

**UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y
EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**



TESIS

“Procrastinación académica e inteligencia emocional en estudiantes del primer semestre académico 2019-I, de una Universidad de Lambayeque”

Presentada para obtener el Título Profesional de Licenciada en Psicología

Investigadoras : Inoñan Rivera, Karen Gianella

Wilca Herrera, Zender Nohelia

Asesor de especialidad : Mg. Smith Maguiña Carola Amparo

Asesor metodológico : Mg. Castillo Seminario Lucinda

Lambayeque – Perú


2021

Procrastinación académica e inteligencia emocional en estudiantes del primer semestre académico 2019-I, de una Universidad de Lambayeque.

Tesis presentada para obtener el Título Profesional de Licenciado en Psicología.



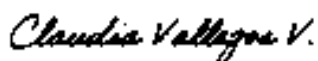
Bach. Karen Gianella Inoñan Rivera
Investigadora




Bach. Zender Nohelia Vilca Herrera
Investigadora



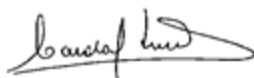
M.Sc. Raquel Yovana Tello Flores
Presidente



M.Sc. Claudia Dora Vallejos Valdivia
secretaria



Dra. Beldad Fenco Periche
Vocal



M.Sc. Carola Amparo Smith Maguiña
Asesor de especialidad



M.Sc. Lucinda E. Castillo Seminario
Asesor metodología



**UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN**



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

N° 0170-VIRTUAL

Siendo las 09:00 horas, del día Miércoles 22 de diciembre de 2021; se reunieron vía online mediante la plataforma virtual Google Meet, <https://meet.google.com/roy-stzi-dks>, los miembros del jurado designados mediante Decreto N° 374-2019-U.I-FACHSE, de fecha 03 de diciembre de 2019, integrado por:

- Presidente : M. Sc. Raquel Yovana Tello Flores.
- Secretario : M. Sc. Claudia Dora Vallejos Valdivia
- Vocal : Dra. Beldad Fenco Periche
- Asesor Metodológico : M. Sc. Lucinda Esperanza Castillo Seminario
- Asesor Científico : M. Sc. Carola Amparo Smith Maguiña



La finalidad es evaluar la Tesis titulada: “PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DEL PRIMER SEMESTRE ACADÉMICO 2019-I, DE UNA UNIVERSIDAD DE LAMBAYEQUE”; presentada por las bachilleres INOÑAN RIVERA KAREN GIANELLA y VILCA HERRERA ZENDER NOHELIA para obtener el Título profesional de Licenciado(a) en Psicología.

Producido y concluido el acto de sustentación, de conformidad con los artículos 131 al 140 del Reglamento General del Vicerrectorado de Investigación (aprobado con Resolución N° 018-2020-CU de fecha 10 de febrero del 2020); los miembros del jurado procedieron a la evaluación respectiva, haciendo las preguntas, observaciones y recomendaciones al(los) sustentante(s), quien(es) procedió(eron) a dar respuesta a las interrogantes planteadas.

Con la deliberación correspondiente por parte del jurado, se procedió a la calificación de la Tesis, obteniendo un calificativo de (19) (DIECINUEVE) en la escala vigesimal, que equivale a la mención de MUY BUENO

Siendo las 10:00 horas del mismo día, se dio por concluido el acto académico online, con la lectura del acta y la firma de los miembros del jurado.


M. Sc. Raquel Yovana Tello Flores
PRESIDENTE


M. Sc. Claudia Dora Vallejos Valdivia
SECRETARIO


Dra. Beldad Fenco Periche
VOCAL

OBSERVACIONES:.....
.....
.....
.....
.....

El presente acto académico se sustenta en los artículos del 39 al 41 del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (aprobado con Resolución N° 270-2019-CU de fecha 4 de setiembre del 2019); la Resolución N° 407-2020-R de fecha 12 de mayo del 2020 que ratifica la Resolución N° 004-2020-VIRTUAL-VRINV del 07 de mayo del 2020 que aprueba la tramitación virtualizada para la presentación, aprobación de los proyectos de los trabajos de investigación y de sus informes de investigación en cada Unidad de Investigación de las Facultades y Escuela de Posgrado; la Resolución N° 0372-2020-V-D-NG-FACHSE de fecha 21 de mayo del 2020 y su modificatoria Resolución N° 0380-2020-V-D-NG-FACHSE del 27 de mayo del 2020 que aprueba el INSTRUCTIVO PARA LA SUSTENTACIÓN DE TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN Y TESIS VIRTUALES.

