann Busko, 1998.

Origen : Canadá

Adaptación al contexto universitario nacional: Oscar Álvarez, 2010.

Adaptación al contexto de EBR nacional : Kimberly Trujillo y Martín Noé, 2020.

Aplicación : Adolescentes, edades 12 - 17 años.

Administración : Colectivo e individual.

Duración : Tiempo establecido de 8 a 12 minutos.

Áreas de aplicación : Estudiantes de educación secundaria.

Usos : Educacional, Psicológica e investigativa.

Características del instrumento

La *Escala de Procrastinación Académica* fue diseñada por Busko (1998) con el objetivo de medir la procrastinación académica en estudiantes universitarios en Canadá, fue traducida y adaptada al contexto universitario peruano por Álvarez (2010). El instrumento está constituido por 16 reactivos de tipo cerrado que permiten evaluar la tendencia hacia la procrastinación académica, todos los reactivos están puntuados mediante una escala de tipo Likert de 5 puntos: siempre (me ocurre siempre) = 5, casi siempre (me ocurre mucho) = 4; a veces (me ocurre alguna vez) = 3, pocas veces (me ocurre pocas veces o casi nunca) = 2 y nunca (no me ocurre nunca) = 1. Años después, Trujillo y Noe (2020) adaptaron este instrumento en una muestra de estudiantes de secundaria en el país, debido a que los pesos factoriales hallados fueron bajos, tuvieron que eliminar los reactivos 1, 3, 4, 6, 8, 9, 15 y 16 pues presentaban valores inferiores a .30, quedando el instrumento con 8 reactivos agrupados en un solo factor, el cual fue denominado EPA-8. Esta versión mantuvo la escala original e interpretación de resultados, los mismos que se determinan a partir de la sumatoria de los puntajes, obteniendo a menor puntaje, mayor presencia de la conducta evaluada. En la tabla 8 se muestran los baremos percentilares de la Escala de Procrastinación Académica empleada en la investigación.

Tabla 8

Baremos percentilares de la Escala de Procrastinación Académica

Categoría	Intervalo
Bajo	<15
Medio	19-23
Alto	≥24

Validez y confiabilidad

Trujillo-Chumán y Noé-Grijalva (2020) realizaron la validez y confiabilidad de la *Escala de Procrastinación Académica - EPA* (Modelo M8-1) en una muestra de 366 estudiantes en Chimbote entre los 12 y 17 años. Para determinar la validez realizaron el análisis factorial confirmatorio. Hallaron una estructura factorial, de ajuste aceptable cuyos valores fueron: $\chi^2/df = 3$; GFI = .96; RMSEA = .048 y SRMR = .34, CFI = .98 y TLI = .97). Se concluyó que los resultados obtenidos evidencian satisfactoriamente la estructura de la escala, por tanto, confirma la unidimensionalidad del instrumento.

La confiabilidad fue establecida a partir del Coeficiente Omega, cuyo valor fue de .80, evidenciando un alto nivel de confiabilidad, por lo tanto, la Escala de Procrastinación Académica (EPA) puede emplearse en estudiantes de nivel secundario en Perú.

4.5. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Previa autorización del Decanato, se realizaron las coordinaciones debidas con directivos y docentes del centro educativo donde se realizó la investigación, a quienes se le explicó el proceso de esta investigación y se les pidió su colaboración.

Previo a la aplicación de los instrumentos, se explicó el objetivo de la investigación y se solicitó el consentimiento informado a los estudiantes; posteriormente, se presentó las instrucciones e ítems respectivos. Luego de la aplicación de los instrumentos, se elaboró una base de datos empleando el programa Excel en la que se consignó los elementos demográficos de los estudiantes, como sexo y edad; los datos fueron analizados estadísticamente con el software SPSS 25.

Se emplearon tablas para presentar los resultados descriptivos de las variables, la prueba de normalidad *Kolmogorov-Smirnov* evidenció que los datos no respondían la normalidad

normal, por ello, para contrastar las hipótesis se empleó la prueba no paramétrica Rho de Spearman, para establecer la relación entre las variables.

