



ESCUELA DE POSGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en
estudiantes de 4° de secundaria de una institución
educativa**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN
PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

AUTOR:

Br. Fredy Villanueva Méndez

ASESOR:

Mg. Darwin Richard Merino Hidalgo

SECCIÓN:

EDUCACIÓN E IDIOMAS

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

INNOVACIONES PEDAGÓGICAS

PERÚ – 2019

HOJA DE JURADOS

.....
Dra. Patricia del Pilar Moreno Torres
PRESIDENTE

.....
Mg. Jorge Díaz Agreda
SECRETARIO

.....
Mg. Richard Merino Hidalgo
VOCAL

DEDICATORIA

A mis padres con todo mi cariño y mi amor, por ser las personas que hicieron todo en la vida para que pudiera alcanzar mis metas, por motivarme y darme la mano cuando sentía que el camino se terminaba, a ustedes por siempre mi corazón y mi agradecimiento.

AGRADECIMIENTO

A los maestros de nuestra prestigiosa Universidad César Vallejo, en especial a los docentes que nos acompañaron en el camino de la Maestría, por sus sabios consejos y oportunas enseñanzas en mi formación profesional,

Asimismo, deseo expresar mi reconocimiento a la I.E.P. "Gustavo Ríes" encabezada por su director el Dr. Nelson Vásquez Jaico por brindarme las facilidades necesarias en la investigación.

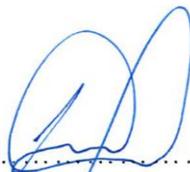
DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD

Yo Fredy Villanueva Méndez estudiante de Maestría con mención en Psicología Educativa de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, identificado con DNI n° 46293977, con la tesis titulada "Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de 4° de secundaria de una Institución Educativa".

Declaro:

- 1) La tesis es de mi autoría.
- 2) He respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por lo tanto la tesis no ha sido plagiada.
- 3) La tesis no ha sido auto plagiado; es decir, no ha sido presentada anteriormente para obtener un título profesional.
- 4) Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni copiados, ni duplicados y por tanto los resultados que se presenten en la tesis se constituirán en aportes a la realidad investigada.

Enero de 2019



.....
Fredy Villanueva Méndez
DNI 46293977

PRESENTACIÓN

Señores miembros del Jurado dando cumplimiento a las normas del Reglamento de elaboración y sustentación de Tesis de la Escuela de Posgrado de la Universidad “César Vallejo”, para elaborar la tesis de Maestría en Psicología Educativa, presento el trabajo de investigación denominado: “Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de 4° de secundaria de una Institución Educativa” con el objetivo de determinar la relación inversa entre ambas variables.

El estudio está compuesto por siete capítulos que constan de la siguiente manera, en el primer capítulo presenta la introducción, en el segundo capítulo expone el método, en el tercer capítulo presenta los resultados, en el cuarto capítulo expone la discusión, en el quinto capítulo se expone las conclusiones; en el sexto capítulo las recomendaciones y en el séptimo capítulo las referencias bibliográficas.

Señores miembros del jurado, espero que el presente trabajo sirva para dar pie a futuras investigaciones, sea evaluada y merezca su aprobación.

El Autor

ÍNDICE

CARÁTULA	i
PÁGINAS PRELIMINARES	ii
Página del jurado.....	ii
Dedicatoria.....	iii
Agradecimiento.....	iv
Declaratoria de autenticidad.....	v
Presentación.....	vi
Índice.....	vii
RESUMEN	9
ABSTRACT	10
I. INTRODUCCION	11
1.1 Realidad problemática.....	12
1.2 Trabajos previos.....	16
1.3 Teorías relacionadas al tema.....	23
1.4 Formulación del problema.....	41
1.5 Justificación del estudio.....	42
1.6 Hipótesis.....	42
1.7 Objetivos.....	43

II. MÉTODO	44
2.1 Diseño de investigación.....	44
2.2 Variables, operacionalización.....	44
2.3 Población y muestra.....	46
2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad....	48
2.5 Métodos de análisis de datos.....	49
2.6 Aspectos éticos.....	50
III. RESULTADOS	50
IV. DISCUSIÓN	66
V. CONCLUSIONES	69
VI. RECOMENDACIONES	70
VII. REFERENCIAS	71
ANEXOS	74

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tiene el propósito de determinar la relación inversa entre la Inteligencia Emocional y la Procrastinación Académica en estudiantes de 4° de secundaria de una Institución Educativa Pública, Trujillo en el año 2018.

La población está compuesta por 959 estudiantes y la muestra es de 166 estudiantes a quienes se aplicaron los instrumentos de medición. Los procedimientos utilizados fueron los proporcionados por las estadísticas, comenzando con la construcción de tablas, la construcción de gráficos y la aplicación de la prueba de hipótesis para probar la hipótesis de la investigación.

Se obtuvo en la inteligencia emocional que el 91.0% de los encuestados tienen un nivel atípico y el 83.7% de los encuestados tienen un nivel medio en procrastinación académica. También se ha encontrado que existe una relación negativa significativa entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica ($p < 0.05$). Se concluyó que existe una relación inversa significativa entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica en estudiantes de 4° de secundaria de la I.E.P. Gustavo Ríes, Trujillo - 2018.

Palabras clave: Inteligencia emocional y procrastinación académica.

ABSTRACT

The present research work has the purpose of determining the inverse relationship between Emotional Intelligence and Academic Procrastination in 4th grade students of a Public Educational Institution, Trujillo in 2018.

The population is composed of 959 students and the sample is of 166 students to whom the measurement instruments were applied. The procedures used were those provided by the statistics, beginning with the construction of tables, the construction of graphs and the application of hypothesis testing to test the hypothesis of the investigation.

It was obtained in the emotional intelligence that 91.0% of the respondents have an atypical level and 83.7% of the respondents have a medium level in academic procrastination. It has also been found that there is a significant negative relationship between emotional intelligence and academic procrastination ($p < 0.05$). It was concluded that there is a significant inverse relationship between emotional intelligence and academic procrastination in 4th grade students of the I.E.P. Gustavo Ríes, Trujillo - 2018.

Keywords: Emotional intelligence and academic procrastination.

I. INTRODUCCIÓN:

1.1. Título:

“Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de 4° de secundaria de una institución educativa”

1.2. Realidad Problemática:

En los últimos años la educación en el mundo ha sufrido cambios por los nuevos paradigmas que han aparecido, debido a esto, la educación tiene nuevos retos, originados por los cambios de mentalidad derivadas de los avances científicos y también relacionados con el dominio de las emociones.

El compuesto de habilidades personales, emocionales, sociales y de destrezas, es a lo que se denomina Inteligencia Emocional, que influye en la habilidad para adaptarnos y enfrentarnos a las presiones del medio ambiente.

El primer sitio en el que se inician a establecer los rasgos primarios de la inteligencia emocional es la familia y ahí es donde se presenta similitud entre los comportamientos, actitudes y reacciones entre los integrantes de la misma familia.

Además una de las características más importantes de la inteligencia emocional es su facultad de ser transformada y aumentada a lo largo de toda la vida; es válida la preocupación que nace desde el colegio, en su deseo de localizar las técnicas más adecuadas y pertinentes para potenciar su evolución.

De manera tradicional los colegios han centrado sus esfuerzos en el progreso de las competencias del tipo cognitivo, sorteando en gran medida la dimensión afectiva y emocional de los estudiantes para que los estudiantes crezcan no sólo el nivel académico, sino también para que puedan adquirir habilidades sociales y emocionales.

Los llamados Millennials son jóvenes que se han hecho adultos con el cambio de milenio, en el presente suelen tener problemas para hallar trabajo a pesar de su gran nivel de formación y tener manejo sobre las tecnologías y redes sociales.

Los jóvenes de esta generación luchan por abrirse paso en el arquetipo profesional que viven día a día, para poder imprimir el cambio y alcanzar el éxito en sus vidas, tienen como arma fundamental a la Inteligencia Emocional.

De acuerdo con el reporte de las habilidades laborales más buscadas por empleadores en 2016 Workforce-Skills Preparedness Report, elaborada por la empresa de capital humano PayScale Human Capital, las habilidades ligadas a la inteligencia emocional son cada vez más relevantes para los empleadores a la hora de contratar Millennials.

Un informe elaborado por la Fundación Botín asegura que la inteligencia emocional cobra mayor importancia cada día en los colegios. Los beneficios del control de las emociones según el informe son: desarrolla la igualdad, mejora la conducta y el aprendizaje de los niños y potencia su capacidad para enfrentar las inseguridades, desarrollando la creatividad y la responsabilidad.

La Fundación Botín se encargó de su implementación en España, con el curso de «Educación responsable» fomentando la formación en inteligencia emocional de los 70.000 estudiantes de más de 150 centros educativos de diferentes comunidades (Cantabria, Madrid, La Rioja, Navarra, Galicia y Murcia).

Uno de los problemas educativos en el Perú consiste en cómo orientar al adolescente, para que éste, dé sentido y forma al cúmulo de información que obtiene de manera espontánea y logre interiorizarlo con sus emociones.

Las emociones empapan nuestra existencia y aunque en algunas ocasiones se ignoren, son determinantes en el día a día de las escuelas, el 'clima del salón', en cómo se enseña y se aprende y en dejar fluir (o no) la creatividad.

El nuevo reto para la docencia es requerir más especificidad acerca del manejo de las emociones para lograr su adaptación y equilibrio, es así que de esta forma los procesos de pensamiento serán adecuadamente canalizados.

La educación presenta cada vez mayor atención a la influencia de las emociones en el aprendizaje y al desarrollo de la capacidad creativa, los docentes podemos ayudar y orientar a los estudiantes para que desarrollen su creatividad.

La capacidad de regular las emociones, de asegurar una correcta inteligencia emocional, tiene un rol importante porque libera las dificultades que se presentan en el rol creativo de los educandos e influye en procesos que se relacionan en toma de decisiones, el raciocinio, la atención, la adquisición del aprendizaje y además con el bienestar físico (Damasio, 2006).

Por otra parte la procrastinación académica es la falta de autorregulación, de manera específica la predisposición de algunos alumnos a ignorar o sencillamente evadir una acción que puede hallarse dentro de su dominio.

En el antiguo Egipto se tenía dos verbos que podrían ser entendidos como característicos de procrastinación, uno expresaba el ventajoso hábito de evadir el trabajo y esfuerzo entusiasta y la peligrosa práctica de la flojera en la práctica de una labor útil para sobrevivir, como podría ser labrar el campo.

En la antigua Roma la procrastinación manifestaba la idea sensata y sabia de espera, de manera que se identificaba el instante adecuado para observar al enemigo en los conflictos armados.

De manera paradójica sería la cultura de los países latinos los que deberían haberla creado, ya que es en esta civilización que la procrastinación es un rasgo crónico que encarna un desastre social, económico y al que nadie parece darle la importancia correspondiente, por eso no es de extrañar la aseveración que las sociedades latinas no se identifican por cultivar la eficiencia y es por eso que sus ciudadanos suelen ser tildados de “vagos” por las culturas boreales.

Los países latinos se asocian a unos códigos de vida que podrían tener afinidad con los países de clima tropical como son:

- Valoran el conocimiento irreflexivo, la inspiración fruto de la espontaneidad; en contra de la organización lógica y con disciplina.
- Se ve bien renunciar a un trabajo planeado, por salir a aprovechar un día de buen clima o ir a un festejo sin importar que sea del momento.
- La administración del tiempo a largo plazo se considera negativa, por no tener que lidiar con ciclos extensos de frío y penurias.
- Valoran la creatividad artística como fruto de las inspiraciones geniales, se cree más en el genio innato que en la obra genial fruto un prolongado esfuerzo.

Las investigaciones respectivas a la procrastinación demuestran que no se trata solamente de un inconveniente con la administración eficaz del tiempo, sino que además incluye una difícil interacción entre sus diferentes componentes.

Últimamente se ha resaltado bastante que no son sólo las dimensiones cognitivas las que intervienen en los logros académicos, sino que además son también las de la personalidad, dos dimensiones que hasta ahora han sido estudiados mayormente de manera aislada para estar al tanto sobre su efecto en la creación del conocimiento.

STim Pychlyl es un psicólogo de Canadá que forma parte de una investigación que concluye que "en la actualidad el problema más grave de la educación es la procrastinación".

El conjunto de especialistas ha priorizado en sobre esta acción de la voluntad durante varios años, con información global, para "tratar de entender por qué a veces nos convertimos en nuestro peor enemigo con retrasos innecesarios y voluntarios" de las obligaciones.

Los profesores no escapan a este problema, como prueba de lo anterior están las publicaciones en Twitter que tratan sobre la lucha entre revisar evaluaciones y

mirar películas y sobre lo que se sabe cómo la "culpa del escritor": la impresión de que uno es egoísta e irresponsable por sentarse a escribir en vez de realizar algo más práctico con que usar el tiempo; con cada vez más personas que estudian en línea, ahora hay más problemas que antes, ya que con presionar un clic, se consigue cambiar el artículo que se está redactando por un video viral o galería de fotos de tu pareja.

La procrastinación es más usual entre las personas impulsivas, que quieren alcanzar el perfeccionismo, que se abruma por las expectativas que tienen los demás sobre sí misma y temen fracasar, suele afectar más a la juventud, ya que conforme crecemos tenemos un mejor control de las emociones.

La procrastinación nos aqueja desde hace mucho tiempo atrás; pero hoy en día se ha incrementado de tal manera se le suele llamar "un mal moderno", por ejemplo Arévalo (2011), indica que en Latinoamérica el procrastinar es una particularidad arraigada, es ante este horizonte que no se podría negar que existe en nuestra cultura y más aun con las consecuencias que suele traer en la vida privada y/o profesional de los procrastinadores.

Se cree la inteligencia emocional se relaciona con la procrastinación que muestran los estudiantes, por ello, si es que hubieran incorrectos niveles de destreza y motivación, la inteligencia emocional traería como consecuencia la poca perseverancia de un alumno ante un ensayo, un trabajo para casa o la misma labor de aprendizaje.

En la Institución Educativa "Gustavo Ries" en la provincia de Trujillo, se evidencia a muchos de los estudiantes presentan inseguridad, intolerancia, conductas agresivas y desacuerdos entre ellos, todo esto no permite llevar un clima adecuado en clases y por ende dificulta no solo la relación entre los estudiantes, sino la motivación para la realización de sus actividades escolares, que repercute en la deficiencia en el manejo de tiempo que conlleva a la postergación académica.

1.3. Trabajos Previos:

Cardona (2015) con el trabajo “Relaciones entre procrastinación académica y estrés académico en estudiantes universitarios”. Tiene como fin reconocer y profundizar la relación que existe del estrés académico y la procrastinación académica de los alumnos en la Universidad de Antioquia. Esta investigación pudo efectuarse a partir de una orientación empírica analítica no experimental, del tipo transversal, teniendo el nivel descriptivo -correlacional. La muestra se escogió de forma probabilística haciendo uso del muestreo aleatorio simple, teniendo un nivel de confianza del 93%. La muestra estuvo conformada por 198 alumnos; 118 mujeres y 80 varones, teniendo edades entre los 17 y 34 años. Los alumnos estuvieron comprendidos en tres categorías de acuerdo a su área de formación: ciencias médicas y de salud (CMS), ciencias sociales y humanidades (CSH) y ciencias exactas y naturales (CEN).

Los instrumentos que se usaron son el inventario de estrés académico SISCO y la escala de procrastinación académica PASS.