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD

Nosotras, Karen Gianella Inoñan Rivera y Zender Nohelia Vilca Herrera, investigadoras principales; Mg. Lucinda Castillo Seminario, (Asesor metodológico) y Mg. Carola Amparo Smith Maguiña (Asesor de Especialidad) del trabajo de investigación titulado: **“Procrastinación académica e inteligencia emocional en estudiantes del primer semestre académico 2019-I, de una Universidad de Lambayeque”** declaramos bajo juramento que este trabajo no ha sido plagiado, ni contiene datos falsos. En caso se demostrará lo contrario, asumo responsablemente la anulación de este informe y por ende el proceso administrativo a que hubiera lugar. Que pueda conducir a la anulación del título o grado emitido como consecuencia de este informe.

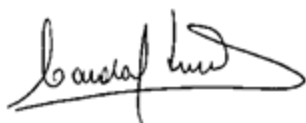
Lambayeque, 2021



Bach. Karen Gianella Inoñan Rivera
Investigadora principal



Bach. Zender Nohelia Vilca Herrera
Investigadora principal



Mg. Carola Amparo Smith Maguiña
Asesora de Especialidad



Mg. Lucinda Castillo Seminario
Asesora Metodológico

Dedicatoria

*A mis padres quiénes me enseñaron
que todo es posible. Y que cualquier
objetivo o meta necesita de trabajo
duro.*

*A los excelentes profesionales, pero
sobre todo humanos con quienes tuve
la oportunidad de coincidir en esta
vida.*

*A mí, porque seguí aun cuando
dudaba, me dedico este esfuerzo.*

Zender Vilca.

*A mi familia, quien siempre me alienta
y me apoya para continuar luchando
por mis sueños.*

*A mis grandes maestros: Lic. Lourdes
Benites y Jorge Benites quienes fueron
mis guías a nivel espiritual y me
enseñaron que hay que mirar desde el
corazón a otro ser humano, que hay
que tender la mano a nuestro prójimo y
que hay que cultivar el amor propio
antes de ofrecerlo.*

Karen Inoñan.

Agradecimientos

En primer lugar, gracias a Dios quien fue nuestra fortaleza espiritual, a la vida por brindarnos las oportunidades de crecimiento personal y profesional; asimismo, agradecerles a todas las personas que se mostraron como maestros y grandes seres humanos quienes nos inspiraron y motivaron durante este camino para cumplir uno de nuestros objetivos.

Karen y Zender

Índice

Introducción	1
Capítulo I	6
Problema de Investigación.....	6
1.1 Planteamiento de problema	6
1.2 Objetivos	8
1.2.1 Objetivo general	8
1.2.2 Objetivos específicos	8
1.3 Justificación e importancia	9
1.4 Hipótesis y descripción de variables	10
1.4.1 Hipótesis alternativa	10
1.4.2 Hipótesis nula	10
1.4.3 Descripción de variables	10
Capítulo II	12
Marco Teórico	12
2.1 Antecedentes de la problemática de investigación	12
2.1.1 Antecedentes a nivel internacional	12
2.1.2 Antecedentes a nivel nacional	14
2.1.3 Antecedentes a nivel local	15
2.2 Fundamentos teóricos	15
2.2.1 Procrastinación académica	15
2.2.1.1 Conceptualización de Procrastinación	15
2.2.1.2 Definición de Procrastinación Académica	16
2.2.1.3 Características del procrastinador	17
2.2.1.4 Tipos de procrastinación	18
2.2.1.5 Enfoques de la Procrastinación	20