5. Resultados

5.1. Presentación de datos generales

5.1.1. Inteligencia emocional

En la tabla 9 se presentan los resultados descriptivos de la inteligencia emocional y sus dimensiones. El puntaje medio de la inteligencia emocional en general se halló es de 76.86 con una desviación estándar 9.459. El valor mínimo y máximo fueron 51 y 105 respectivamente, evidenciando que los estudiantes que participaron en la investigación presentan una inteligencia emocional adecuada. Además, los valores de inteligencia emocional y sus dimensiones son homogéneas puesto que el C.V < 24 %.

Tabla 9

Valores descriptivos de la inteligencia emocional y sus componentes.

	Media	Desviación estándar	Coefficiente de variabilidad	Valor mínimo	Valor máximo
Inteligencia emocional	76.86	9.459	12.30%	51	105
Componente intrapersonal	18.20	3.389	18.62%	9	26
Componente interpersonal	14.27	2.736	19.17%	7	20
Componente adaptabilidad	15.16	3.538	23.33%	6	24
Componente manejo de estrés	17.58	3.793	21.57%	8	24
Componente de estado de ánimo	11.65	2.325	19.95%	5	18

En la tabla 10, se aprecia el nivel de inteligencia emocional que presentan los estudiantes. Se observa que el 74.5% de estudiantes presentan un nivel entre alta y normalmente desarrollado de la inteligencia emocional, mientras que el 25.5% presenta un nivel por desarrollar. Con respecto a sus dimensiones intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y manejo de estrés los estudiantes presentan un nivel altamente desarrollado por encima del 45.5%, mientras que en

la dimensión estado de ánimo el 48.5% de los estudiantes presentaron un menor desarrollo.

Tabla 10

Nivel de inteligencia emocional y sus componentes

Nivel	Inteligencia emocional		Componente intrapersonal		Componente interpersonal		Componente de adaptabilidad		Componente de manejo de estrés		Componente Estado de ánimo	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Por desarrollar	51	25.5	59	29.5	55	27.5	63	31.5	64	32.0	97	48.5
Normalmente desarrollada	88	44.0	46	23.0	54	27.0	38	19.0	40	20.0	32	16.0
Altamente desarrollada	61	30.5	95	47.5	91	45.5	99	49.5	96	48.0	71	35.5
Total	200	100	200	100	200	100	200	100	200	100	200	100

5.1.2. Procrastinación académica

En la tabla 11 se aprecia los valores descriptivos de la variable procrastinación académica. se halló una media de 19.50 y una desviación estándar 5.611. El valor mínimo y máximo fueron 8 y 36 respectivamente. Por lo tanto, este grupo de estudiantes presenta una inteligencia emocional adecuada. En este caso, los valores encontrados son menos homogéneos.

Tabla 11

Valores descriptivos de la procrastinación académica

	Media	Desviación estándar	Coefficiente de variabilidad	Valor mínimo	Valor máximo
Procrastinación académica	19.50	5.611	28.77%	8	36

En la tabla 12, se aprecia que el 48.0% de la muestra presentó un nivel alto de procrastinación académica, mientras que el 25.5% presenta un nivel bajo.

Tabla 12

Niveles de procrastinación académica

Nivel	Procrastinación académica	
	Fr	%
Bajo	51	25.5
Medio	53	26.5
Alto	96	48.0
Total	200	100.0

5.2. Presentación y análisis de datos

5.2.1. Prueba de normalidad

En la tabla 13 se muestran los resultados de la prueba de normalidad Kolmogórov-Smirnov con la corrección de significación de Lilliefors, ya que la muestra fue mayor a 50. Los resultados presentaron que todos los puntajes de la variable inteligencia emocional presentan una distribución normal ($\text{Sig} > ,05$); mientras que los datos de procrastinación académica y las dimensiones de inteligencia emocional no presentaron distribución normal ($\text{Sig} < ,05$). Por lo tanto, se empleó la prueba no paramétrica Coeficiente de Correlación Rho de Spearman y también para contrastar la hipótesis general y las específicas.

Tabla 13*Prueba de normalidad para las variables de estudio*

	Kolmogórov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Inteligencia emocional	.058	200	.096
C. intrapersonal	.077	200	.006
C. interpersonal	.091	200	<.001
C. adaptabilidad	.098	200	<.001
C. manejo de estrés	.126	200	<.001
C. estado de ánimo	.115	200	<.001
Procrastinación académica	.064	200	.048

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.
 N=87, *Sig. >0.05

5.2.2. Comprobación de la hipótesis

De la hipótesis general

En la tabla 14 se muestran que el valor de significancia $< \alpha$ (.05) por tanto se rechaza la hipótesis nula, es decir que la inteligencia emocional se relaciona significativamente con la procrastinación académica de los estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria de una institución pública de San Juan Miraflores. El valor de $Rho = -.339^{**}$ indica que la relación es negativa y débil (Hernández et al, 2014).