Se localizaron correlaciones significativas de la conducta procrastinadora con ciertas reacciones físicas, psicológicas y de conducta que se relacionan hacia el estrés académico; el cansancio, el dolor de cabeza, el sopor, depresión, desconsuelo, angustia o desesperación, dificultades con la atención y enojo. Además se hallaron ciertas contradicciones significativas por cada cuestionario, conforme las diversas variables en las que se hallaban los alumnos al momento de resolver los cuestionarios

González y Sánchez (2013) en su investigación “¿Puede amortiguar el engagement los efectos nocivos de la procrastinación académica?” Indagaron sobre la relación entre las variables, igualmente indagaron sobre cómo funcionan las variables mencionadas en relación al uso de habilidades de aprendizaje autorreguladas, eficientes y deficientes así como el estado anterior a la ejecución de las pruebas.

La muestra estuvo constituida por 377 estudiantes de 9 facultades y 02 Escuelas Superiores de Ingenieros de la UNED entre hombres y mujeres. Los resultados muestran las diferencias que existen en la resistencia “engaged” de los alumnos

ante los estudios y los “procrastinadores”. También se pudo visualizar el efecto espiral del “engagement” sobre la procrastinación en el campo educativo, observándose una mejora importante en el perfil mixto tanto en las estrategias usadas y su autorregulación del aprendizaje, como en el estado anterior a los exámenes escritos.

Además **Clariana, Cladellas, Badía, & Gotzens (2011)**, realizaron una investigación sobre “La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: inteligencia emocional y procrastinación académica”, cuyo objetivo fue analizar la correlación entre la procrastinación y la inteligencia emocional, y de qué forma podrían influir el sexo y la edad de ambas variables.

La muestra la formaron 192 alumnos de psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona y las Universitat de les Illes Balears (España), 45 varones y 147 mujeres. La procrastinación se midió con la escala de Demora Académica (Clariana & Martín, 2008) y la inteligencia emocional con EQ-i (BAR-ON, 1997). Se consiguieron efectos en donde se puede observar que la procrastinación muestra correlaciones negativas significativas con la Inteligencia Emocional, de manera concreta con las subescalas: Inteligencia intrapersonal y estado de ánimo, asimismo con la escala general coeficiente emocional. Asimismo, las mujeres califican significativamente más alto que los varones en inteligencia intrapersonal e interpersonal, en tanto los varones logran puntajes superiores en manejo del estrés y adaptabilidad.

En tanto, **Deniz, Traş, & Aydoğın, (2009)** “An investigation of academic procrastination, locus of control, and emotional intelligence”, trabajaron con una muestra de 435 estudiantes universitarios, de los cuales 273 son mujeres y 162 varones, entre 17 y 21 años de edad.

Se usó la Escala de Inteligencia Emocional de Baron (1997), la Escala de Procrastinación Académica (Çakıcı, 2003) y la Escala de Locus de Control. Los resultados de la investigación muestran que las subescalas de inteligencia emocional; capacidad de adaptación y afrontamiento del estrés, están crecidamente correlacionados con los resultados de preferencia a la

procrastinación académica de los estudiantes ($p < 0,05$), a su vez que las subescalas: intrapersonal, interpersonal y ánimo general no muestran correlación. Además, se encontró que las dos subescalas adaptabilidad y estado de ánimo general, pueden predecir significativamente el puntaje de locus de control de los alumnos ($p < 0,05$). Finalmente, se halla una correlación negativa entre las habilidades de inteligencia emocional y la dilación académica y locus de control.

Vallejos (2015) en Lima investigó la relación que hay de la procrastinación académica y la angustia frente a los exámenes. La muestra se conformó por 130 alumnos, 68 de Ingeniería y 62 de Comunicaciones. Se usaron la Escala de Procrastinación Académica de Solomon & Rothblum (1984) y la escala de Reacción ante las Evaluaciones de Sarasoni (1984), las dos se tradujeron para la investigación. Los resultados reafirmaron la correlación entre la procrastinación y las causas de las reacciones frente a los exámenes, en específico, con los pensamientos negativos.

También, las mujeres alcanzaron promedios más altos en los síntomas fisiológicos de malestar; en oposición, los varones consiguieron más puntuación de procrastinación de algunas actividades educativas. No se halló diferencia significativa en el puntaje total de motivos de procrastinación como la facultad de estudios.

No obstante, los estudiantes de Ingeniería distinguieron en mayor medida el retraso del trabajo como una contrariedad y lograron una mayor procrastinación al efectuar labores de tipo académico administrativas.

Carranza y Ramírez (2013) en Tarapoto, efectuaron una indagación con la finalidad de comprobar el nivel de procrastinación en los alumnos universitarios de la Universidad Peruana Unión en Tarapoto. La muestra la conformaron 302 estudiantes, entre varones y mujeres, con edades entre 16 y 25 años. Se usó un diseño no experimental de tipo descriptivo.

Se utilizó para el examen de la muestra representativa el Cuestionario de la Procrastinación creado por Ramírez, Tello y Vásquez (2013).

Los resultados muestran que 33.7% de los alumnos de la Universidad Peruana Unión pertenece al género femenino; de otro lado se aprecia que un 44% de alumnos universitarios se ubican entre las edades de 16 y 20 años de edad correspondientemente son los que presentan mayor nivel de procrastinación. Además, los alumnos de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura son los que poseen un nivel alto de procrastinación (15.9%).

Igualmente **Cabrera (2011)** en su investigación “Inteligencia Emocional y rendimiento académico de los alumnos del nivel secundario de una institución educativa de la región Callao”, planteó como su objetivo fundamental indagar sobre la relación entre inteligencia emocional y el rendimiento académico en alumnos del nivel secundario de la institución educativa Dos de Mayo. La muestra la conformaron 268 alumnos desde el primero al quinto de secundaria, las edades oscilan entre los 12 y 18 años. La variable inteligencia emocional es medida a través del Inventario de Cociente Emocional de BarOn ICE: En niños y adolescentes que fue adaptado a la realidad peruana por Nelly Ugarriza y Liz Pajares.

Para la variable de rendimiento académico se usaron las valoraciones de las actas de evaluación. Los resultados expusieron que existe una correlación entre ambas variables. Se halló, también, que el nivel de inteligencia emocional de los alumnos se encuentra en el nivel promedio y el rendimiento académico se localiza en la escala de calificación en proceso, en cuanto al sexo, no hay variaciones en el cociente emocional total y rendimiento académico.

Mientras tanto **Chan (2011)** en su investigación “Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior” tuvo el objetivo de ostentar cómo la procrastinación durante la formación del alumno de educación superior, se relaciona con el rendimiento académico.

También se propone un análisis cualitativo y cuantitativo en las diferentes dimensiones, como son: familiar, social, personal, logros y fracasos, y escolaridad. De esta forma, se ejecuta un estudio en relación al rol genérico, familia, edad, lugar de nacimiento.

Es por lo mencionado que lo más importante de la investigación habita en la identificación de aspectos asociados a la procrastinación en jóvenes, y cómo ello podría influir en su educación y desempeño laboral.

La averiguación se realizó con 200 alumnos de educación superior de profesiones de letras en Lima; se empleó una encuesta para identificar las características de los colaboradores como también la Escala de Procrastinación Académica (Busko, 1998), adaptado en Lima (Álvarez, 6 2010).

Se empleó un diseño descriptivo y correlacional para identificar relaciones y comparaciones, como el rol genérico y rendimiento académico alto y bajo en sus investigaciones. Igualmente, para poder apreciar de manera especial se efectuó un análisis de ítems. Los descubrimientos obtenidos nos facilitan identificar y discutir las diversas situaciones que se asocian a la procrastinación en los alumnos de educación superior y las posibles consecuencias en su rendimiento académico.

LLlaro y Espinoza (2013) en su trabajo para optar el grado de Maestría en Educación con mención en Docencia y Gestión Educativa en la Universidad César Vallejo, titulada *“Relación entre la Inteligencia Emocional y el Emprendimiento de los y las estudiantes de 4º grado de Secundaria de la I.E. Víctor Andrés Belaúnde – Trujillo – 2012”*.

La muestra estuvo conformada por 155 alumnos, distribuidos en 8 secciones, se aplicó el test de BarOn y un cuestionario de emprendimiento, después de haberse realizado los estudios se llegaron a las siguientes conclusiones:

- Se determinó que los y las estudiantes de 4to grado de la I.E “Andrés Belaúnde” predomina la Inteligencia Emocional Promedio.

- Se determinó que el nivel de Emprendimiento que predomina en los y las estudiantes de 4to grado de la I.E “Andrés Belaúnde” es el Promedio.
- Se encuentra relación estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y el emprendimiento entre los y las estudiantes de 4to grado de la I.E “Andrés Belaúnde”.

También **Gamarra (2014)** en su investigación para obtener el título de Licenciada en Psicología en la Universidad César Vallejo, titulada *“Inteligencia emocional y conductas antisociales y delictivas en alumnos de secundaria”*.

La muestra estuvo conformada por 458 alumnos de secundaria la I.E. Juan Pablo Vizcardo y Guzmán Zea, cuyos promedios de edades oscilan entre los 11 y 17 años, teniendo las siguientes conclusiones:

- En la presente investigación se ha encontrado que se acepta parcialmente la relación entre la inteligencia emocional total y las conductas antisociales delictivas.
- Existe una correlación inversa, con un grado débil y significativo, entre la inteligencia emocional total y las conductas antisociales delictivas.
- Existe una correlación inversa, de grado medio y altamente significativa entre la dimensión interpersonal de la inteligencia emocional y las escalas de conductas delictivas.
- Existe una correlación inversa, de grado débil y significativa, entre el componente de Estado de Ánimo General de la inteligencia emocional y escalas de conductas delictivas.

Además **Carrión (2012)** en su investigación para lograr el grado de Maestría con mención en Psicología Educativa, cuyo título es *“Aplicación de un programa de Inteligencia Emocional “Calidad Humana” para mejorar la autoestima en los estudiantes de la I.E. Fe y Alegría N°63 de Alto Trujillo”*.

La muestra la conformaron 42 alumnos de 5to grado de primaria de la I.E Fe y Alegría N°63, obteniendo las conclusiones siguientes:

- La autoestima antes de aplicar el programa de inteligencia emocional en el grupo experimental en el pre test de autoestima, la mayoría de estudiantes del grupo experimental 45,24%, tienen una autoestima moderada baja, la mayoría de estudiantes del grupo control 47,62% tienen una autoestima media o regular; esto significa que el grupo experimental tiene un predominio de nivel bajo.
- En cuanto al grupo experimental, el promedio de 46,98% en el pre test es y el incremento de 57,57% en el post test, lo que indica el progreso o ganancia de 10,59%.
- El nivel de significancia es de 5% de acuerdo al criterio de decisión, se acepta la hipótesis de investigación que afirmaba que el desarrollo del estudio de Inteligencia Emocional mejora significativamente la autoestima de los estudiantes del 5to grado de primaria.
- El taller de Inteligencia Emocional aplicado al grupo experimental apoya a que los alumnos se conozcan, se acepten a sí mismos, hablen con confianza sus sentimientos y emociones, se relacionen mutuamente entre docentes y alumnos, que sean responsables en elegir frente a situaciones difíciles, lo que a su vez permitió mejorar el nivel de autoestima de los estudiantes.
- La aplicación del programa de inteligencia emocional mejora significativamente el nivel de autoestima de los estudiantes.

1.4. Teorías relacionadas al tema:

Las emociones

Brody (1999) observa las emociones como sistemas motivacionales con distintos tipos de componentes que tienen un valor positivo o negativo (sentirse bien o mal), que difieren en fuerza, por lo general son inducidas por circunstancias

interpersonales o actos que consiguen nuestra atención porque inquietan nuestra felicidad.

Goleman (1999) Lo precisa como aquella emoción o idea de los elementos y relaciones del entorno o lo imaginario, que se manifiesta de manera física por medio de una función física como reacciones faciales o el pulso cardíaco y puede incluir las reacciones de conducta tales como la agresividad y el sollozo.

Inteligencia emocional

“La inteligencia emocional es la capacidad para reconocer sentimientos propios y ajenos, y la habilidad para manejarlos”. Goleman, (1995). Este autor explica que la inteligencia emocional se puede disponer en cinco capacidades: conocer los sentimientos propios, manipularlos, reconocerlos, crear una motivación propia, y administrar las relaciones.

De acuerdo a la versión original de Salovey y Mayer (1990), “la inteligencia emocional radica en la destreza para conducir las emociones y los sentimientos, saber discernir entre todos ellos y usar esos conocimientos para regir nuestras propias acciones y pensamientos”.

BarOn (1997)), precisa a la inteligencia emocional como “el grupo de habilidades individuales, emocionales y sociales que intervienen en nuestra pericia para poder adaptarnos y desafiar las demandas y coacciones de la sociedad. De tal manera que, nuestra inteligencia no-cognitiva es un elemento transcendental en la determinación de la habilidad para poder tener éxito en la vida, interviniendo de manera directa en nuestro bienestar general y en la salud”.

Modelos teóricos de la inteligencia emocional

En los últimos años, la literatura ha diferenciado de manera exacta entre dos grandes aproximaciones conceptuales en el estudio de la inteligencia emocional:

Los modelos teóricos de la inteligencia emocional como habilidad: es decir, aquellos acercamientos que estudian las habilidades mentales que consienten

usar la información que nos brindan las emociones para poder optimizar el proceso cognitivo y, tenemos también, los modelos de rasgos o modelos mixtos, es decir, aquellas aproximaciones que en sus ideas contienen, dentro de la tesis de inteligencia emocional, tanto las habilidades mentales con rasgos firmes de conducta y de personalidad, capacidades sociales e indicadores de ajuste (Fernández-Berrocal y Extremera, 2008; Mayer, Caruso y Salovey 1999,2000; Mayer, Salovey y Caruso, 2008).

Si revisamos la literatura científica contemporánea, especialmente, precisa tres modelos teóricos de inteligencia emocional, desiguales en sus planteamientos y componentes, que han recibido soporte práctico y tienen sus propios instrumentos de evaluación estandarizados (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000). Los tres modelos teóricos de inteligencia emocional han sido desarrollados con el objetivo de analizar qué factores lo componen, así como los mecanismos y procesos que permiten su uso en la vida diaria (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006).

Los tres modelos son: el modelo de Bar-On (1997), el modelo de Goleman (1998, 2001) y el modelo de Salovey y Mayer (1990, 1997).

Modelo teórico de Salovey y Mayer

El modelo de inteligencia emocional o modelo de habilidad de Salovey y Mayer (1990) se precisa como un tipo de inteligencia social que contiene la destreza de controlar y comprender las emociones propias y las de los demás, discernir entre ellas y saber utilizar la información afectiva para poder dirigir el procesamiento y las acciones de uno mismo (Mayer y Salovey, 1993; Mayer y Salovey, 1990).

Es ahí donde empieza una nueva corriente de saberes que se mantiene hasta hoy en día y que ha pretendido progresar más allá de las inteligencias hasta ese momento conocidas.

A inicios de los 90, estos Salovey y Mayer publicaron una propuesta inicial teórica de inteligencia emocional. Es así que, la idea primaria de este concepto, resulta en

cómo se usa la información emocional para poder acomodarnos a la vida diaria solucionando nuestros problemas y haciendo más fácil la adaptación.

Por tanto, se comprende la emoción como una réplica organizada y adaptativa, que puede latentemente guiarnos a un cambio personal y a una interacción social que nos enriquezca. (Mayer y Salovey, 1993; Salovey et al., 1993). En esta formulación inicial teórica, Mayer y Salovey visualizan tres conjuntos de habilidades.