2.2.2 Inteligencia emocional	25
2.2.2.1 Conceptualización de Inteligencia emocional	25
2.2.2.2 Componentes de la Inteligencia emocional	26
2.2.2.3 Modelos teóricos de la Inteligencia emocional	27
2.2.3 Procrastinación académica e Inteligencia emocional.....	31
2.2.4 Etapa del desarrollo humano de la población de intervención	31
2.2.4.1 Adolescencia	32
2.2.4.2 Adultez emergente o temprana	34
Capítulo III	36
Metodología de la Investigación	36
3.1 Tipo y diseño	36
3.2 Población, muestra o participantes del estudio	37
3.2.1 Técnica de recolección de datos	38
3.2.2 Características sociodemográficas de la muestra de estudio	41
Capítulo IV	42
Resultados y discusión	42
4.1 Resultados	42
4.1.1 Nivel de procrastinación académica	42
4.1.2 Niveles de procrastinación académica, respecto a la edad y sexo	45
4.1.3 Niveles de inteligencia emocional	47
4.1.4 Niveles de inteligencia emocional, respecto a la edad y sexo	48
4.1.5 Relación entre procrastinación académica e inteligencia emocional	51
4.1.6 Grado de asociación entre procrastinación académica e inteligencia emocional	52
4.1.7 Asociación entre la dimensión intrapersonal de la inteligencia emocional y procrastinación académica	53

4.1.8 Asociación entre la dimensión interpersonal de la inteligencia emocional y procrastinación académica	53
4.1.9 Asociación entre la dimensión adaptabilidad de la inteligencia emocional y procrastinación académica	54
4.1.10 Asociación entre la dimensión manejo de estrés de la inteligencia emocional y procrastinación académica	55
4.1.11 Asociación entre la dimensión estado de ánimo general de la inteligencia emocional y procrastinación académica	55
4.2 Análisis y discusión de resultados	56
4.3 Conclusiones	61
4.4 Recomendaciones	61
Bibliografía	63
Anexo A. Escala de procrastinación académica	69
Anexo B. Inventario Emocional BarOn de procrastinación académica	70
Anexo C. Baremación de instrumentos	77

Índice de Tablas

Tabla 1	
<i>Operalización de la variable procrastinación académica</i>	10
Tabla 2	
<i>Operalización de la variable inteligencia emocional</i>	11
Tabla 3	
<i>Enfoques teóricos de la procrastinación</i>	25
Tabla 4	
<i>Modelos teóricos de la inteligencia emocional</i>	30
Tabla 5	
<i>Cambios fisiológicos en la adolescencia</i>	33
Tabla 6	
<i>Cuadro comparativo de Procrastinación académica</i>	40
Tabla 7	
<i>Cuadro comparativo de la dimensión Autorregulación Académica</i>	40
Tabla 8	
<i>Cuadro comparativo de la dimensión Postergación de Actividades</i>	40
Tabla 9	
<i>Cuadro comparativo del inventario de BarOn Ice</i>	41
Tabla 10	
<i>Distribución de los estudiantes, de acuerdo al nivel de procrastinación académica</i>	43
Tabla 11	
<i>Niveles de la procrastinación académica según la dimensión postergación de actividades</i>	44
Tabla 12	
<i>Niveles de la procrastinación académica según la dimensión autorregulación de actividades</i>	45
Tabla 13	
<i>Niveles de procrastinación académica, de acuerdo a la edad</i>	45

Tabla 14	
<i>Niveles de procrastinación académica, de acuerdo al sexo</i>	46
Tabla 15	
<i>Distribución de los estudiantes, de acuerdo a los niveles de inteligencia emocional</i>	47
Tabla 16	
<i>Niveles de inteligencia emocional, respecto a la edad</i>	50
Tabla 17	
<i>Niveles de inteligencia emocional, respecto al sexo</i>	51
Tabla 18	
<i>Niveles de la relación entre las variables de procrastinación académica e inteligencia emocional</i>	52
Tabla 19	
<i>Grado de asociación entre las variables procrastinación académica e inteligencia emocional</i>	54
Tabla 20	
<i>Asociación entra la dimensión intrapersonal de la inteligencia emocional y procrastinación académica</i>	54
Tabla 21	
<i>Asociación entra la dimensión interpersonal de la inteligencia emocional y procrastinación académica</i>	55
Tabla 22	
<i>Asociación entra la dimensión adaptabilidad de la inteligencia emocional y procrastinación académica</i>	55
Tabla 23	
<i>Asociación entra la dimensión manejo del estrés de la inteligencia emocional y procrastinación académica</i>	56
Tabla 24	
<i>Asociación entra la dimensión estado de ánimo general de la inteligencia emocional y procrastinación académica</i>	57