Tabla 14*Correlación entre inteligencia emocional y procrastinación académica*

Variable	<i>Procrastinación académica</i>	
	“Rho”	Sig.
Inteligencia emocional	-.339**	<.001

De la hipótesis específica 1

En la tabla 15 muestran que el valor de significancia $< \alpha (.05)$ por tanto se rechaza la hipótesis nula, es decir que el componente intrapersonal se relaciona significativamente con la procrastinación académica de los estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria de una institución pública de San Juan Miraflores. El valor de $Rho = -.183^{**}$ indica que la relación es negativa (inversa) y muy débil. (Hernández et al, 2014).

Tabla 15

Correlación entre componente intrapersonal y procrastinación académica

Variable	<i>Procrastinación académica</i>	
	“Rho”	Sig
Componente intrapersonal	-.183**	.010

De la hipótesis específica 2

En la tabla 16, muestran que el valor de significancia $< \alpha (.05)$ por tanto se acepta la hipótesis nula, es decir que el componente interpersonal no se relaciona significativamente con la procrastinación académica por los estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria de una institución pública de San Juan Miraflores.

Tabla 16

Correlación entre componente interpersonal y procrastinación académica

Variable	<i>Procrastinación académica</i>	
	“Rho”	Sig
Componente interpersonal	-.051	.472

De la hipótesis específica 3

En la tabla 17, muestran que el valor de significancia $< \alpha (.05)$ por tanto se rechaza la hipótesis nula, es decir que el componente adaptabilidad se relaciona significativamente con la procrastinación académica por los estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria de una institución pública de San Juan Miraflores. El valor de $Rho = -.340^{**}$ indica que la relación es negativa (inversa) y débil. (Hernández et al, 2014)

Tabla 17

Correlación entre componente adaptabilidad y procrastinación académica

Variable	<i>Procrastinación académica</i>	
	“Rho”	Sig
Componente adaptabilidad	-.340**	<.001

De la hipótesis específica 4

En la tabla 18, muestran que el valor de significancia $< \alpha (.05)$ por tanto se rechaza la hipótesis nula, es decir que el componente manejo de estrés se relaciona significativamente con la procrastinación académica por los estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria de una institución pública de San Juan Miraflores. El valor de $Rho = -.208^{**}$ indica que la relación es negativa (inversa) y muy débil. (Hernández et al, 2014)

Tabla 18

Correlación entre componente manejo de estrés y procrastinación académica

Variable	<i>Procrastinación académica</i>	
	“Rho”	Sig
Componente manejo de estrés	-.208**	.003

De la hipótesis específica 5

En la tabla 19, muestran que el valor de significancia $< \alpha (.05)$ por tanto se rechaza la hipótesis nula, es decir que el componente estado de ánimo en general se relaciona significativamente con la procrastinación académica por los estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria de una institución pública de San Juan Miraflores. El valor de $Rho = -.252^{**}$ indica que la relación es negativa (inversa) y débil. (Hernández et al, 2014)

Tabla 19

Correlación entre componente estado de ánimo general y procrastinación académica

Variables	<i>Procrastinación académica</i>	
	“Rho”	Sig
Componente estado de ánimo en general	-.252**	<.001

6. Discusión de los resultados

En el presente capítulo se explican y contrastan con investigaciones nacionales e internacionales los resultados respecto a las hipótesis de investigación, la información descriptiva de cada una de las variables y por último se presentan las limitaciones del estudio.

Se confirmó la hipótesis general de la investigación: existe una relación inversa y débil entre ambas variables, es decir que a mayor nivel de competencias personales, emocionales y sociales que presenten los estudiantes para entender, expresar y enfrentar las demandas diarias, presentarán una menor tendencia a aplazar sus actividades académicas, disminuyendo así su culpabilidad y ansiedad por el incumplimiento de las tareas (BarOn, 2006; Busko, 1998).