La Evaluación y la expresión de las emociones

Los métodos que están ocultos a la inteligencia emocional inician cuando la información afectiva ingresa en el sistema perceptual. La percepción consiste en inspeccionar, identificar y expresar de forma adecuada lo que sentimos, nos permite demostrar las emociones y enseñar a las demás personas información sobre lo que uno siente. Aquí se puede incluir la conducta verbal y no verbal.

Inicialmente requerimos entender qué sentimos, y poder ser idóneos de expresar nuestros sentimientos usando el lenguaje verbal o expresiones no verbales. Y luego, requerimos estar preparados para percibir las emociones de los demás y poder ser empáticos con ellos.

La Regulación emocional

Consiste en la capacidad para manejar y regular las costumbres emocionales y las de los otros. Los pensamientos permiten desarrollar el incremento emocional, intelectual y particular para forjar realidad en la administración de las emociones en la vida diaria.

La utilización emocional

Es aquí dónde se refiere a la destreza para usar el conocimiento emocional en la solución de problemas, se muestra el uso de la comprensión de las emociones para acomodarnos a nuevas situaciones y tomar decisiones fundadas en este

conocimiento, se incluye a los mecanismos que son la: "planificación flexible, pensamiento creativo, atención redirigida y motivación".

El primer piloto teórico, a pesar que presumió de ser una base teórica primaria sustancial para el constructor, mostraba ciertas reticencias, ya que facilitaba mucha importancia a la percepción y expresión de las emociones, en menoscabo de la habilidad que permite entender y reflexionar sobre ellas (Mayer y Salovey, 1997). Para corregir esta condición y, especialmente, para desligarse de otros planteamientos pseudo-científicos replantean su guía original. Para poder diferenciar su modelo de estos otros acercamientos, los autores combinan a la inteligencia emocional, desde su punto de vista, que tiene que ver con la pericia para reflexionar sobre las emociones y la potencialidad de las emociones para optimizar y regir el pensamiento (Mayer y Salovey, 1997).

Para desligarse de otras aproximaciones más extensibles, Mayer y Salovey acotan su definición de inteligencia emocional encuadrando la definición como "un conjunto de habilidades dentro del campo de la inteligencia y la emoción y dirigidas a procesar la información afectiva para alcanzar un mayor crecimiento intelectual y emocional" (Mayer y Salovey, 1997).

El Modelo de inteligencia emocional de Goleman

Goleman (2001), define a la inteligencia emocional como la habilidad para conocer y controlar nuestras propias emociones, poder motivarnos y vigilar nuestras relaciones. La guía de las competencias emocionales (CE) (Goleman 1995) percibe una sucesión de competencias que favorecen el control de las emociones, hacia sí mismo y hacia los otros.

Goleman precisa el concepto de inteligencia emocional en su afamada obra, "Emotional Intelligence" como la unión de cinco áreas primarias en las que contienen varias particularidades que se pueden calcular (Goleman, 1998). Como son:

- Autoconciencia: Se incluyen las características de la autoconciencia emocional, la autoevaluación pertinente y la autoconfianza.
- Autorregulación: Contiene el autocontrol, la confiabilidad, la responsabilidad y la innovación.
- Automotivación: Sus particularidades son la motivación hacia el éxito, responsabilidad, iniciativa y optimismo.
- Empatía: Se incluye la orientación al servicio, el desarrollo de los demás y el saber aprovechar la variedad.
- Habilidades sociales: Contiene el liderazgo, la comunicación, la influencia, la solución de conflictos, construcción de asociaciones, asistencia.

Goleman con su obra consiguió dos grandes hitos: en primer lugar confirió notoriedad a la expresión de inteligencia emocional, por otro lado logró de una forma disímil de comprenderla. El test que facilita Goleman para valorar los diversos componentes de su modelo, es el EQ-test (Goleman, 1995).

A raíz de los diversos ataques que recibió, Goleman afirma que no tenía la intención de valorar con severidad la Inteligencia emocional y formula un diferente modelo con la divulgación de su segunda obra (Goleman, 1998). Examinando este nuevo libro de Goleman, es entendible su mayor evolución en el espacio profesional o del trabajo. Efectivamente, asevera que este nuevo estudio se centra en sondeos en varias empresas y organizaciones, y que la finalidad del estudio es pronosticar su efectividad y el rendimiento personal en lo profesional y empresarial (Goleman, 1998). En la reestructuración de su estudio reduce las dimensiones planteadas al inicio de cinco a cuatro y sus características a veinte.

El Modelo de inteligencia emocional de Baron (1997)

Modelo Bar- On (1997), ha brindado otro concepto de inteligencia emocional usando como fundamento a Salovey y Mayer (1990). La representa como un grupo de conocimientos y destrezas tanto a nivel emocional y en lo social, que

intervienen en nuestra habilidad para hacer frente de manera eficiente los requerimientos de la sociedad.

Esta destreza se fundamenta en la habilidad de la persona de ser consecuente, saber entender, manejar y poder expresar los sentimientos de forma eficaz (Mayer y Salovey 1995; Baron 1997).

El estudio de Baron (1997) se basa en las competencias, las que pretenden exponer la manera en que una persona sociabiliza con los demás y con su medio ambiente. Es así, que la inteligencia emocional y la inteligencia social se consideran como un grupo de componentes de interrelaciones emocionales, personales y sociales que intervienen en la destreza general para poder acomodarse de forma eficiente antes las demandas y requerimientos de la sociedad (Baron 1997).

De esta manera, su estudio “representa un conjunto de conocimientos utilizados para enfrentar la vida efectivamente” (Mayer 2001).

Este estudio afirma, que las personas inteligentes emocionalmente son idóneas para conocer y expresar sus emociones, valorarse a sí mismos, actualizar las capacidades potenciales, poder alcanzar una vida sana y alcanzar la felicidad. Tienen la habilidad de percibir como se sienten las personas que lo rodean, de conservar nuestras relaciones interpersonales cómodas y responsables, sin necesidad de tener dependencia con los demás. Suelen demostrar optimismo, flexibilidad, realismo, y suelen triunfar al momento de solucionar sus dificultades y al momento de enfrentar el estrés, sin disipar el dominio de la situación (Baron, 1997).

Los individuos sanos que se desempeñan de manera correcta y alcanzan el éxito tienen un valor adecuado de inteligencia emocional. La inteligencia emocional crece con el tiempo, y se transforma con la vida, y también puede ser aprendida mediante entrenamiento y programas, además por terapia. La IE se agrupa con algunos componentes significativos de nuestras destrezas para lograr el triunfo en adaptarnos a los requerimientos de la sociedad.

El estudio de Baron percibe cinco dimensiones fundamentales: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo general.

Cada una de sus dimensiones implica un número de subcomponentes:

- Componente Intrapersonal valora el sí mismo, incluye los subcomponentes: comprensión emocional de sí mismo (CM), consiste en la destreza para darse cuenta y conocer nuestras emociones; distinguirlos y saber la causa de las mismas; asertividad (AS), consiste en la capacidad de comunicar emociones, pensamientos sin lastimar a las demás personas y así mismo saber proteger los derechos, pero de una manera sana; autoconcepto, (AC), consiste en la destreza de conocer, consentir y valorarse uno mismo, conociendo lo bueno y lo malo, así mismo nuestras restricciones y oportunidades; autorrealización (AR), consiste en la destreza de hacer posible lo que verdaderamente conseguimos, pretendemos y gozamos de realizar; e independencia (IN), consiste en la destreza de saber manejarnos, ser seguros de nosotros mismo con lo referente a lo que pensamos, hacemos y sí somos libres de manera emocional para decidir por nosotros mismos.

- Componente Interpersonal. Presenta los subcomponentes: empatía (EM), consiste en la destreza de darse cuenta, conocer, y valorar las emociones de los que nos rodean; las relaciones interpersonales (RI), consiste en poder instituir y conservar amistades de manera satisfactoria que se caracterizan por un vínculo sentimental y la responsabilidad social (RS), consiste en poder mostrarse uno mismo como un individuo que colabora, aporta y es parte provechoso de la sociedad.

- Componente de Adaptabilidad, facilita valorar lo triunfante que puede ser el individuo al adaptarse a las necesidades la sociedad, calculando y afrontando de manera eficaz los problemas que se presenten.

Los subcomponentes comprendidos son: solución de problemas (SP), es la destreza que permite conocer y precisar las dificultades así mismo crear y realizar salidas efectivas; la prueba de la realidad (PR), es la destreza que hace posible valorar la correspondencia de lo que vivimos (lo subjetivo) y lo que sucede en realidad (lo objetivo); y la flexibilidad (FL), es la destreza que permite hacer una calibración adecuada de lo que sentimos, pensamos y nuestras conductas a contextos y situaciones que van cambiando.

- Componente de Manejo del Estrés Tiene los subcomponentes: tolerancia al estrés (TE), la destreza que permite sobrellevar sucesos contrarios, circunstancias que generan estrés, y emociones fuertes sin “desmoronarse”, afrontando de manera positiva las preocupaciones; y el control de los impulsos (CI), consiste en poder soportar o detener un impulso o incitaciones para proceder y dominar las turbaciones.

- Componente del Estado de Ánimo General. Evalúa al individuo para poder recrearse de la existencia, los planes que tiene en el porvenir, y el creerse feliz. Tiene los subcomponentes: felicidad (FE), la destreza que permite sentirnos orgullosos con la existencia, para regocijarse de uno mismo y de los demás, distraerse y comunicar emociones positivas; y optimismo (OP), la destreza para observar el semblante más radiante de la existencia y conservar una condición buena a pesar de los infortunios y las emociones negativas.

Modelo de inteligencia socio-emocional de Baron (Baron, 1997; Baron 2000)

Este autor recientemente considera a la inteligencia socio-emocional a manera de una interrelación de las competencias sociales y emocionales que decretan la

forma real de percibimos a nosotros mismos y cómo nos comunicamos, cómo comprendemos a los demás, la interacción con los demás y el enfrentamos a las necesidades de la vida cotidiana. Baron (2000).

La importancia de los componentes no cognitivos está latente en sus enunciaciones y la finalidad sigue siendo la misma, localizar las dimensiones importantes del ejercicio socio-emocional que facilitan a la persona un bienestar mental.

Afirma Mayer et al., (2000) la labor teórica de Baron concierne lo que podríamos denominar a modo de habilidad mental, como muestra, el autoconocimiento emocional con las particularidades segregables de la habilidad mental como el dominio de emociones.

Es así que él mismo anota que su investigación no es un modelo distintivo de la Inteligencia Emocional, y en el año 2000 reformula su investigación (Baron, 2000) y los denomina modelo de Inteligencia Socio-Emocional, en el que delimita la inteligencia mencionada como “conjunto de competencias emocionales y sociales, habilidades y facilitadores que determinan nuestra efectividad a la hora de comprender y expresar nuestros sentimientos, comprender a los demás y relacionarnos con ellos y afrontar las demandas cotidianas” (Baron, 2006).

Es en ese momento que admite e enseña que su investigación teórica y empírica de examinar no es especial de la inteligencia emocional.

Diversos escritores han desacreditado esta investigación arguyendo que consiste en un acercamiento teórico que examina un grupo de tipos de personalidad bien definidos (Matthews, Zeidner y Roberts, 2002), y otros escritores lo enmarcan en las investigaciones mixtas de inteligencia emocional (Mayer et al., 2000).

El examen de los componentes de esta investigación, se fundamenta en un examen de autoinforme llamado Emotional Quotient Inventory (EQ-i; Baron, 1997).

La inteligencia emocional en el contexto educativo

Educar a los alumnos a sentir de manera inteligente y cavilar con emociones es enseñar en inteligencia emocional. Si llegamos a juntar estos dos tipos de inteligencia de forma significativa, se abren las oportunidades a los docentes, para formar personas con un coeficiente emocional alto que se aceptan individualmente y a su vez son aceptados con quienes conviven.

En la actualidad, tenemos un incremento de acciones antisociables, que provocan desadaptación en los estudiantes, es momento cuando se tiene que proceder a partir de la enseñanza, la que se proporciona en el hogar como la del colegio, con la finalidad de advertir estos contextos en el ambiente.

La prioridad de la educación hoy en día es instruir conocimientos, que en enseñar a los estudiantes a empezar a conocer usar y dominar las emociones Goleman. (1995, pág.231).

En la educación actual se observan diferentes maneras de orientación, por ejemplo tenemos la orientación para la prevención y el desarrollo, que incluye aprendizajes significativos pero que no se ubican en el curriculum educativo. Es aquí donde se trabajan habilidades blandas, temas importantes como la educación para la salud, y la educación emocional.

“Se sabe que las faltas en las habilidades de la inteligencia emocional afectan a los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar” (Extremera & Fernández Berrocal. 2002). Por otro lado, si los alcanza a evolucionar eficientemente las habilidades de inteligencia emocional lograrán ganancias tanto en lo educativo, en

lo psicológico y en las relaciones con los demás y permitirá evitar las conductas antisociales.

Un primer aspecto en que se indagó la huella de la inteligencia emocional es como origen de tranquilidad psicológica en los jóvenes. Es así que, Fernández-Berrocal et al. (1998 y 1999) “ejecutaron una investigación correlacional con alumnos del nivel secundario y se utilizó una amplia batería de exámenes sobre ajuste psicológico como pueden ser la depresión, la ansiedad y la supresión de pensamientos así como una medida de inteligencia emocional intrapersonal” (evalúa tres aspectos: Atención, claridad y reparación).

Cuando se dividió a los estudiantes agrupados en puestos de sus niveles de sintomatología depresiva, los estudiantes con un estado estándar se desemparejaban de los catalogados como depresivos en un mayor conocimiento para con sus sentimientos y unos niveles superiores de reparación de sus impulsos.

Por otra parte, los alumnos catalogados como depresivos poseían niveles más bajos en estas categorías de inteligencia emocional intrapersonal y mayores valoraciones en ansiedad y en la periodicidad de pensamientos repetitivos que intentaban de alejar de su mente. Los escritores indican que la afirmación de los estudiantes de poder alargar sus convenientes estados emocionales positivos e impedir los nocivos, y que son capaces de distinguir con lucidez sus emociones, asevera un nivel tolerable de salud mental, entendiéndola como la distancia de señales de ansiedad y depresión (Fernández-Berrocal et al., 1999).

Procrastinación

Según Steel (2007), la procrastinación se formula como la demora deliberada en una acción prevista, teniendo conocimiento de las consecuencias adversas y,

comúnmente, su constante ejercicio ineficaz. La falsa afirmación oculta en los actos de procrastinar, como el “después es mejor”. Suele ser catalogado como el síntoma “para mañana”, son las dos primordiales causas: el miedo a equivocarse y la valoración del ejercicio como angustiosa (Lay, 1986).

El miedo a equivocarse se sabe en ideas relacionadas con no poder colmar las perspectivas de los demás, los niveles de perfeccionamiento propios o una falta de autoconfianza. Por otro lado el percibir las tareas como angustiosas es otro motivo de postergarla. Por ejemplo, se evalúan las labores como tediosas u opresoras.

La Procrastinación Académica

Wolters (2003), define la procrastinación como una falla en la realización de labores educativas que tiene por característica su postergación hasta el último momento, trabajos que requieren ser cumplidos pues, según iEllis y Knausi (2002), “se postergan las metas académicas hasta el punto óptimo donde el desempeño requerido sea altamente probable”.

Está íntimamente ligada con la impuntualidad en la entrega de trabajos y con el conflicto para obedecer recomendaciones. Asimismo con la depresión, la baja autoestima y el perfeccionismo (Haycock, McCarthy & Skay, 1998).