Índice de Figuras

Figura 1

Representación del diseño correlacional 37

Figura 2

Niveles de procrastinación académica 43

Figura 3

Niveles de postergación de actividades 45

Figura 4

Niveles de autorregulación académica 45

Figura 5

Niveles de procrastinación académica, de acuerdo a la edad 46

Figura 6

Niveles de procrastinación académica, de acuerdo al sexo 47

Figura 7

Niveles de inteligencia emocional 49

Figura 8

Niveles de inteligencia emocional, respecto a la edad 50

Figura 9

Niveles de inteligencia emocional, respecto al sexo 51

Figura 10

Niveles de procrastinación académica e inteligencia emocional interrelacionados 53

Resumen

La presente investigación titulada “Procrastinación académica e inteligencia emocional en estudiantes del primer semestre académico 2019-I, de una Universidad de Lambayeque” tuvo como objetivo determinar la relación existente entre procrastinación académica e inteligencia emocional. El método de estudio que utilizamos está basado en un enfoque cuantitativo, de tipo y diseño correlacional y de estudio trasversal. Se trabajó con una muestra compuesta por 393 estudiantes universitarios del primer ciclo pertenecientes a las escuelas profesionales de FACHSE y FACEAC de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Además, los instrumentos empleados fueron el Inventario de Inteligencia Emocional (del autor BarOn ICE) y la Escala de Procrastinación Académica (de la autora Ann Busko - EPA). Finalmente, es importante mencionar, que no se encontraron diferencias significativas en cuanto a la edad, el género o la facultad, sin embargo, el análisis estadístico comprobó que las variables en estudio se encuentran relacionadas de manera directa y significativa.

Palabras Claves: Procrastinación Académica, Inteligencia Emocional.

Abstract

The present research entitled "Academic procrastination and emotional intelligence in students of the first academic semester 2019-I, from a University of Lambayeque" aimed to determine the relationship between academic procrastination and emotional intelligence. The study method we use is based on a quantitative approach, a correlational type and design, and a cross-sectional study. We worked with a sample made up of 393 first cycle university students belonging to the professional schools of FACHSE and FACEAC of the Pedro Ruiz Gallo National University. In addition, the instruments used were the Emotional Intelligence Inventory (from the author BarOn ICE) and the Academic Procrastination Scale (from the author Ann Busko -EPA). Finally, it is important to mention that no significant differences were found in terms of age, gender or faculty, however, the statistical analysis verified that the variables in the study are directly and significantly related.

Key Words: Academic Procrastination, Emotional Intelligence.

Introducción

La entrada a la vida universitaria ejerce un gran impacto sobre los estudiantes, consigo un conjunto de cambios, exigencias académicas y socioemocionales que deben desarrollar. Esto constituye una fase de adaptación y filiación del ingresante, lo cual demanda la incorporación de herramientas de afrontamiento que capacitan al estudiante en la culminación gratificante de sus actividades universitarias. Así pues, como mencionan Berrocal y Extremera (2006; citado en Pérez, 2018) “el propiciar las habilidades cognitivas y las emocionales favorecen una apropiada adaptación a las demandas del medio” (p.1)

Sin duda, se requieren de capacidades intelectuales para lograr el aprendizaje, y, de hecho, los psicólogos han intentado durante muchos años definir y clasificar la inteligencia, la cual era medida por el cociente intelectual, siendo este un futuro determinante del éxito en el ámbito académico, ya que se pensaba que la inteligencia de una persona se refleja en una situación determinada dónde manifiesta sus previos conocimientos. A pesar de que se están cambiando nuevos paradigmas educativos, todavía siguen vigentes esquemas tradicionales que priorizan los procesos cognitivos, el desarrollo de capacidades y habilidades intelectuales. Sin embargo, sabemos que, en la actualidad, existe la necesidad de replantear este paradigma, teniendo en cuenta la formación integral (personal, emocional, social y de supervivencia) del individuo, puesto que es la clave para el adiestramiento del estudiante universitario. Por lo que ahora, las habilidades emocionales juegan un papel importante e influyen en el desenvolvimiento académico, al cual denominamos como inteligencia emocional, que trata sobre el entendimiento de uno mismo, de la relación con las personas y nuestra adecuación y adaptación con el entorno. Por lo que la inteligencia emocional, nos invita a ir más allá de los aspectos cognitivos y/o intelectuales, aportando así un alcance novedoso, promoviendo la necesidad de innovar en las futuras investigaciones y estudios.