Dado que la relación entre las variables es débil, no se podría asumir que las habilidades sociales que presenten los estudiantes eviten la procrastinación académica en ellos. La mayor parte de las estudiantes evidenciaron niveles adecuados y altos de inteligencia emocional, pero un nivel de procrastinación elevado, es decir, que serían otros los factores que presentan mayor relación con el nivel de procrastinación que presentan los estudiantes de educación secundaria. Según, Redondo (2022) la baja autoeficacia y la baja auto competencia son factores determinantes relacionados con la procrastinación, por lo tanto, cuando la persona considera que carece de las habilidades o la capacidad para realizar con éxito una actividad, su probabilidad de posponer la realización de sus tareas evidencia deficiencias, siendo esta conducta justificada con el argumento de una falta de tiempo más que una falta de capacidad.

A nivel nacional, los resultados de la presente investigación concuerdan con los reportes de Chávez (2022), que también registró una relación inversa y baja entre inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de secundaria en una institución educativa pública del Callao. Confirman también los reportes de Condori (2020), que reportó una relación inversa

y baja entre la inteligencia emocional y procrastinación académica, pero en estudiantes de Psicología en una universidad privada de Lima Metropolitana. Sin embargo, no concuerdan con el estudio de Huayllani y Gallegos (2019) que establecieron una relación moderada entre estas variables en estudiantes de una Institución Educativa Pública en Arequipa, pudiendo deberse esta relación al contexto socioeducativo de los estudiantes, dada vez que la convivencia social y familiar en provincia suele ser más intensa.

A nivel internacional los estudios son más diversos, razón por la cual este estudio no concuerda con alguno de ellas: En Colombia, Ortiz (2022) reportó una relación positiva entre la inteligencia emocional y los factores de la procrastinación académica en estudiantes de psicología de Colombia. Resultados similares encontraron Arias et al. (2021) en estudiantes de psicología de la modalidad de educación virtual en la Universidad de Cundinamarca en Colombia.

Por otro lado, los resultados si confirman lo reportado en el estudio de Sánchez (2018) y Durán (2017) quienes encontraron una relación baja e inversa entre la autorregulación emocional y la procrastinación académica en estudiantes de bachillerato del cantón Pelileo en Ecuador y estudiantes de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica en Ecuadwor

Se confirmó la hipótesis específica 1: Existe una relación inversa pero muy débil entre el componente intrapersonal y la procrastinación académica en los estudiantes, esta información no permite asumir que la comprensión de los estados emocionales y sentimientos que presentan los estudiantes disminuya el riesgo de presentar procrastinación, siendo necesario ampliar la investigación con el fin de identificar los factores que podrían incrementar o disminuir el nivel de procrastinación que presentan los estudiantes.

Esta información no concuerda con los reportes de Chávez (2021) quien demostró que existe una correlación baja entre la dimensión intrapersonal y la procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública el Callao, cabe destacar que, en este estudio, solo se consideraron estudiantes del sexo femenino, pudiendo ser esta la causa de las diferencias encontradas.

No se confirmó la hipótesis específica 2: No existe relación entre el componente interpersonal y la procrastinación académica, estos resultados indican que las habilidades de comprender y reconocer las emociones de las personas que presentan los estudiantes no están asociadas con la tendencia a aplazar las actividades académicas. (Ugarriza & Pajares, 2005; Busko, 1998). Esto podría deberse a que las habilidades interpersonales se enfocan principalmente en los procesos de adaptación y socialización del entorno, permitiendo a las personas adquirir y fortalecer mejores relaciones con los demás. Por lo cual, estas habilidades no interfieren directamente con el aprendizaje y rendimiento académico ni la postergación de tareas académicas que causen conductas procrastinadoras.

Respecto a la hipótesis 3, se confirmó que existe una relación negativa y débil entre el componente adaptabilidad y procrastinación académica, información que permite deducir que, a mayor capacidad para adaptarse adecuadamente a situaciones y cambios de sus propias emociones y conductas, los estudiantes presentarán mejores habilidades para identificar y solucionar efectivamente los problemas que se les presente, por lo tanto, presentarán menor riesgo de procrastinar (Ugarriza, 2001).

Los resultados concuerdan parcialmente con la investigación que realizó Chávez (2021) quien demostró que existe correlación negativa inversa pero alta entre la dimensión adaptabilidad y la procrastinación académica en estudiantes de 14 y 16 años de una institución

pública del Callao. Pero no concuerdan con los resultados obtenidos por Condori (2020) quien demostró que el componente adaptabilidad y la autorregulación académica que es una dimensión de la procrastinación presentaba una relación positiva y elevada en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, esta diferencia debe fundamentarse al instrumento y población de estudio, aplicaron un instrumento bidimensional a estudiantes universitarios, cuyo ambiente académico es más independiente.