Ackerman y Grossi (2007) proponen que la procrastinación es una conducta fluida ya que puede cambiar con el tiempo y se condiciona a variables propias de la educación, como lo comprendido al aprendizaje, las técnicas en didáctica del profesor y los medios y materiales empleados en la enseñanza.

Si se pospone el progreso y la terminación de la labor por la evaluación negativa de las condiciones que se mencionaron con anterioridad, se procrastina y el tiempo que se tiene (fruto de la prórroga) suele ser usado en distracciones o en escenarios que involucren emociones positivas.

La procrastinación es un esquema de conducta que se considera como sustancialmente complejo por las repercusiones que soporta el alumno y su

círculo educativo y familiar. Para Senecal, Julien & Guay (2003) es una “tendencia irracional a demorar el inicio y/o realización de una tarea académica”.

Se aclara que dicho retraso podría corresponder a que los alumnos podrían tener el propósito de ejecutar una labor educativa dentro de la fecha establecida, pero no están motivados o no tienen la aspiración de realizarlo por la antipatía que les genera el trabajo.

Modelos cognitivo-conductuales y motivacionales asociados a la procrastinación

En primer lugar se ubica el modelo de Solomon & Rothblum (1984), dónde se menciona la explícita correlación de partes como el tiempo para efectuar la labor, la angustia, las cogniciones disfuncionales emparentadas a la misma y la disposición de evadir el cumplimiento de la tarea. Por otro lado Steel (2007), asume que “la procrastinación también se corresponde a variables como baja autoeficacia, aversividad de la tarea, demora en la tarea, arrebató, distractibilidad, y organización y motivación al logro”.

Los autores Howell & Watson (2007) aseguran que la procrastinación esta inversamente agrupada con la orientación hacia el conseguir las metas dadas y que está agrupada con métodos de adaptación auto regulatoria que influyen en la capacidad que se percibe y a la necesidad de logro. En relación a este tema Ferrari et al. (1995) dicen que “los individuos procrastinan porque prefieren ejecutar actividades que tengan consecuencias positivas a corto plazo y no la ejecución de actividades que impliquen consecuencias retardadas”.

También Fisher (2001) se refiere al retraso en los trabajos, en el momento que el hecho de postergar superfluamente llega al nivel de producir una experiencia personal de molestia, es visto por la persona como una dificultad en su conducta.

Aspectos teóricos modernos sobre la procrastinación académica

La procrastinación es motivo de estudio a través de diferentes enfoques prácticos e hipotéticos que han insinuado potenciales esclarecimientos que no han sido congruentes entre sí todas las ocasiones.

La visión psicoanalítica ha emprendido de manera tradicional la cuestión de la procrastinación en base a las experiencias equivocadas de crianza en los hijos, resaltando el predominio de las prácticas iniciales sobre el progreso de la personalidad.

Es así que bajo esta óptica la procrastinación se esboza como una expresión conductual confusa de una tragedia interna y oculta que incluye emociones acerca de la misma familia.

Asimismo Freud (1926), en correspondencia con la procrastinación, indica que “la ansiedad sería un signo de sobresalto para el ego de la presencia de material inconsciente reprimido, cuya mandato podría resultar perturbador y abrumador para dicha instancia psicológica”.

El ego suele autoprotgerse de la angustia por medio de diversos elementos de protección como son la introyección, el aislamiento, la proyección, etc. Es así que, desde una visión freudiana indica que algunas diligencias son atemorizantes para el ego y se ve a la procrastinación, el posponer su ejecución, puede concebir como una resguardo y una inconsciente respuesta contra la acción de iniciar y tal vez fallar, resguardándose así del peligro de la posible decepción.

Teorías conductistas

Desde las perspectivas de los conductistas plantean que las personas que son premiadas por procrastinar continuarán haciéndolo y por otro lado aquellas personas que no tienen una tradición de estímulos por estas actitudes la terminarán dejando. La perspectiva conductual indica que una actitud prevalece cuando se refuerza, en otras palabras, ciertas actitudes permanecen por sus resultados. Por este motivo los individuos procrastinan porque las actitudes de aplazamiento propiamente son fortalecidas y sumado a esto han obtenido triunfos debido a varios elementos propios del contexto, que permiten seguir con estas conductas.

Teoría Cognitiva - Conductuales

Estas van más lejos que las teorías planteadas por los conductistas señalando que los individuos suelen sentir y actuar en concordancia con lo que piensan, y lo que creen acerca de ellos y de la sociedad. Estos en algunas ocasiones suelen ser fundadas y adaptativas, en tanto en otras situaciones puede que no lo sean.

De esta manera, dan prioridad al rol fundamental de los métodos cognoscitivos disfuncionales (distorsiones cognitivas, creencias ilógicas, percepciones equivocadas y negativas acerca de uno mismo) en el aumento y sostenimiento de las alteraciones insanas y las actitudes desadaptativas.

El acercamiento cognitivo-conductual hacia la personalidad registra el influjo de las variables ambientales hacia las emociones y la conducta, pero indica que los conocimientos tienen un rol intermediario fundamental. De manera específica señala que las conductas y las emociones son producidas en mayor nivel por la característica interpretación cognoscitiva que las personas tienen de ciertos acontecimientos más que por el mismo suceso en sí. Los saberes y el estilo cognoscitivo del individuo influyen hacia lo que quiere y sobre lo que cree, dogmas insensatos que se expresan a modo de peticiones, compromisos, “deberías” y otras expresiones de forma absoluta.

Posiblemente el punto de vista cognitivo-conductual pionero de la procrastinación es el que ofrece Ellis y Knaus (1977) en el libro *Overcoming procrastination* (Superar la dilación) en la que sostienen que la procrastinación es “consecuencia de creencias insensatas de los sujetos, las cuales provocan que comparen su apreciación de autovalía con su rendimiento”.

Concretan la procrastinación como un retardo de una tarea que se tenía que cumplir y sustentan que esto involucra once pasos básicos que el procrastinador suele recorrer de manera cuasi-invariable:

- Tiene deseos de ejecutar la labor, o asiente en ejecutarla, no obstante puede ser que no le atraiga, ya que comprende que terminará siendo provechoso.
- Resuelve realizarla.
- Suele aplazarla de manera innecesaria.
- Reflexiona los perjuicios de la demora.
- Sigue postergando la labor que tenía resuelto ejecutar.
- Suele reprenderse a sí mismo por procrastinar (o se ampara pensando o deslizando el trabajo de sus pensamientos).
- Persiste con la procrastinación.
- Cumple la labor en un tiempo considerablemente cercano al plazo de término, con el ímpetu del “último minuto”.
- Suele sentirse enojado y se castiga a sí mismo por su demora innecesaria.
- Se dice que no regresará a procrastinar, siendo sincero y estando seguro de esa responsabilidad preventiva.

- Posteriormente y de manera específica si posee un trabajo complejo y que demanda un buen tiempo terminar, regresa con la procrastinación.

Por consiguiente, en consonancia con los pasos propios al desarrollo de la procrastinación, estas actitudes se concretan en decisiones auto limitantes y las siguientes razones autocríticas y pensamientos dañinos de uno mismo que originan la angustia, la depresión, la falta de esperanza, la falta de autoconfianza y nuevamente la procrastinación. Ellis y Knaus (1977) definen la procrastinación como “la consecuencia de tres principios básicos, que a menudo se sobreponen: autolimitación, baja tolerancia a la frustración y hostilidad”. Estos principios son expresiones distintivas de un estilo cognoscitivo que involucra una perspectiva deformada acerca de sí mismo, de los demás y de la sociedad.

Cuando se mencionan las autolimitaciones se describen a la manera en que los individuos se auto minusvaloran por medio de ideas autocríticas y autoafirmaciones negativas y despreciativas.

Como parte de un desdichado periodo, el procrastinador se desvaloriza a sí mismo a causa de sus actitudes procrastinadoras, desvalorización relativa que todavía originan más las prórrogas y las emociones de angustia y depresión. Las peticiones totalitarias del procrastinador de realizar perfectamente casi cualquier trabajo pueden estimularlo a evadir ejecutarla en el plazo correspondiente o a hallar un pretexto para no realizarla.

Es por esta razón que la procrastinación procede por una fracción de creencias desmedidamente exactas y severas sobre de qué forma un conforme desempeño de la labor, en otras palabras, del perfeccionismo, y de una perspectiva de la autovalía fundada en lo que uno está preparado para conseguir.

Según Ellis y Knaus (1977) “la segunda causa de la procrastinación es la baja tolerancia al fracaso, la incapacidad de tolerar la más minúscula contrariedad,

revés o retraso en la complacencia de los deseos, de soportar ningún sentimiento o circunstancia desagradable.” La baja tolerancia al fracaso nace cuando la persona se da cuenta que obtener favores a largo plazo involucra trabajar duro ahora y poder enfrentar el desconsuelo de hoy que puede creer, sin embargo, toma la idea deformada de que esta pesadumbre es intolerable..

Teniendo en cuenta esta idea auto-limitadora, las personas con este estilo cognoscitivo prefieren demorar el trabajo. Al conceder a la baja tolerancia del fracaso, la persona recoge el favor inmediato de minimizar la molestia asociado con la labor, a pesar de esto, accede en canje, sus resultados problemáticos a futuro. La tercera razón de la procrastinación es “la hostilidad, noción que afirma hasta cierta medida la conceptualización psicodinámica de la misma, como un acto inconsciente hacia otros individuos significativos”.

Clasificación de los Procastinadores:

La Dra. Sapadyn (1996) indica que no todos los procastinadores son iguales:

- a. **Los Soñadores:** padecen de “pensamiento mágico”, “va a funcionar todo bien”, expresan, sin embargo no hacen mucho por aproximarse ai susi metas. Según la perspectiva cognitiva-conductual, Ellis y Knaus (1977) describen que la procrastinación se origina porque el individuo tiene ideas insensatas referentes a lo que conlleva concluir una labor apropiadamente y es por eso, que tiende a trazar metas elevadas y no realistas que suelen llevarlo a la decepción.

Cuando intenta apaciguar esos resultados emocionales, retrasan el empezar de las labores mientras no sea posible acabarlas de modo correcto, evadiendo discutir sobre sus destrezas.

- b. Los Generadores de crisis:** usualmente laboran mejor en condiciones adversas, siendo más exactos, eligen discutir y generar dificultades para no realizar nada. Desde un punto de vista psicodinámico, la procrastinación estaría unido a la noción de evasión de labores concretas, esto ha sido debatido por Freud en 1926. “De esta manera, se hace notar el rol de la ansiedad al evitar una labor”, (Freud, 1926; citado por Ferrari, 1995).
- c. Los Atormentados:** sus temores acaban con el desarrollo de su pensamiento y frenan que puedan realizar alguna labor, en tanto suponen y cavilan con cada escena de caos y frustración.
- Según Burka & Yuen (1983; citados ipor Steel, 2007) indican sobre la procrastinación “tiene sus inicios en el temor que siente el procrastinador de que sus actos lo lleven a resultados no positivos, sea instaurando un lazo que no tiene la capacidad de detener o apartarse del objeto”.
- d. Los Desafiantes:** a estos individuos les incomoda las designaciones de labores, asumen el manejo de su existencia impugnando el compromiso en forma pertinente y colaborativa, o llanamente de manera directa.
- e. Los Sobrecargados:** llamados “los complacientes”, estas personas no saben responder que no, y asume cada vez más compromisos, pero sin posibilidades reales de poder finiquitarlas.

1.5. Formulación del problema:

¿Existe relación inversa entre la Inteligencia Emocional y la Procrastinación Académica en alumnos de 4° de secundaria de una Institución Educativa Pública de Trujillo en el año 2018?

1.6. Justificación del estudio:

La educación hoy en día, recalca la importancia de brindar enseñanzas que destaquen el desarrollo de las competencias emocionales y sociales en adolescentes y jóvenes, porque muchos de ellos se rodean de actitudes inadecuadas que aumentan el riesgo de vivir experiencias que afecten el equilibrio emocional, social y académico; que a su vez generará una reacción negativa en el desarrollo personal y en la sociedad.

El presente estudio de investigación buscó detectar la posible relación inversa entre la IE y la Procrastinación Académica en alumnos de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Gustavo Ries, Trujillo, 2018.

Se justifica a nivel teórico porque incrementará el conocimiento científico con respecto a las dos variables de estudio, ya que no existen muchos trabajos en nuestra localidad.

En nuestro medio se perciben problemas de necesidades sociales y emocionales en los estudiantes, lo que puede redundar en conductas de evitación en tareas escolares específicas; deficiencia en el manejo de tiempo, bajo rendimiento académico, inseguridad, intolerancia, ira, falta de motivación y de habilidades sociales; los cuales guardan cierta relación con el tema de estudio.

Por ello, la realización de esta investigación es de gran importancia en el campo educativo, en especial para las instituciones educativas debido a que los resultados estadísticos obtenidos permitirán plantear estrategias para mejorar la inteligencia emocional y la procrastinación académica en los alumnos.

1.7. Hipótesis:

Existe relación inversa entre la Inteligencia Emocional y la Procrastinación Académica en estudiantes de 4° de secundaria de una Institución Educativa Pública de Trujillo en el año 2018.

Hipótesis Nula:

No existe relación inversa entre la Inteligencia Emocional y la Procrastinación Académica en estudiantes de 4° de secundaria de una Institución Educativa Pública de iTrujillo en el año 2018.

1.8. Objetivos:

General:

Determinar la relación inversa entre la Inteligencia Emocional y la Procrastinación Académica en estudiantes de 4° de secundaria de una Institución Educativa Pública, Trujillo en el año 2018.

Específicos:

Precisar el nivel de Inteligencia Emocional en estudiantes de 4° de secundaria de una Institución Educativa Pública, Trujillo en el año 2018.

Precisar el nivel de Procrastinación Académica en estudiantes de 4° de secundaria de una Institución Educativa Pública, Trujillo en el año 2018.

Determinar la relación inversa del componente intrapersonal de la Inteligencia Emocional y la Procrastinación Académica en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una Institución Educativa Pública, Trujillo en el año 2018.

Determinar la relación inversa del componente interpersonal de la Inteligencia Emocional y la Procrastinación Académica en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una Institución Educativa pública, Trujillo en el año 2018.

Determinar la relación inversa del componente adaptabilidad de la Inteligencia Emocional y la Procrastinación Académica en los estudiantes de cuarto año de secundaria de una Institución Educativa Pública, en el año 2018.

Determinar la relación inversa del componente estado de ánimo general de la Inteligencia Emocional y la Procrastinación Académica en los estudiantes de

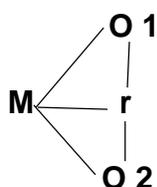
primer año de secundaria de una Institución Educativa Pública, Trujillo, en el año 2018.

Determinar la relación inversa del componente manejo del estrés de la Inteligencia Emocional y la Procrastinación Académica en los estudiantes de cuarto año de secundaria de una Institución Educativa Pública, Trujillo, en el año 2018.

II. MÉTODO:

2.1 Diseño de investigación:

Investigación Cuantitativa, Correlacional



Donde:

M = Muestra

O₁ = Variable 1

O₂ = Variable 2.

r = Relación de las variables de estudio.