Considerando lo anteriormente mencionado, la inteligencia emocional cumple un rol indispensable en nuestro crecimiento personal y social. Cuando estas competencias emocionales no son adecuadas, el ambiente universitario se torna estresante para el individuo, reafirmando actitudes desfavorables que impiden enfrentar exitosamente los requerimientos de la etapa de formación profesional y muchas veces, como “defensa” opta por retrasar sus actividades académicas, lo cual se denomina como procrastinación

académica. En este sentido, como menciona Ferrari y Emmons (1995; citado por Carranza y Ramírez, 2013) “la procrastinación no es reciente en el actuar del ser humano, se ha presentado con frecuencia a lo largo de la historia, y se le consideraba como un algo usual en la conducta humana” (p.97). Asimismo, hay evidencia de que la procrastinación es una conducta particularmente estable que se mantiene desde el inicio hasta el final del periodo académico (Rice, Richardson y Clark, 2012; citado por Garzón y Gil, 2017).

Por otro lado, Steel (2007; citado por Rodríguez y Clariana, 2017) hace referencia que existe un porcentaje alto en estudiantes universitarios que adoptan conductas procrastinadoras (entre el 80% y el 95%), asimismo, el 75% de ellos se autodenominan como procrastinadores, mientras que, el 50% de los alumnos no les dedica tiempo a sus estudios. Tim Pychyl, (2013) por su parte, expresa que la procrastinación es en la actualidad uno de los problemas de la educación que necesita mayor atención y hace referencia sobre ella como una situación en donde la persona tiene dificultades para regular sus emociones, lo que significa que los individuos que son emocionalmente inteligentes y poseen seguridad en las habilidades personales para alcanzar una determinada meta académica, son capaces de completar sus tareas a tiempo. Además, la investigadora Marcela Paz (2013) refiere que la procrastinación es una conducta que afecta a más del 50% de los estudiantes universitarios, lo cual revela que es una de las problemáticas más comunes que encontramos en el contexto universitario.

Siguiendo la misma idea, Quiroz, P. y Valverde, T. (2017) en su investigación revelaron que el 42.8% de los alumnos tendía a presentar conductas procrastinadoras en un nivel alto, seguido por el 41.9% que se ubicó a nivel promedio, mientras que el 15.3% obtuvo niveles bajos, evidenciando que existe una relación entre el bienestar psicológico y la tendencia a procrastinar, es decir que a mayores niveles de conductas procrastinadoras el alumno presentará menores niveles de bienestar psicológico. Como vemos, se trata de una conducta que trae consigo consecuencias poco positivas para el estudiante universitario, que podría ser manifestado probablemente en su rendimiento académico y/o en su bienestar psicológico.

Respecto al lugar de intervención, la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo es la primera universidad nacional del departamento de Lambayeque, se crea bajo el decreto ley n° 18179 el 17 de marzo de 1970, a fusionarse la Universidad Nacional de Lambayeque creado por decreto de ley n° 14052 del 2 de abril de 1962 y la Universidad Agraria del Norte creada por ley n°14681 del 22 de octubre de 1953, antes Escuela Nacional de Agronomía

creada por el decreto 18 de marzo de 1960. Su sede y domicilio legal se ubican en la calle Juan XXIII N° 391, ciudad universitaria, distrito provincia y región Lambayeque, cumpliendo así este año 49 años de antigüedad desarrollando líderes en la macro región norte.

La universidad nace con la misión de formar capital humano líderes, con base científica, humanística y tecnológica; comprometida con la excelencia académica y la responsabilidad social, a partir de la creatividad e innovación, investigación científica y eficiencia operativa, contribuyendo al desarrollo sostenible del país y la sociedad en un contexto globalizado, dinámico e interconectado. (Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo [UNPRG], 2020)

Y la visión para el año 2021 de hacer de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo una institución académica con altos estándares de calidad y referente en el norte del país por su compromiso con la competitividad del capital humano, a partir de su labor formativa y producción de conocimiento de impacto. (UNPRG, 2020)

A diferencia de entidades privadas la constitución de las universidades públicas radica en que parte de los órganos de alta dirección están conformadas por la ¼ parte de estudiantes universitarios lo que permite que la toma de decisiones de la misma sea conocida, compartida y representada por los mismos.