Se confirmó la hipótesis específica 4: Existe una relación negativa inversa y muy débil entre el componente manejo de estrés y procrastinación académica, sin embargo, dado que esta relación es muy débil, no se puede asumir que la habilidad para resistir eventos estresantes o controlar sus emociones (Ugarriza, 2001)., tendrá menor nivel de procrastinación académica, siendo necesario ampliar la investigación en una población más diversa con el fin de confirmar este resultado.

Los resultados concuerdan parcialmente con los reportes de Huayllani y Gallegos (2019), quienes demostraron que existe una relación inversa y moderada entre el componente manejo de estrés y la procrastinación académica en estudiantes de cuarto y quinto de secundaria en una institución pública de Arequipa. Una vez más no coinciden con los reportes de Condori (2020), este investigador encontró una relación positiva y elevada entre el manejo de estrés y la procrastinación en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima.

Se confirmó la hipótesis específica 5: Existe una relación negativa inversa y débil entre el componente estado de ánimo y la procrastinación académica, por lo tanto, la información permite deducir que se requieren mayores estudios para confirmar si a mayor habilidad de mantener una actitud positiva a pesar de la adversidad afecta en el proceso educativo. por ende, los estudiantes tendrán menores riesgos a postergar sus actividades académicas (Ugarriza y Pajares, 2005).

Se halló que la mayoría de los estudiantes presentan un nivel entre normal y altamente desarrollado con respecto a la inteligencia emocional, es decir, que los estudiantes presentan un nivel alto en la capacidad de sus competencias personales, emocionales y sociales, asegurando sus posibilidades de adaptación y habilidades para afrontar desafíos de forma efectiva, aspectos que influyen el bienestar y éxito en la vida. (BarOn, 2006; Ugarriza & Pajares, 2005). No obstante, aún un 25.5% de estudiantes presenta un nivel de inteligencia emocional por desarrollar, es decir, que no han logrado aún las habilidades emocionales y automotivación que les permitan controlar las situaciones académicas estresantes y llevar a cabo de forma satisfactoria sus tareas académicas, presentando mayor riesgo de procrastinar.

La información presentada difiere a nivel nacional con los reportes de Huayllani y Gallegos (2019) y Chávez (2021), estos investigadores reportaron que la mayoría de estudiantes de cuarto y quinto año de secundaria de una institución educativa pública del distrito Cocachacra y en la Región callao presentaban niveles bajos y muy bajos de inteligencia emocional. Esta diferencia podría deberse al tipo de población analizada, dado que el contexto académico es un aspecto determinante del riesgo de procrastinar (Condori, 2020).

Con respecto a la procrastinación académica, se halló que el 48% de estudiantes presenta un nivel alto, es decir, tienen la tendencia a postergar las actividades académicas, justificando y postergando su realización (Busko, 1998). Se debe considerar que existen factores por los cuales los estudiantes procrastinan, ya sean por situaciones que suceden en casa o en la escuela que afecta directamente con las responsabilidades académicas, ya que esto podría provocar la demora voluntaria de las diferentes actividades programadas, a pesar de conocer las consecuencias de esta postergación; afecta el desempeño académico de los estudiantes pues podría presentar bajas calificaciones y muchas veces puede ocasionar ausentismo o deserción escolar (Cardona, 2015). Estos datos coinciden con los reportes de

Huayllani y Gallegos (2019) que también encontró que los estudiantes en Cochachaca presentaban niveles entre moderados y altos de procrastinación académica.

Entre las principales limitaciones del estudio se encuentran los antecedentes nacionales e internacionales, razón por la cual, para contrastar las hipótesis específicas no se contó con mucha información. Otra limitación está referida a la población de estudio, se trabajó con estudiantes de los tres primeros años de secundaria, las edades fueron diversas (12, 13, 14 y 15 años) esto originó probablemente las relaciones inversas pero débiles halladas, siendo necesario replicar la investigación considerando una muestra de mayor tamaño y más homogéneas en la edad.