2.2 Variables, operacionalización:

Variable Independiente : Inteligencia Emocional

Variable Dependiente : Procrastinación Académica

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN
	VARIABLE INDEPENDIENTE				

INTELIGENCIA EMOCIONAL	<p>La Inteligencia Emocional es definida como un conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en nuestra habilidad general para afrontar las demandas y presiones del medio ambiente. (Modelo de Bar-On, 1997)</p>	<p>El BarOn ICE: NA mide diversas habilidades y competencias que constituyen las características centrales de la Inteligencia Emocional.</p> <p>Es un instrumento útil que brinda información sobre la inteligencia emocional y social de la persona.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Intrapersonal - Interpersonal - Adaptabilidad - Manejo del Estrés - Estado de Ánimo General - Impresión Positiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión emocional de sí mismo. - Asertividad - Autoconcepto - Autorrealización - Independencia - Empatía - Relaciones interpersonales - Responsabilidad social - Solución de problemas - Prueba de la realidad - Flexibilidad - Tolerancia al estrés - Control de los impulsos - Felicidad - Optimismo 	Ordinal
VARIABLE DEPENDIENTE					

PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA	El hecho de posponer la culminación de una tarea que usualmente resulta en un estado de insatisfacción o malestar subjetivo. Debe ser considerada como el obstáculo que imposibilita a las personas conseguir sus intereses de forma eficiente y productiva. (Ferrari, 1995)	La Escala de Procrastinación en Adolescentes (EPA), es un instrumento que evalúa la conducta procrastinadora entendida como la actitud de evitación o postergación de responsabilidades o actividades en el plano académico, familiar o social – recreativo.	- Falta de motivación - Dependencia - Baja autoestima - Desorganización - Evasión de la responsabilidad	- Carencia de iniciativa - Falta de interés - Falta de determinación - Necesidad de contar con la ayuda de otros. - Posponer actividades por temor - Mal empleo del tiempo - Mal empleo del ambiente de trabajo - Fatiga	Ordinal
----------------------------------	--	--	---	---	---------

2.3 Población y muestra:

Población:

La población, está constituido por 959 estudiantes de ambos sexos de Educación Secundaria de la institución educativa “Gustavo Ries” del Distrito de Trujillo período 2018, tal como se detalla en el siguiente cuadro:

1° GRADO

	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
A	18	6	24
B	19	9	28
C	16	13	29
D	16	16	32
E	15	11	26
F	18	08	26
G	09	12	21
H	10	12	22

TOTAL	121	87	208
-------	-----	----	-----

2° GRADO

	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
A	20	10	30
B	19	10	29
C	17	11	28
D	17	10	27
E	12	15	27
F	19	10	29
G	17	8	25
TOTAL	121	74	195

3° GRADO

	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
A	18	10	28
B	18	6	24
C	21	11	32
D	16	17	33
E	22	8	30
F	20	8	28
G	18	10	28
TOTAL	133	70	203

4° GRADO

	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
A	17	13	30
B	15	10	25
C	24	10	34
D	11	13	24
E	18	13	31
F	8	14	22
TOTAL	93	73	166

5° GRADO

	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
A	20	14	34
B	20	12	32
C	22	10	32
D	16	11	27

E	21	12	33
F	22	7	29
TOTAL	111	66	187

Muestra:

La muestra, objeto de estudio, está constituido por 166 estudiantes de ambos sexos del cuarto grado de Educación Secundaria de la institución educativa “Gustavo Ries” del Distrito de Trujillo período 2018”, tal como se detalla en el siguiente cuadro:

4° GRADO

	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
A	17	13	30
B	15	10	25
C	24	10	34
D	11	13	24
E	18	13	31
F	8	14	22
TOTAL	93	73	166

2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad:

Muestreo no Probabilístico por conveniencia.

VI. INTELIGENCIA EMOCIONAL

a. CONFIABILIDAD

La confiabilidad del cuestionario se determinó por:

1. El método de división por mitades que hace uso de la fórmula de SPEARMAN-BROWN obteniéndose el valor de 0.95 siendo la confiabilidad excelente.
2. El alfa de Cronbach, obteniéndose el valor de 0.953, siendo excelente.

b. VALIDEZ

La validez del cuestionario se determinó por el método de validez predictiva que hace uso de la fórmula del coeficiente de correlación, obteniéndose el valor de 0.98, siendo la validez excelente.

VD. PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

a. CONFIABILIDAD

La confiabilidad del cuestionario se determinó por:

1. El método de división por mitades que hace uso de la fórmula de SPEARMAN-BROWN obteniéndose el valor de 0.95, siendo la confiabilidad excelente.
2. El alfa de Cronbach, obteniéndose el valor de 0.939, siendo excelente.

b. VALIDEZ

La validez del cuestionario se determinó por el método de validez predictiva que hace uso de la fórmula del coeficiente de correlación, obteniéndose el valor de 0.92, siendo la validez excelente.

2.5 Métodos de análisis de datos:

El método es correlacional, porque se buscó determinar la relación entre inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Gustavo Ries, Trujillo, 2018. (Hernández & Baptista, 2010). Se empleó la técnica de la encuesta, ya que esta se entiende como el procedimiento que busca encontrar información de los sujetos de estudio, la cual es proporcionada por ellos mismos. El instrumento que se utilizó para la recolección de la información fue el Inventario Emocional de BARON-ICE: NA cuyo autor es Reuven Baron de procedencia Toronto-Canadá, adaptado en Perú por Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares Del Aguila.

El instrumento consta de 60 ítems dividido en 6 componentes: intrapersonal, interpersonal, manejo de estrés, adaptabilidad, estado de ánimo, y la Escala de Procrastinación Académica de Edmundo Arévalo Luna, 2011, ésta puede ser administrada de forma individual o colectiva, no hay límite de tiempo, pero se estima un promedio de 20 minutos aproximadamente, la cual es de aplicación para adolescentes entre 12 y 19 años.

2.6 Aspectos éticos:

Para proteger la autonomía y de los sujetos en estudio se solicitó el consentimiento informado de los directivos antes de aplicar el instrumento.

No se causó daño ya que no se utilizó métodos invasivos que podrían haber puesto en riesgo a los estudiantes.

Los datos fueron utilizados única y exclusivamente para fines de la investigación después del procesamiento del mismo.

El trato hacia los estudiantes evaluados fue siempre cortés, de manera que se respetó la dignidad del ser humano.

III. RESULTADOS

RESULTADOS

A). INTELIGENCIA EMOCIONAL

Para evaluar la inteligencia emocional, se elaboraron tablas y figuras siguientes:

Tabla 1

Inteligencia emocional y dimensiones en estudiantes de 4° de secundaria de la I.E. Gustavo Ríes, Trujillo - 2018.

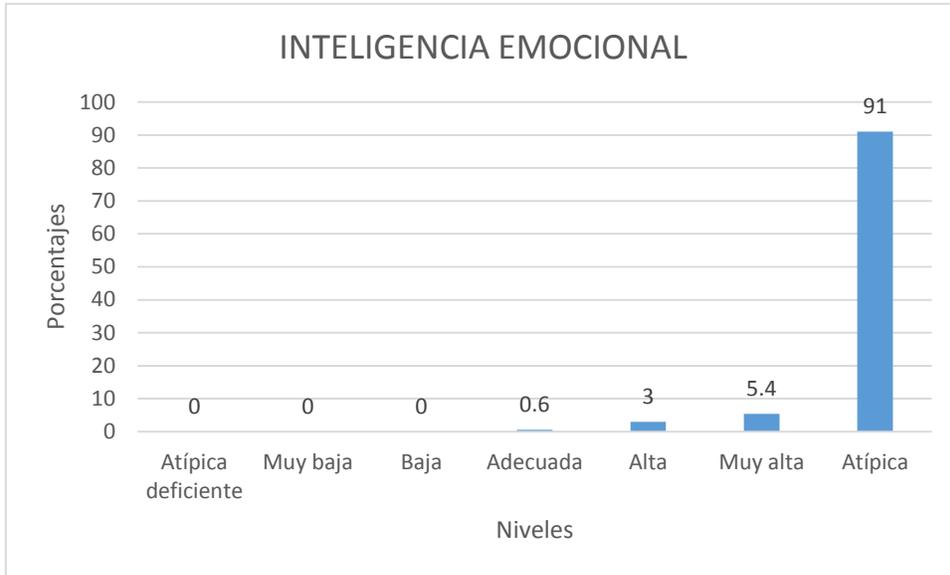
Variable y dimensiones	Niveles	N°	%
VI. Inteligencia emocional	Atípica	151	91.0
	Muy alta	9	5.4
	Alta	5	3.0
	Adecuada	1	0.6
	Baja		
	Muy baja		
	Atípica deficiente		
Total		166	100

d1. Intrapersonal	Atípica	102	61.5
	Muy alta	32	19.3
	Alta	8	4.8
	Adecuada	14	8.4
	Baja	8	4.8
	Muy baja	1	0.6
	Atípica deficiente	1	0.6
	Total	166	100
d2. Interpersonal	Atípica	157	94.6
	Muy alta	5	3.0
	Alta	4	2.4
	Adecuada		
	Baja		
	Muy baja		
	Atípica deficiente		
	Total	166	100
d3. Manejo del estrés	Atípica	133	80.1
	Muy alta	6	3.6
	Alta	14	8.5
	Adecuada	10	6.0
	Baja	3	1.8
	Muy baja		
	Atípica deficiente		
	Total	166	100
d4. Adaptabilidad	Atípica	136	81.9
	Muy alta	3	1.8
	Alta	7	4.2
	Adecuada	18	10.9
	Baja	2	1.2

	Muy baja		
	Atípica deficiente		
	Total	166	100
d5. Ánimo general	Atípica	166	100
	Muy alta		
	Alta		
	Adecuada		
	Baja		
	Muy baja		
	Atípica deficiente		
	Total	166	100
d6. Impresión positiva	Atípica	152	91.6
	Muy alta	13	7.8
	Alta	1	0.6
	Adecuada		
	Baja		
	Muy baja		
	Atípica deficiente		
	Total	166	100

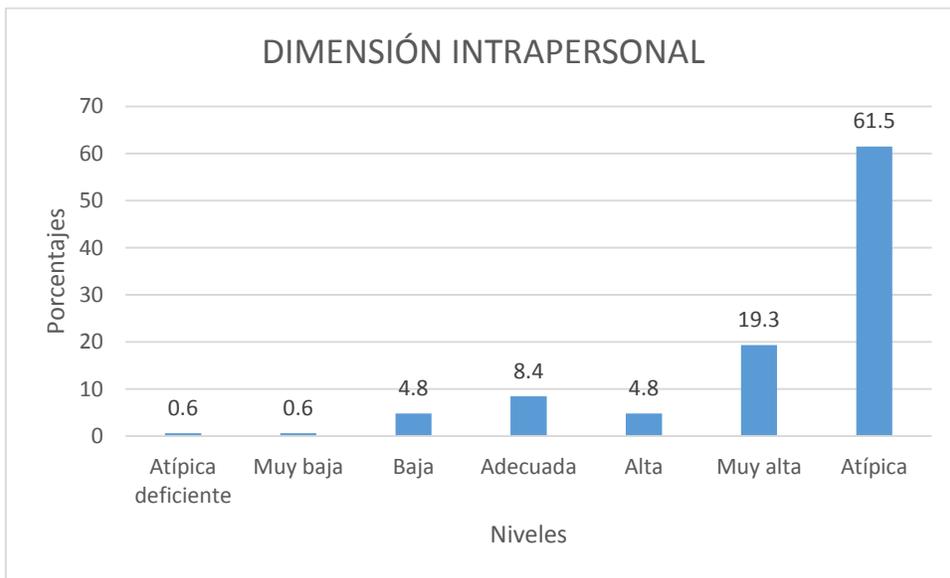
Fuente: Encuesta

Interpretación. El 91.0% de los estudiantes indican que la inteligencia emocional es atípica. En cuanto a las dimensiones tenemos: En la dimensión Intrapersonal el 61.5% de ellos indican que es atípica, en la dimensión Interpersonal el 94.6% de ellos indican que es atípica, en la dimensión Manejo del estrés el 80.1% de ellos indican que es atípica, en la dimensión Adaptabilidad el 81.9% de ellos indican que es atípica, en la dimensión Animo general el 100% de ellos indican que es atípica y en la dimensión Impresión positiva el 91.6% de ellos indican que es atípica (Ver Figs.: 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7).



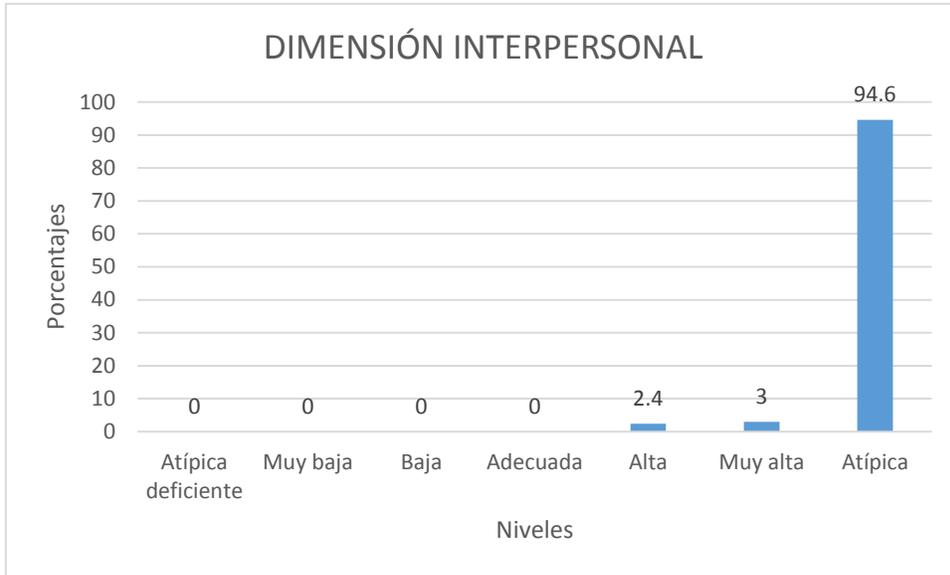
Fuente: Tabla 1

Figura 1. Inteligencia emocional.



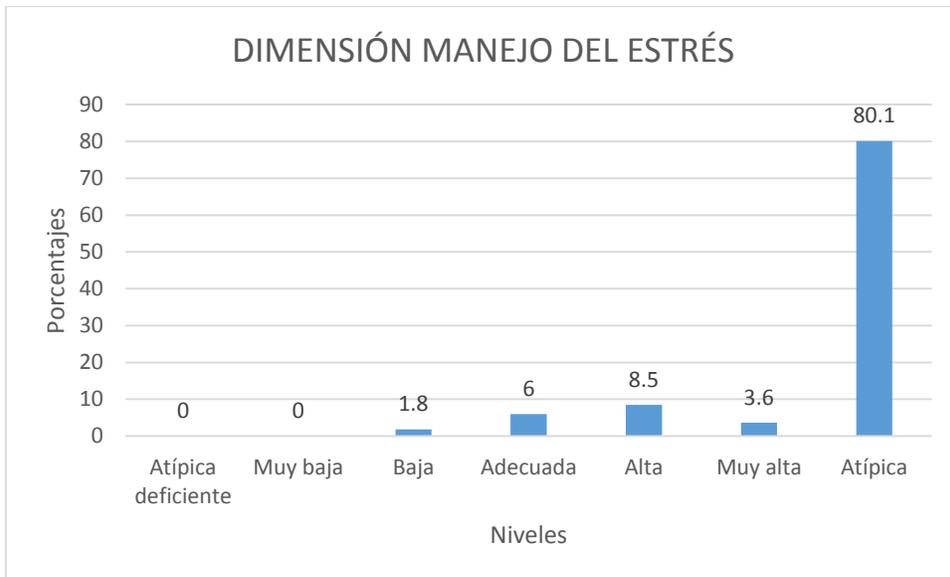
Fuente: Tabla 1

Figura 2. Dimensión Intrapersonal.



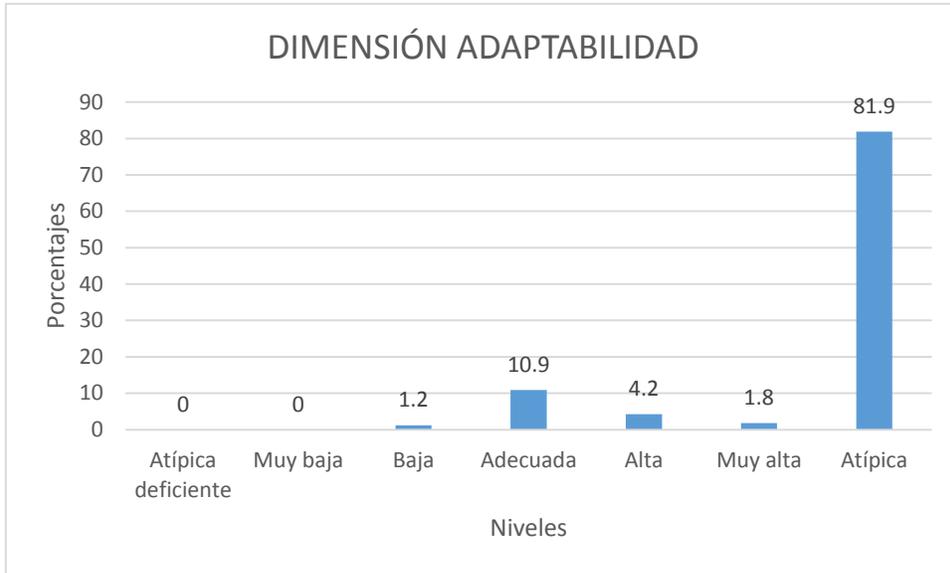
Fuente: Tabla 1

Figura 3. Dimensión Interpersonal.



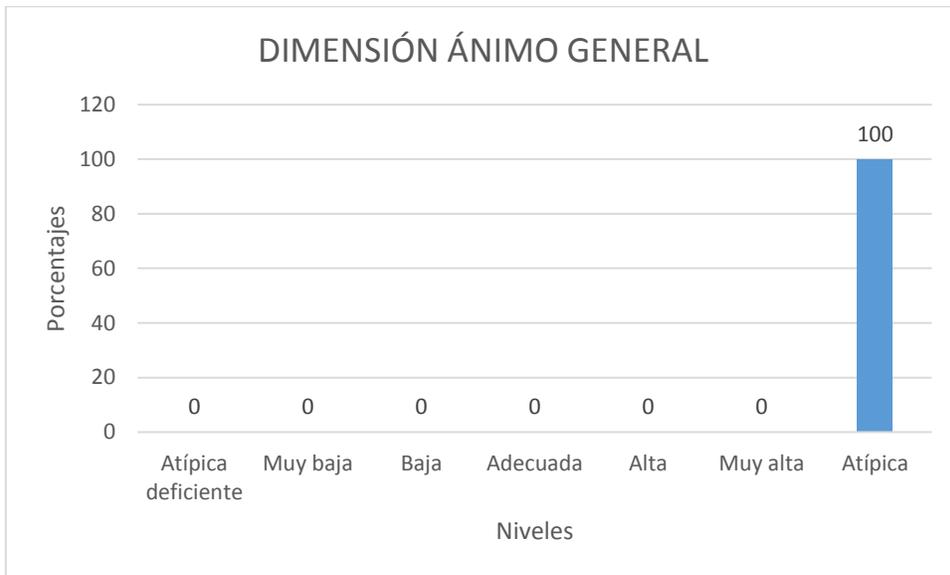
Fuente: Tabla 1

Figura 4. Dimensión Manejo del estrés.



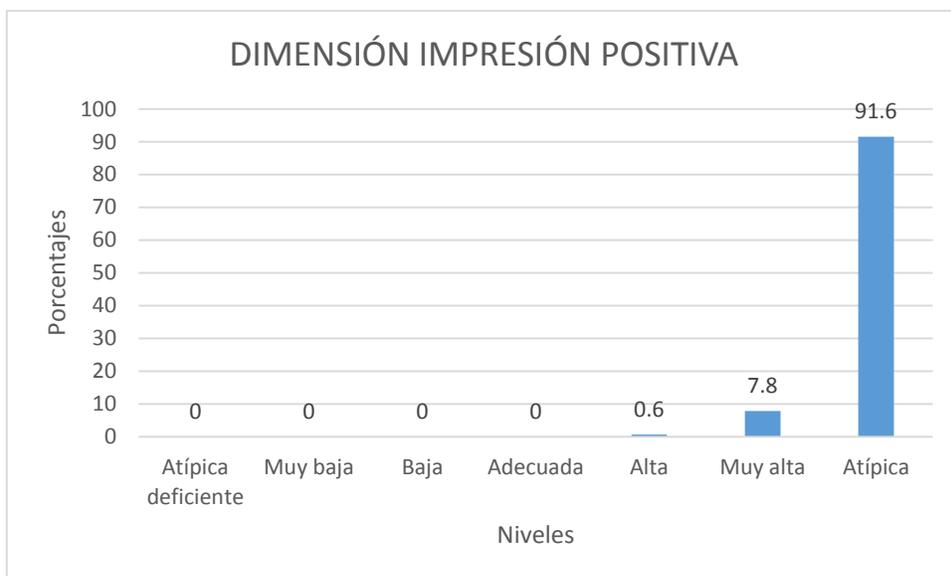
Fuente: Tabla 1

Figura 5. Dimensión Adaptabilidad.



Fuente: Tabla 1

Figura 6. Dimensión Ánimo general.



Fuente: Tabla 1

Figura 7. Dimensión Impresión positiva.

B) PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA.

Para evaluar la procrastinación académica, se elaboraron tablas y figuras siguientes:

Tabla 2

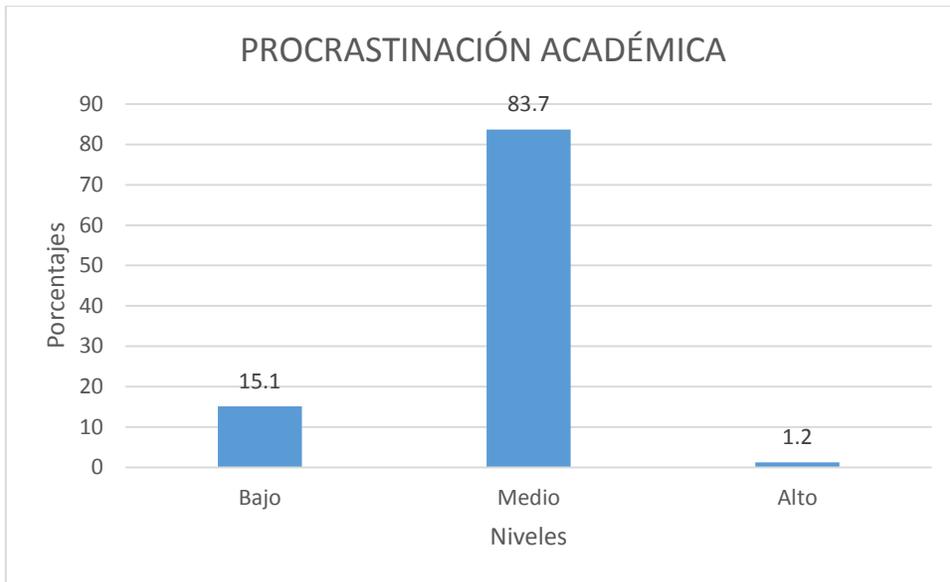
Procrastinación académica y dimensiones en estudiantes de 4° de secundaria de la I.E. Gustavo Ríes, Trujillo - 2018.

Variable y dimensiones	Niveles	N°	%
VD. Procrastinación académica.	Alto	2	1.2
	Medio	139	83.7
	Bajo	25	15.1
	Total	166	100
D1. Falta de motivación.	Alto	4	2.4
	Medio	135	81.3
	Bajo	27	16.3
	Total	166	100

D2. Dependencia.	Alto	1	0.6
	Medio	142	85.5
	Bajo	23	13.9
	Total	166	100
D3. Baja autoestima.	Alto	3	1.8
	Medio	108	65.1
	Bajo	55	33.1
	Total	166	100
D4. Desorganización.	Alto	4	2.4
	Medio	135	81.3
	Bajo	27	16.3
	Total	166	100
D5. Evasión de la responsabilidad.	Alto	12	7.2
	Medio	127	76.5
	Bajo	27	16.3
	Total	166	100

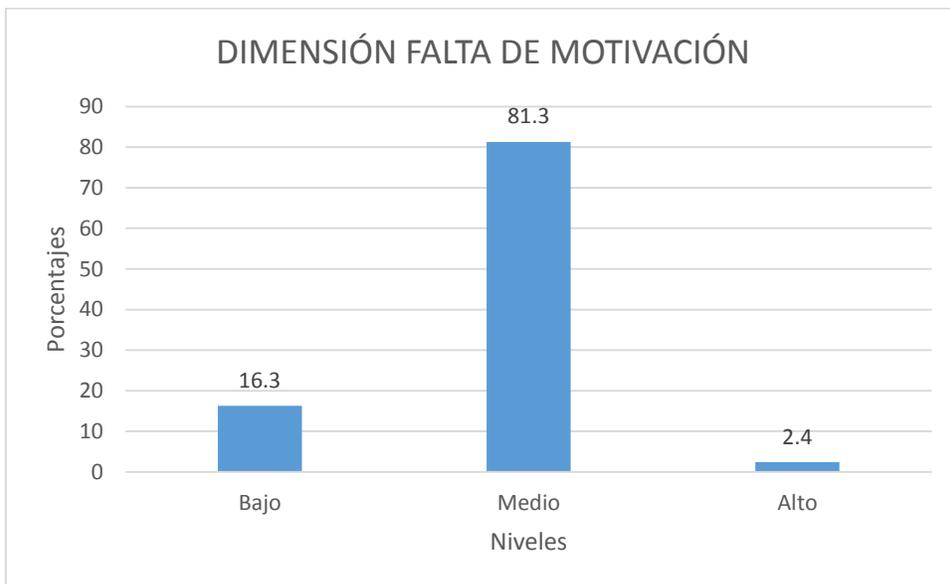
Fuente: Encuesta

Interpretación. El 83.7% de los estudiantes indican que la Procrastinación académica es medio. En cuanto a las dimensiones tenemos: En la dimensión Falta de motivación el 81.3% de ellos indican que el nivel es medio, en la dimensión Dependencia el 85.5% de ellos indican que el nivel es medio, en la dimensión Baja autoestima el 65.1% de ellos indican que el nivel es medio, en la dimensión Desorganización el 81.3% de ellos indican que el nivel es medio y en la dimensión Evasión de la responsabilidad el 76.5% de ellos indican que el nivel es medio (Ver Figs.: 8, 9, 10, 11, 12 y 13).



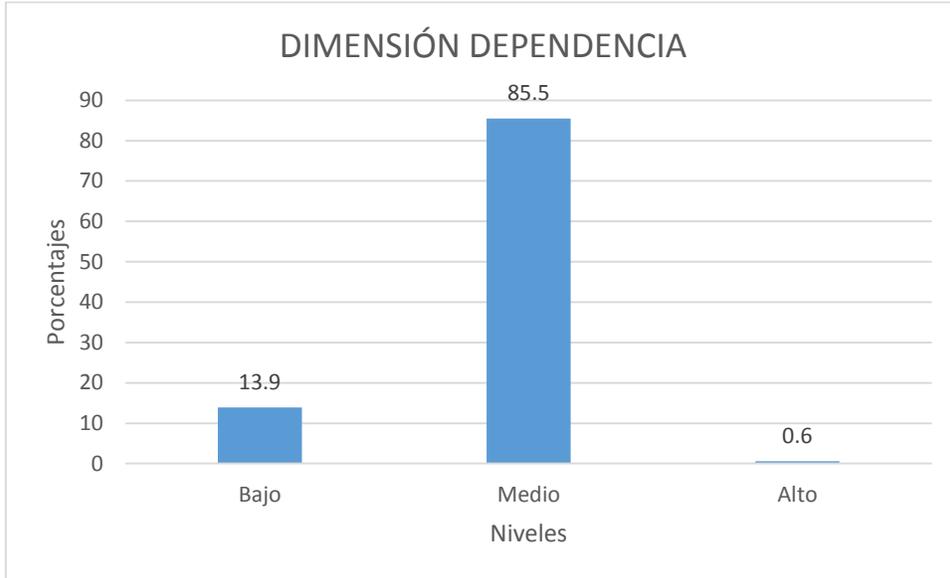
Fuente: Tabla N°2

Figura 8. Procrastinación académica.



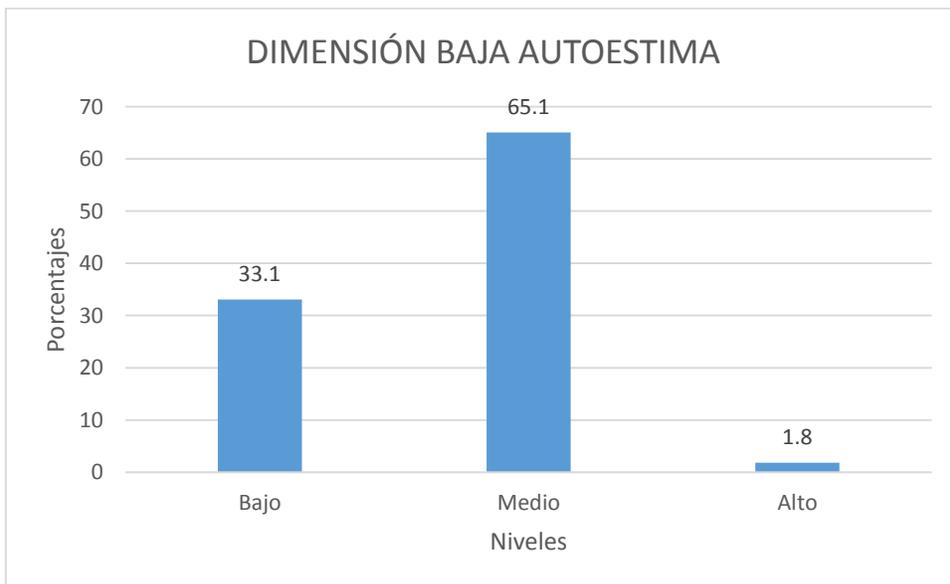
Fuente: Tabla N°2

Figura 9. Dimensión Falta de motivación.