7. Conclusiones y recomendaciones

7.1. Conclusiones

- Existe relación inversa y débil (-.339**) entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica en estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria de una institución pública de San Juan Miraflores
- Existe relación inversa y muy débil entre el componente intrapersonal y la procrastinación académica en estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria de una institución pública de San Juan Miraflores.
- No existe relación entre el componente interpersonal y la procrastinación académica en estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria de una institución pública de San Juan de Miraflores
- Existe relación inversa y débil entre el componente adaptabilidad y la procrastinación académica en estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria de una institución pública de San Juan Miraflores.
- Existe relación inversa y muy débil entre el componente manejo de estrés y la procrastinación académica en estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria de una institución pública de San Juan Miraflores.
- Existe relación inversa y débil entre el componente estado de ánimo en general y la procrastinación académica en estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria de una institución pública de San Juan Miraflores.

7.2. Recomendaciones

- Se sugiere ampliar la investigación en una muestra de mayor tamaño y homogeneidad, con el fin de confirmar los resultados obtenidos acerca de la relación y los niveles de la inteligencia emocional y procrastinación académica, ya que son temas de suma importancia en el contexto educativo.
- Se requiere indagar más sobre los factores que influyen en la procrastinación académica recomendando ampliar la investigación considerando otras variables emocionales, sociofamiliares y académicas como la motivación académica, clima familiar, entre otras.

Referencias

- Alderete, J. (2022). *Inteligencia emocional y procrastinación en estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de una institución educativa de Concepción* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana los Andes de Huancayo]. Repositorio institucional UPLA. <https://repositorio.upla.edu.pe/handle/20.500.12848/4442>
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Revista Persona*, (13), 159- 177. <https://doi.org/10.26439/persona2010.n013.270>
- Arias, R., Gómez, R. & Jara, C. (2021). *Inteligencia emocional y procrastinación académica en modalidad de educación virtual durante la coyuntura de covid-19 con estudiantes del programa de psicología de la Universidad de Cundinamarca extensión Facatativá* [Tesis de grado, Universidad de Cundinamarca]. Repositorio institucional UDEC. <https://repositorio.ucundinamarca.edu.co/discover>
- Atalaya, C., & García, L. (2019). Procrastinación: Revisión Teórica. *Revista Investigación Psicológica*, 22(2), 363 – 378. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v22i2.17435>
- Ayala, A., Rodríguez, Y., Hernández, M. & Campos, M. (2020). La procrastinación académica: teorías, elementos y modelos. *Muro de la Investigación*, 20(2), 40 – 52. <https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/r-Muro-investigaion/article/view/1324>
- BarOn, R. (1997). *Fundamentos de Psicología*. México: Pearson Educación. <https://bit.ly/36qrebs>
- BarOn, R. (2006). Modelo de BarOn de inteligencia emocional y social. *Psicothema*, 18(1), 13-25. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72709503>

- BarOn, R. & Parker, J. (2000). *EQi: YV BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth version. Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems Inc.
- Bisquerra, R. (coord.) (2009). *Manuales de Metodología de Investigación Educativa*. La Muralla.
- Busko, D. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model* [Tesis de maestría no publicada]. Guelph, Ontario: University of Guelph.
<https://hdl.handle.net/10214/20169>
- Carranza, R., & Ramírez, A. (2013). Procrastinación y características demográficas asociadas en estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, 3(2), 95-108.
https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/ra_universitarios/article/view/41
- Cardona, L. (2015). *Relaciones entre procrastinación y estrés académico en estudiantes universitarios* [Tesis de grado, Universidad de Antioquia, Medellín]. Repositorio institucional. <http://hdl.handle.net/10495/16050>
- Cassaretto, M., Chau, C., Espinoza, M., Otiniano, F. Rodríguez, L., & Rubina, M. (2022). Salud mental en universitarios del Consorcio de Universidades durante la pandemia. *Consortio de Universidades*. <https://www.consortio.edu.pe/publicaciones/>
- CEPAL (2020). La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19. *CEPAL-UNESCO*.
<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45848>
- Chávez, M. (2021). *Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en las estudiantes de 4° de secundaria de la Institución Educativa General Prado Bellavista -Región Callao* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio UNE. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/6081>