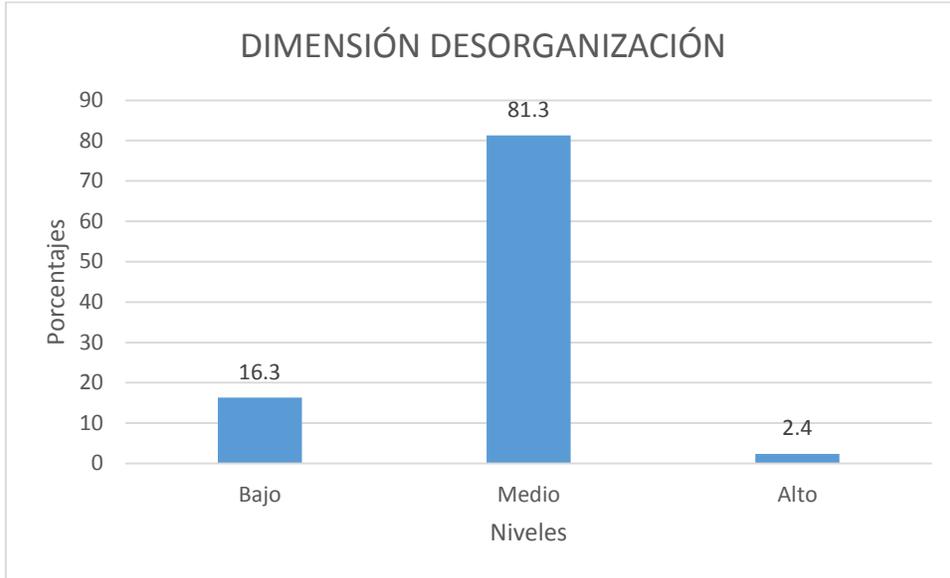
Fuente: Tabla N°2

Figura 10. Dimensión Dependencia.



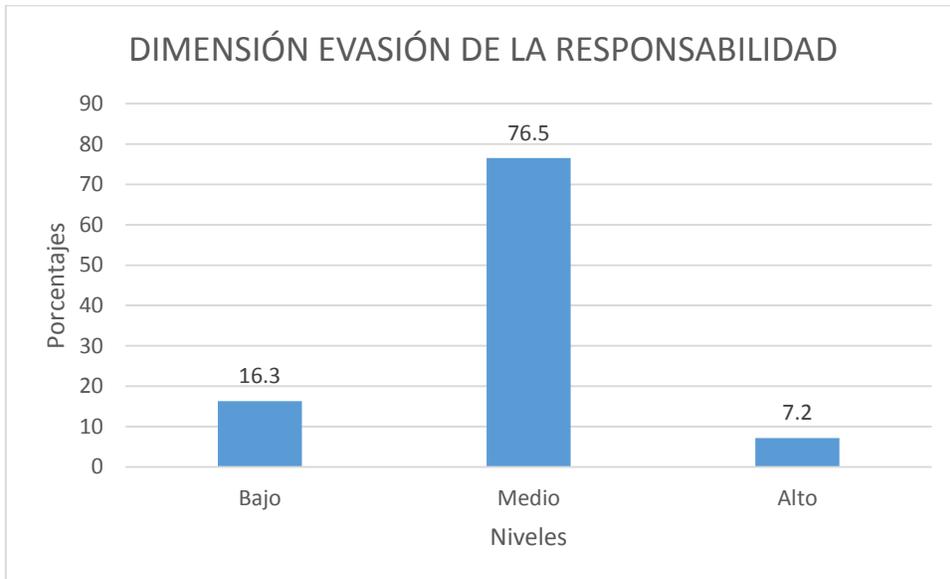
Fuente: Tabla N°2

Figura 11. Dimensión Baja autoestima.



Fuente: Tabla N°2

Figura 12. Dimensión Desorganización.



Fuente: Tabla N°2

Figura 13. Dimensión Evasión de la responsabilidad.

C). INTELIGENCIA EMOCIONAL Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA.

C1.ANÁLISIS LIGADOS A LAS HIPÓTESIS.

Tabla 3

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para inteligencia emocional y dimensiones.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Inteligencia Emocional	Intrapersonal	Interpersonal	Manejo del Estrés
N		166	166	166	166
Parámetros normales ^{a,b}	Media	165,6988	16,4940	35,1145	27,2831
	Desviación estándar	24,46134	3,58067	5,29083	5,44932
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,048	,085	,071	,111
	Positivo	,046	,085	,071	,111
	Negativo	-,048	-,079	-,060	-,075
Estadístico de prueba		,048	,085	,071	,111
Sig. asintótica (bilateral)		,200 ^{c,d}	,005 ^c	,038 ^c	,000 ^c

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

d. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

Tabla4

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para dimensiones de inteligencia emocional.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Adaptabilidad	Ánimo General	Impresión Positiva
N		166	166	166
Parámetros normales ^{a,b}	Media	24,0120	43,6747	19,1205
	Desviación estándar	5,22927	5,13717	2,45146
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,077	,084	,140
	Positivo	,073	,084	,140
	Negativo	-,077	-,067	-,101
Estadístico de prueba		,077	,084	,140
Sig. asintótica (bilateral)		,017 ^c	,006 ^c	,000 ^c

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

Tabla 5

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para procrastinación académica y dimensiones.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Procrastinación	Falta de Motivación	Dependencia
N		166	166	166
Parámetros normales ^{a,b}	Media	123,5723	24,6145	25,1807
	Desviación estándar	26,21920	5,60158	5,30327
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,051	,059	,084
	Positivo	,032	,059	,063
	Negativo	-,051	-,046	-,084
Estadístico de prueba		,051	,059	,084

Sig. asintótica (bilateral)	,200 ^{c,d}	,200 ^{c,d}	,007 ^c
-----------------------------	---------------------	---------------------	-------------------

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

d. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

Tabla 6

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para dimensiones de procrastinación académica

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Baja Autoestima	Desorganización	Evasión de la Responsabilidad
N		166	166	166
Parámetros normales ^{a,b}	Media	21,8916	25,7892	26,0964
	Desviación estándar	6,45828	6,35878	7,09778
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,058	,076	,073
	Positivo	,058	,050	,058
	Negativo	-,053	-,076	-,073
Estadístico de prueba		,058	,076	,073
Sig. asintótica (bilateral)		,200 ^{c,d}	,021 ^c	,031 ^c

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

d. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

Interpretación. Del análisis de la tabla 3, 4, 5 y 6 observamos que hay columnas de $p < 0.05$, por lo tanto aplicamos la correlación de rangos de Spearman para determinar si las variables se relacionan significativamente.

C2.CONTRASTE DE HIPÓTESIS PARA CORRELACIÓN

Tabla 7

Prueba de hipótesis estadísticas para inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de 4° de secundaria de la I.E. Gustavo Ríes, Trujillo - 2018.

VI CON VD	ESTUDIANTES		
	r_s	p	Sig.
Inteligencia emocional CON Procrastinación Académica	-0.942	0.000	S

Fuente: Encuesta aplicada

LEYENDA: r_s = Coeficiente de correlación de Spearman, p = Probabilidad, Sig. = Significancia.

Interpretación. En los estudiantes, al analizar la correlación entre las variables inteligencia emocional y procrastinación académica se encontró un valor de -0.942 siendo significativo ($p < 0.05$).

Tabla 8

Prueba de hipótesis estadísticas para dimensiones de inteligencia emocional con procrastinación académica en estudiantes de 4° de secundaria de la I.E. Gustavo Ríes, Trujillo - 2018.

Dimensiones de V.I. CON V.D.	ESTUDIANTES		
	r_s	p	Sig.
d1.Intrapersonal CON Procrastinación Académica	-0.885	0.000	S
d2.Interpersonal CON	-0.791	0.000	S

Procrastinación Académica

d3.Manejo del estrés	-0.859	0.000	S
CON			
Procrastinación Académica			
d4.Adaptabilidad	-0.832	0.000	S
CON			
Procrastinación Académica			
d5.Animo General	-0.849	0.000	S
CON			
Procrastinación Académica			
d6.Impresión positiva	-0.854	0.000	S
CON			
Procrastinación Académica			

Fuente: Encuesta aplicada.

LEYENDA: r_s = Coeficiente de correlación de Spearman, p = Probabilidad, Sig. = Significancia.

Interpretación. En los estudiantes, al analizar la correlación entre la dimensión intrapersonal de la inteligencia emocional con procrastinación académica se encontró un valor de -0.885 siendo significativo ($p < 0.05$); al analizar la correlación entre la dimensión interpersonal de la inteligencia emocional con procrastinación académica se encontró un valor de -0.791 siendo significativo ($p < 0.05$); al analizar la correlación entre la dimensión manejo del estrés de la inteligencia emocional con procrastinación académica se encontró un valor de -0.859 siendo significativo ($p < 0.05$); al analizar la correlación entre la dimensión adaptabilidad de la inteligencia emocional con procrastinación académica se encontró un valor de -0.832 siendo significativo ($p < 0.05$); al analizar la correlación entre la dimensión ánimo general de la inteligencia emocional con procrastinación académica se encontró un valor de -0.849 siendo significativo ($p < 0.05$) y al analizar la correlación entre la dimensión impresión positiva de la

inteligencia emocional con procrastinación académica se encontró un valor de -0.854 siendo significativo ($p < 0.05$).

IV. DISCUSIÓN

La inteligencia emocional se relaciona en forma inversa con la Procrastinación Académica en estudiantes de 4° de secundaria de una Institución Educativa Pública, Trujillo en el año 2018, se ha demostrado en este trabajo de investigación con los resultados que hemos obtenido. Así, encontramos que en inteligencia emocional, el 91.0% de los encuestados tienen un nivel atípico, en cuanto a las dimensiones, los encuestados en la dimensión Intrapersonal el 61.5% se ubica en atípica, en la dimensión interpersonal el 94.6% se ubica en atípico, en la dimensión manejo del estrés el 80.1% se ubica en atípico, en la dimensión adaptabilidad el 81.9% se ubica en atípico, en la dimensión animo general el 100% se ubica en atípico y en la dimensión impresión positiva el 91.6% se ubica en atípico.

Cuando analizamos la procrastinación académica, encontramos que el 83.7% de ellos se ubica en el nivel medio; en cuanto a las dimensiones, los encuestados en la dimensión Falta de motivación el 81.3% se ubica en el nivel medio, en la dimensión dependencia el 85.5% se ubica en el nivel medio, en la dimensión baja autoestima el 65.1% se ubica en el nivel medio, en la dimensión desorganización el 81.3% se ubica en el nivel medio y en la dimensión evasión de la responsabilidad el 76.5% se ubica en el nivel medio. Cuando analizamos la relación entre inteligencia emocional y procrastinación académica encontramos que hay una relación negativa muy fuerte del orden -0.942.

En cuanto a la relación en la dimensión intrapersonal de la inteligencia emocional con procrastinación académica, se encuentra que hay una relación negativa muy fuerte del orden de -0.885, en cuanto a la relación en la dimensión interpersonal de la inteligencia emocional con procrastinación académica, se encuentra que hay una relación negativa considerable del orden de -0.791, en cuanto a la relación en la dimensión manejo del estrés de la inteligencia emocional con procrastinación académica, se encuentra que hay una relación negativa muy fuerte del orden de -

0.859, en cuanto a la relación en la dimensión adaptabilidad de la inteligencia emocional con procrastinación académica, se encuentra que hay una relación negativa muy fuerte del orden de -0.832, en cuanto a la relación en la dimensión animo general de la inteligencia emocional con procrastinación académica, se encuentra que hay una relación negativa muy fuerte del orden de -0.849 y en cuanto a la relación en la dimensión impresión positiva de la inteligencia emocional con procrastinación académica, se encuentra que hay una relación negativa muy fuerte del orden de -0.854. Estos resultados coinciden con Cardona (2015) y Cabrera (2011) quienes consideran que la inteligencia emocional se relaciona negativamente con la procrastinación académica, explicado de otra manera, la inteligencia emocional, es un factor determinante que influye en forma negativa con la procrastinación académica, que acabamos de analizar.

En lo referente al análisis de contrastación de hipótesis, encontramos que hay una relación negativa significativa entre la inteligencia emocional con la procrastinación académica ($p < 0,05$). Lo analizado, concuerda con Clariana, Cladellas, Badía, & Gotzens (2011) quienes tuvieron resultados parecidos, lo que significa que la inteligencia emocional es un factor determinante que influye significativamente en forma negativa con la procrastinación académica, como el nuestro que hemos estudiado. Cuando analizamos la relación de la dimensión Intrapersonal de la inteligencia emocional con la procrastinación académica, encontramos que hay una relación negativa significativa ($p < 0,05$), cuando analizamos la relación de la dimensión Interpersonal de la inteligencia emocional con la procrastinación académica, encontramos que hay una relación negativa significativa ($p < 0,05$), cuando analizamos la relación de la dimensión Manejo del estrés de la inteligencia emocional con la procrastinación académica, encontramos que hay una relación negativa significativa ($p < 0,05$), cuando analizamos la relación de la dimensión Adaptabilidad de la inteligencia emocional con la procrastinación académica, encontramos que hay una relación negativa significativa ($p < 0,05$), cuando analizamos la relación de la dimensión Animo general de la inteligencia emocional con la procrastinación académica, encontramos que hay una relación negativa

significativa ($p < 0,05$) y cuando analizamos la relación de la dimensión Impresión positiva de la inteligencia emocional con la procrastinación académica, encontramos que hay una relación negativa significativa ($p < 0,05$). Los demás autores considerados en la Bibliografía de este trabajo de investigación son los que nos han dado pautas y con los que podemos contrastar los resultados obtenidos en la presente investigación, quienes llegaron a resultados muy parecidos.

Finalmente, los encuestados comprendieron que la inteligencia emocional se relaciona significativamente de forma negativa con la procrastinación académica en los estudiantes de 4° de secundaria de la I.E.P. Gustavo Ríes, Trujillo - 2018.

V. CONCLUSIONES

1. Existe correlación inversa significativa entre la inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de 4° de secundaria de la I.E.P. Gustavo Ríes, Trujillo - 2018.
2. Existe correlación inversa significativa entre la dimensión intrapersonal de la inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de 4° de secundaria de la I.E.P. Gustavo Ríes, Trujillo - 2018.
3. Existe correlación inversa significativa entre la dimensión interpersonal de la inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de 4° de secundaria de la I.E.P. Gustavo Ríes, Trujillo - 2018.
4. Existe correlación inversa significativa entre la dimensión manejo del estrés de la inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de 4° de secundaria de la I.E.P. Gustavo Ríes, Trujillo - 2018.
5. Existe correlación inversa significativa entre la dimensión adaptabilidad de la inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de 4° de secundaria de la I.E.P. Gustavo Ríes, Trujillo - 2018.
6. Existe correlación inversa significativa entre la dimensión ánimo general de la inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de 4° de secundaria de la I.E.P. Gustavo Ríes, Trujillo - 2018.
7. Existe correlación inversa significativa entre la dimensión impresión positiva de la inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de 4° de secundaria de la I.E.P. Gustavo Ríes, Trujillo - 2018.
8. El 91.0% de los encuestados, tienen un nivel atípico en la Inteligencia emocional.
9. El 83.7% de los encuestados, tienen un nivel medio en Procrastinación académica.

VI. RECOMENDACIONES

1. Mejorar la relación entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica en estudiantes de la I.E.P. Gustavo Ríes, Trujillo - 2018.
2. Sugerir a la Institución Educativa trabajar en programas psicoeducativos con temas concernientes a la inteligencia emocional y la procrastinación académica en los estudiantes, ya que ello contribuirá a un ajuste adecuado de sus emociones, pensamientos, conductas y mejorar sus condiciones personales para su formación y desempeño pre-profesional.
3. Capacitar a los tutores de aula de la institución educativa a través de talleres relacionados a la inteligencia emocional de los estudiantes, con la finalidad de potenciar y fortalecer el componente adaptabilidad.
4. Realizar charlas, talleres y otras actividades que contribuyan a la mejora y/o desarrollo de los componentes intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, y estado de ánimo en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de la institución educativa de Trujillo.

REFERENCIAS

Adair, J. (1992). *“Cómo administrar su tiempo”*. Fondo Editorial Legis.

Adele, D. (2000). *“50 actividades para desarrollar la Inteligencia Emocional”*. España: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.

Alvarez, O. (2010). *“Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana.”* Proyecto académico. Universidad de Lima, Perú.

Antunes, C. (2000). *“El desarrollo de la personalidad y la Inteligencia Emocional”*. España: Editorial Gedisa.

Arévalo, E. (2011) *Escala de Procrastinación en Adolescentes*.

Cabrera, M. (2011) en su investigación *“Inteligencia Emocional y rendimiento académico de los alumnos del nivel secundario de una institución educativa de la región Callao”*. Tesis de Maestría. Universidad San Ignacio de Loyola, Perú.

Chan, L. (2011) *“Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior”*. Revista de Postgrado / Temática Psicológica Vol.7 - 2011.

Bar-On, R. (1997a). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems Inc.

Beswick, G., Rothblum, E. D., y Mann, L. (1988). Psychological antecedents of procrastination student procrastination. *Australian Psychologist*, 23, 207-217.

Cooper, R. (2005). *“La Inteligencia Emocional aplicada al Liderazgo y las organizaciones”*. Grupo Editorial Norma.

Extremera, n. & Fernández-Berrocal, p. (2003). “*La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula*”. *Revista de Educación*, 332, 97-116.

Gil, A. y Serquén, V. (2016). “Procrastinación y Clima Social Escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal”. Universidad Señor de Sipán.

Goleman, D. (1998). “*La práctica de la Inteligencia Emocional*”. España: Editorial Kairós.

Goleman, D. (1999). *La Inteligencia Emocional en la Empresa*. Argentina: Industria Gráfica.

Goleman, D. (1996). *La Inteligencia Emocional*. Argentina: Javier Vergara Editor.

Goleman, D. (2006). *La Inteligencia Social*. México: Editorial Planeta Mexicana.

Hoyos, J. (2015). “*Efectos de un programa ¡Empieza ya! para reducir la procrastinación en ingresantes de una universidad privada*”, Chiclayo.

Maurice, J., Steven, E. (1999). “*Educación con Inteligencia Emocional*”. *Plaza & Janés Editores*.

Quant, Diana y Sánchez, A. (2012). Procrastinación, Procrastinación académica: concepto e implicaciones. Colombia: *Revista vanguardia Psicológica, clínica, teórica y práctica*.

Solomon, L. & Rothblum, E. (1984). *Academic procrastination frequency and cognitive – behavioral correlates*. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.

Steel, P. (2007). *The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure*. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.

Tuckman, B. (1990). *Measuring Procrastination Attitudinally and Behaviorally. Procrastination Scale*. U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/14952850/1990-TuckmanProcrastination-Scale>.

Ugarriza, N (2001). La evolución de la Inteligencia Emocional a través del Inventario de Bar On (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana.

Wolters, C. A. (2003). *Understanding procrastination from a selfregulated learning perspective*. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179 –187.

Zeidner, M. (2002) Roberts, R. D. y Matthews, G.: «Can emotional intelligence be schooled? A critical review», en *Educational Psychologist*, pp. 215-231.

Zubizarreta, A. (2002). La Aventura del trabajo intelectual.

ANEXOS

Nombre : _____ Edad: _____ Sexo: _____
Colegio : _____ Estatal () Particular ()
Grado : _____ Fecha: _____

INVENTARIO EMOCIONAL BarOn ICE: NA - Completo

Adaptado por Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares Del Aguila

INSTRUCCIONES

Lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describe, hay cuatro posibles respuestas:

1.

Muy rara vez

2. Rara vez

3. A menudo

4. Muy a menudo

Dinos cómo te sientes, piensas o actúas **LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LUGARES**. Elige una, y sólo UNA respuesta para cada oración y coloca un ASPA sobre el número que corresponde a tu respuesta. Por ejemplo, si tu respuesta es “Rara vez”, haz un ASPA sobre el número 2 en la misma línea de la oración. Esto no es un examen; no existen respuestas buenas o malas. Por favor haz un ASPA en la respuesta de cada oración.

		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
1.	Me gusta divertirme.	1	2	3	4
2.	Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente.	1	2	3	4
3.	Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.	1	2	3	4
4.	Soy feliz.	1	2	3	4
5.	Me importa lo que les sucede a las personas.	1	2	3	4
6.	Me es difícil controlar mi cólera.	1	2	3	4
7.	Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
8.	Me gustan todas las personas que conozco.	1	2	3	4
9.	Me siento seguro (a) de mi mismo (a).	1	2	3	4
10.	Sé cómo se sienten las personas.	1	2	3	4
11.	Sé como mantenerme tranquilo (a).	1	2	3	4
12.	Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.	1	2	3	4
13.	Pienso que las cosas que hago salen bien.	1	2	3	4
14.	Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
15.	Me molesto demasiado de cualquier cosa.	1	2	3	4
16.	Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.	1	2	3	4
17.	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	1	2	3	4
18.	Pienso bien de todas las personas.	1	2	3	4
19.	Espero lo mejor.	1	2	3	4
20.	Tener amigos es importante.	1	2	3	4
21.	Peleo con la gente.	1	2	3	4
22.	Puedo comprender preguntas difíciles.	1	2	3	4
23.	Me agrada sonreír.	1	2	3	4
		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
24.	Intento no herir los sentimientos de las personas.	1	2	3	4
25.	No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo.	1	2	3	4
26.	Tengo mal genio.	1	2	3	4

27.	Nada me molesta.	1	2	3	4
28.	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	1	2	3	4
29.	Sé que las cosas saldrán bien.	1	2	3	4
30.	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	1	2	3	4
31.	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	1	2	3	4
32.	Sé cómo divertirme.	1	2	3	4
33.	Debo decir siempre la verdad.	1	2	3	4
34.	Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.	1	2	3	4
35.	Me molesto fácilmente.	1	2	3	4
36.	Me agrada hacer cosas para los demás.	1	2	3	4
37.	No me siento muy feliz.	1	2	3	4
38.	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	1	2	3	4
39.	Demoro en molestarme.	1	2	3	4
40.	Me siento bien conmigo mismo (a).	1	2	3	4
41.	Hago amigos fácilmente.	1	2	3	4
42.	Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.	1	2	3	4
43.	Para mí es fácil decirle a las personas cómo me siento.	1	2	3	4
44.	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.	1	2	3	4
45.	Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	1	2	3	4
46.	Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo.	1	2	3	4
47.	Me siento feliz con la clase de persona que soy.	1	2	3	4
48.	Soy bueno (a) resolviendo problemas.	1	2	3	4
49.	Par mí es difícil esperar mi turno.	1	2	3	4
50.	Me divierte las cosas que hago.	1	2	3	4
51.	Me agradan mis amigos.	1	2	3	4
52.	No tengo días malos.	1	2	3	4
53.	Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos.	1	2	3	4
54.	Me disgusto fácilmente.	1	2	3	4
55.	Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	1	2	3	4
56.	Me gusta mi cuerpo.	1	2	3	4
57.	Aún cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido.	1	2	3	4
58.	Cuando me molesto actúo sin pensar.	1	2	3	4
59.	Sé cuando la gente está molesta aún cuando no dicen nada.	1	2	3	4
60.	Me gusta la forma como me veo.	1	2	3	4

Gracias por completar el cuestionario.

**ESCALA DE PROCRASTINACION EN ADOLESCENTES (EPA)
HOJA DE RESPUESTAS**

Nombres y apellidos: Edad: sexo: M () F ()

Centro de estudios: Grado o ciclo: fecha de aplicación:

INSTRUCCIONES: Marca con una X la opción que mejor te describa, en la columna correspondiente. No hay respuestas buenas ni malas, solo responde la opinión que a ti te parezca. Cuida que las preguntas coincidan con el número de respuestas.

ITEM (A)	M		M		M		M		M		M		M		M		ITEM (E)	M	M	
	A	I	A	I	A	I	A	I	A	I	A	I	A	I	A	I				
1																	5			
*6																	10			
11																	15			
16																	20			
21																	25			
26																	30			
31																	35			
*36																	40			
*41																	45			
*46																	50			
P.D.	P.D.		P.D.		P.D.															

1-46	2-47	3-48	5-50	6-41	7-42	8-43	9-44	10-25	19-34	VERACIDAD	
										SI	NO

	MOTIVACION	DEPENDENCIA	AUTOESTIMA	DESORGANIZACION	RESPONSABILIDAD	TOTAL
PD						
PC						
EN						
NIVEL						

ESCALA DE MEDICIÓN

VI. INTELIGENCIA EMOCIONAL.

Nivel	Intervalo
Atípica	130 y más
Muy Alta	120 - 129
Alta	110 - 119
Adecuada	090 - 109
Baja	080 - 89
Muy Baja	070 - 79
Atípica deficiente	069 y menos

DIMENSIONES:

d1. Intrapersonal.

Nivel	Intervalo
Atípica	16 y más
Muy Alta	14 - 15
Alta	13
Adecuada	11 - 12
Baja	10
Muy Baja	09
Atípica deficiente	08 y menos

d2. Interpersonal.

Nivel	Intervalo
Atípica	26 y más

Muy Alta	24 - 25
Alta	22 - 23
Adecuada	18 - 21
Baja	16 - 17
Muy Baja	14 - 15
Atípica deficiente	13 y menos

d3. Manejo del estrés

Nivel	Intervalo
Atípica	24 y más
Muy Alta	22 - 23
Alta	20 - 21
Adecuada	17 - 19
Baja	15 - 16
Muy Baja	13 - 14
Atípica deficiente	12 y menos

d4. Adaptabilidad

Nivel	Intervalo
Atípica	20 y más
Muy Alta	18 - 19
Alta	17
Adecuada	14 - 16
Baja	12 - 13
Muy Baja	11

Atípica deficiente	10 y menos
--------------------	------------

d5. Animo General.

Nivel	Intervalo
Atípica	31 y más
Muy Alta	28 - 30
Alta	26 - 27
Adecuada	21 - 25
Baja	19 - 20
Muy Baja	17 - 18
Atípica deficiente	16 y menos

d6. Impresión positiva.

Nivel	Intervalo
Atípica	16 y más
Muy Alta	14 - 15
Alta	13
Adecuada	11 - 12
Baja	10
Muy Baja	09
Atípica deficiente	08 y menos

VD. PROCRASTINACIÓN ACADEMICA.

Nivel	Intervalo
Alto	175 - 250

Medio 099 - 174

Bajo 001 - 098

D1. Falta de motivación

Nivel	Intervalo
Alto	36 - 50
Medio	20 - 35
Bajo	01 - 19

D2. Dependencia

Nivel	Intervalo
Alto	36 - 50
Medio	20 - 35
Bajo	01 - 19

D3. Baja autoestima

Nivel	Intervalo
Alto	36 - 50
Medio	20 - 35
Bajo	01 - 19

D4. Desorganización

Nivel	Intervalo
Alto	36 - 50
Medio	20 - 35

Bajo	01 - 19
------	---------

D5. Evasión de la responsabilidad

Nivel	Intervalo
Alto	36 - 50
Medio	20 - 35
Bajo	01 - 19

"Año del Diálogo y la Reconciliación Nacional"

**Autorización para realizar
aplicación de Test Psicológicos**

NELSON VÁSQUEZ JAICO
Director de la I.E Gustavo Ries

Presente.

Yo Fredy Villanueva Méndez identificado con DNI 46293977, estudiante de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, ante usted con el debido respeto me presento y expongo:

Que, siendo tesista en el programa de Psicología Educativa, estoy realizando mi proyecto de investigación abocado en el estudio de la Inteligencia Emocional y la Procrastinación, es que solicito trabajar con los estudiantes del cuarto grado de secundaria del centro educativo, en la aplicación de test psicológicos.

Por lo expuesto

Solicito a usted señor Director Nelson Vásquez Jaico acceder a mi petición.

Trujillo 27 de noviembre 2018




FREDY VILLANUEVA MÉNDEZ
DNI 46293977



1967-2018

INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA "GUSTAVO RÍES" TRUJILLO

"RUMBO A LA ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD DE LA GESTIÓN EDUCATIVA"
50 AÑOS FORMANDO LÍDERES INNOVADORES

"Año del Diálogo y la Reconciliación Nacional"



CONSTANCIA DE EJECUCIÓN DE PROYECTO DE TESIS

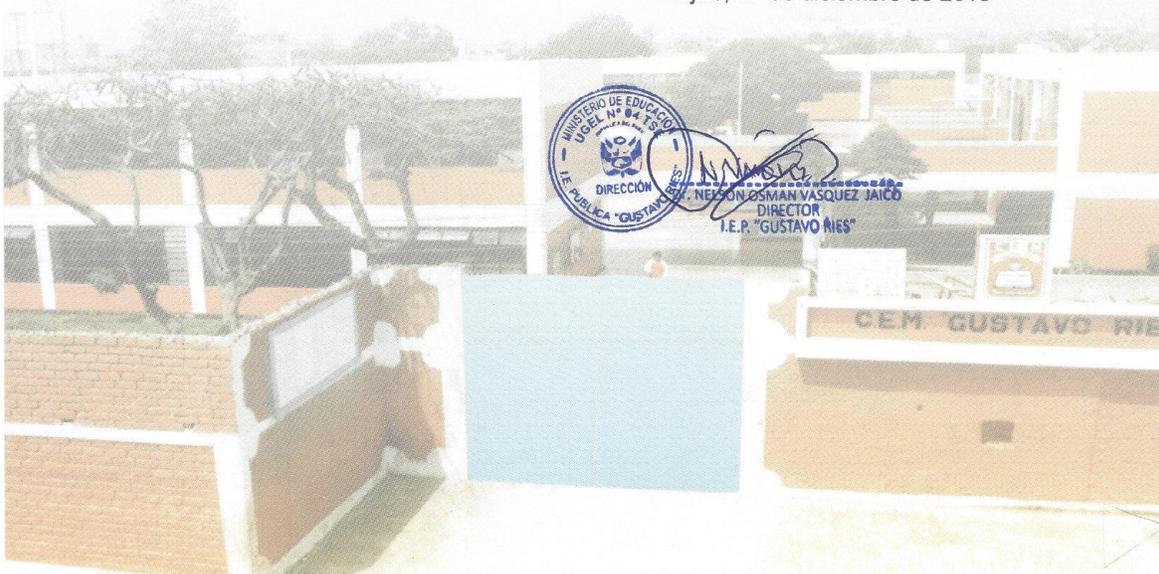
EL QUE SUSCRIBE, DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA
"GUSTAVO RÍES", DE LA URBANIZACIÓN LA NORIA, CIUDAD DE TRUJILLO;

HACE CONSTAR:

Que, el señor **FREDY VILLANUEVA MÉNDEZ**, alumno de posgrado con mención en Psicología Educativa, de la Universidad César Vallejo, ha ejecutado los test psicológicos de Inteligencia Emocional y Procrastinación en adolescentes, en la Institución Educativa Pública "Gustavo Ríes", el trabajo de investigación denominado "INTELIGENCIA EMOCIONAL Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE 4° DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA", desde el 03 de diciembre hasta el 14 de diciembre del año en curso; habiendo demostrado eficiencia y responsabilidad en el cumplimiento de las actividades programadas.

Se expide la presente Constancia a solicitud del interesado para los fines pertinentes.

Trujillo, 17 de diciembre de 2018



Nuestro Lema: Perseverancia y Trabajo

Nuestras Normas Aman con Verdad

Santiago Rosales Cdra. 4
Urb. La Noria
Telf: 51(44) 623298
iegustavories@hotmail.com
www.gustavories.edu.pe



Construyendo una Escuela Pacífica, Segura, Aceptadora e Integradora