- Condori, C. (2020). *Inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana* [Tesis de grado, Universidad Ricardo Palma]. Repositorio URP. <https://hdl.handle.net/20.500.14138/3451>
- Córdova, P., & Alarcón, A. (2019). Hábitos de estudio y procrastinación académica en estudiantes universitarios en Lima Norte. *CASUS. CASUS. Revista De Investigación Y Casos En Salud*, 4(1). <https://doi.org/10.35626/casus.1.2019.161>
- Díaz-Morales, J. (2019). Procrastinación: Una Revisión de su Medida y sus Correlatos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(51), 43-60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459661106005>
- Durán, C., & Moreta, C. (2017). *Relación entre la procrastinación académica y la autorregulación emocional en una muestra de estudiantes universitarios de psicología: Caso Pucesa*. [Tesis de licenciatura, Universidad Pontificia Católica del Ecuador]. Repositorio institucional PUCESA <https://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/1894>
- Estrada, E., Mamani, D., Manrique, Y., Gallegos, N. Paredes, Y. & Quispe, R. (2022). Procrastinación y estrés académicos en estudiantes de educación superior pedagógica. *AVFT. Archivos venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 41(4), 271-278. https://www.revistaavft.com/images/revistas/2022/avft_4_2022/9_procrastinacion_academica.pdf
- Extremera & Fernández (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332(2003), 97-116. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2003/re332/re332-06.html>

- Extremera, N., & Fernández, P. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19(3), 63-93. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>
- Garzón, A. & Gil, J. (2017). Gestión del tiempo y procrastinación en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy.16-3.gtpe>
- Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional*. Barcelona, España: Editorial Kairos, S.A. <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Inteligencia%20Emocional%20%20Daniel%20Goleman.pdf>
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. <https://mendillo.info/Desarrollo.Personal/La.practica.de.la.inteligencia.emocional.pdf>
- Guevara, P. (2017). *Propiedades psicométricas de la escala procrastinación académica en adolescentes del distrito de Víctor Larco Herrera* [Tesis de grado, Universidad César Vallejo: Lima, Perú]. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/607>
- Gil-Tapia, L., & Botello-Príncipe, V. (2018). Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de Ciencias de la Salud de una Universidad de Lima Norte. *CASUS. Revista De Investigación Y Casos En Salud*, 3(2), 89–96. <https://doi.org/10.35626/casus.2.2018.75>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6^{ta}.ed.) México. D. F.: Mc Graw – Hill Education.
- Hernández, R., & Silva de Jesús, F. (2021). La inteligencia emocional del gestor educativo en tiempos de pandemia. *Revista Científica UISRAEL*, 8(3), 11–26. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n3.2021.446>

- Hu, Y.; Liu, P.; Guo, Y.; y Feng, T. (2018). The neural substrates of procrastination: A voxel-based morphometry study. *Brain and cognition*, (121), 11-16.
https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S027826261730252X?dgcid=api_search-api-endpoint
- Huayllani, D. & Gallegos, S. (2019). *Inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de una institución educativa pública del distrito de Cocachacra* [Tesis de pregrado, San Agustín de Arequipa]. Repositorio UNSA.
<http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/9354>
- Ministerio de educación. (2003). Ley General De Educación 28044
http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Moreno, N. (2019). *Relación del clima escolar y la procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal* [Tesis de posgrado, César Vallejo]. Repositorio institucional UCV.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/31139/moreno_an.pdf?sequence=1
- Natividad, L. (2014). *Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios*. [Tesis de doctorado, Universidad de Valencia]. Repositorio digital CORE.
https://core.ac.uk/display/71027781?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1
- Núñez, C. (2017). *Inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de segundo grado de secundaria de una Institución Educativa* [Tesis para maestría, Universidad San Pedro]. Repositorio institucional San Pedro.
<http://repositorio.usanpedro.edu.pe/handle/USANPEDRO/4604>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- UNESCO.

(2002). La educación encierra un tesoro. *Educación Médica Superior*, 16(1), 7-8.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-

21412002000100004&lng=es&tlng=es.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- UNESCO.

(2020). *Education: From disruption to recovery*.

<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

Ortiz, Y. (2022). *Relaciones entre inteligencia emocional y procrastinación académica según la*

distribución de horas de clases por semana en estudiantes de psicología de las sedes

oriente, Medellín y occidente en la UDEA [Tesis de licenciatura, Universidad de

Antioquía]. Repositorio institucional UDEA.

<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/29406>

Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio.

International Journal of Morphology, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717->

95022017000100037

Puertas, M., Ortega, F., Cuberos, R., Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., & Valero, G. (2020). La

inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Annals of Psychology*,

36(1), 84–91. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>

Quant, M., & Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: concepto e

implicaciones. *Vanguardia Psicológica*, 3(1), 45 – 59.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815146>

- Redondo, E. (2022). Factores asociados a la Procrastinación Académica en estudiantes Universitarios. Revisión sistemática. *UNACIENCIA*, 15(28), 63-82. <https://doi.org/10.35997/unaciencia.v15i28.662>
- Sánchez, S. (2018). *La autorregulación emocional, la autoeficacia y su relación con la procrastinación académica en una muestra de estudiantes de bachillerato del Cantón Pelileo* [Tesis de licenciatura, Universidad Pontificia Católica del Ecuador]. Repositorio institucional PUCESA. <http://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/2376>
- Skinner, E., & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, (85), 571–581. <http://dx.doi.org/10.1037//0022-0663.85.4.571>
- Solomon, L., & Rothblum, D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, (31), 503-509 https://www.researchgate.net/publication/232500904_Academic_procrastination_Frequency_and_cognitive-behavioral_correlat
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential selfregulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133 (1), 65-94. <https://prism.ucalgary.ca/handle/1880/47914>
- Sub-Gerencia de Presupuesto y Programación de Inversiones. (2021). *Presupuesto Institucional de Apertura - PIA*. Municipalidad de San Juan de Miraflores. https://www.munisjm.gob.pe/transparencia/planeamiento_organizacion/PIA2021.pdf
- Torres, A. (2016). *Relación entre habilidades sociales y procrastinación en adolescentes escolares* [Tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio institucional UCC. <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/940>

- Trujillo-Chumán, K. y Noé-Grijalva, M. (2020). La escala de Procrastinación académica-EPA: validez y confiabilidad en una muestra de estudiantes peruanos. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 98-107. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.189>
- Trujillo, M., & Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 15(25),9-24. SSN: 0121-5051. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81802502>
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, (4), 129-160. <http://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/article/view/817>
- Ugarriza, N., & Pajares L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Red de Revistas Científicas de América latina, el Caribe, España y Portugal*, 8(1). 11- 58. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147112816001>
- Vergara, L., Bennett, M., Serpa, A., Navarro-Obeid, J., Martínez, I., & Montes-Millan, J. (2022). Procrastinación académica en estudiantes de educación secundaria y media. *Revista Innova Educación*, 5(1), 88–99. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.05.006>



INFORME DE SIMILITUD

ININ-F-17

V. 02

Página 1 de 1

1	FACULTAD	Educación y Psicología
2	ESCUELA	Escuela Profesional de Educación Inicial
3	ÁREA RESPONSABLE:	Centro de Investigación de las Escuelas Profesionales de Educación
4	APELLIDOS Y NOMBRES DEL RESPONSABLE	Vega Guevara, Miluska Rosario
5	<input checked="" type="checkbox"/> Tesis <input type="checkbox"/> Trabajo de investigación <input type="checkbox"/> Trabajo de suficiencia profesional	Redactar el título: INTELIGENCIA EMOCIONAL Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE PRIMERO, SEGUNDO Y TERCERO DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE SAN JUAN DE MIRAFLORES
6	AUTOR DEL DOCUMENTO	SHARY BETHZABE DELGADO CASTILLO SILVERIA MORENO ATANACIO
7	ASESOR	Vega Guevara, Miluska Rosario
8	SOFTWARE PARA DETERMINAR LA SIMILITUD	Turnitin
9	FECHA DE RECEPCIÓN DEL DOCUMENTO	
10	FECHA DE APLICACIÓN DEL SOFTWARE PARA DETERMINAR LA SIMILITUD	30/05/2023
11	PORCENTAJE MÁXIMO PERMITIDO, SEGÚN EL PROTOCOLO PARA LA EL USO DEL SOFTWARE	20%
12	PORCENTAJE DE SIMILITUD ENCONTRADO	12%
13	CONCLUSIÓN	El documento presentado no supera el índice de similitud permitido en la Universidad Marcelino Champagnat, según el Protocolo para el Uso del Software.
14	FECHA DEL INFORME	30/03/2023

Mg. Miluska Vega Guevara
Coordinadora del Centro de Investigación
de las Escuelas Profesionales de Educación