Cabe resaltar que los estudiantes para ingresar a la universidad pasan por un proceso de admisión que consiste en la preparación académica en materias generales como: razonamiento matemático, razonamiento verbal, economía, historia, geografía, lenguaje y literatura, química, biología, anatomía. Cuyos aprendizajes se vislumbran en el examen de admisión que se realiza 2 veces al año de manera ordinaria, 1 vez al año para los estudiantes de 5° de secundaria y 2 veces al año para estudiantes que refieren un alto desempeño académico y ocupan los 2 primeros puestos al terminar la secundaria y deportistas calificados. Es importante mencionar que cada una de las carreras universitarias ofrece un número determinado de vacantes acordes a su plan de estudios, donde los postulantes realizan su mejor esfuerzo para conseguir una vacante en la carrera de su elección mediante el examen de admisión bajo la modalidad correspondiente.

En promedio nos encontramos frente a una población de 13251 estudiantes matriculados en el semestre académico 2020 – II, población correspondiente a la suma de todas las facultades de la universidad. En cuanto a la distribución y conformación de

estudiantes por cada una de las facultades tenemos que, en Facultad de Agronomía se cuenta con 307 estudiantes, Facultad de Ciencias Biológicas con 661 estudiantes, Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables con 2303 estudiantes, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas con 1678 estudiantes, Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación con 2201 estudiantes, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas con 927 estudiantes, Facultad de Enfermería con 307 estudiantes, Facultad de Ingeniería Agrícola con 506 estudiantes, Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica con 597 estudiantes, Facultad de Ingeniería Zootecnia con 322 estudiantes, Facultad de Medicina Humana con 361 estudiantes, Facultad de Medicina Veterinaria con 427 estudiantes, Facultad de Ingeniería Civil, Ingeniería de Sistemas y Arquitectura con 1884 estudiantes, Facultad de Ingeniería Química e Industrias Alimentarias con 770 estudiantes.

Por otro lado, debemos indicar que los estudiantes que conforman esta investigación están representados por 393, del primer semestre académico 2019 – I, de las Escuelas Profesionales de Ciencias Históricas Sociales y Educación (Psicología, Arte, Educación, Sociología, Arqueología, Ciencias de la comunicación) y a la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables (Economía, Comercio y Negocios internacionales, Administración y Contabilidad) pertenecientes al 1° ciclo de la Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo. Cabe mencionar, que este estudio se aplicó a varones y mujeres en un rango de edad de 16 a 27 años provenientes de instituciones educativas públicas y privadas procedentes de diferentes departamentos del Perú: Cajamarca, Lambayeque, San Martín y Amazonas.

Siendo el objetivo principal de esta investigación determinar la relación entre la procrastinación académica e inteligencia emocional en estudiantes del primer semestre académico 2019 – I de la Universidad Pedro Ruiz Gallo. Además, como objetivos específicos se han considerado: identificar los niveles de procrastinación académica, identificar los niveles de inteligencia emocional, identificar el nivel de procrastinación académica e inteligencia emocional según las variables sociodemográficas como sexo y edad, y por último establecer como se relacionan las dimensiones de la inteligencia emocional (coeficiente intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés, estado de ánimo) con la procrastinación académica.

Finalmente, la presente investigación está estructurada de la siguiente manera:

Capítulo I: nos permite comprender el problema de investigación; asimismo, se expone la realidad problemática desde el punto de vista internacional y nacional y local. De mismo modo, se describen las delimitaciones que se observaron durante el transcurso de la investigación; la justificación e importancia del estudio y los objetivos que direccionan el estudio.

Capítulo II: está referido al marco teórico, que explica los orígenes hasta las bases teóricas científicas y definiciones de términos con respecto a las variables de estudio. En este evidencian la importancia de estos constructos.

Capítulo III: en este apartado expondremos las características metodológicas de la investigación, con el tipo y diseño de investigación. A su vez, se detalla la población y la muestra empleada, la hipótesis, las variables y su respectiva operacionalización. De igual manera, se describen cuáles son las técnicas e instrumentos de recolección de datos que se emplearon, asimismo, el análisis estadístico e interpretación de los datos, los fundamentos éticos y de rigor científico utilizados.

Capítulo IV: se encuentra el análisis e interpretación de las variables a estudiar, asimismo, para mayor comprensión se detallan los resultados en tablas y gráficos con su respectiva discusión.

Capítulo V: en este capítulo se describe las conclusiones y recomendaciones a las que hemos llegado como investigadoras, ello basado en los objetivos propuestos. Para concluir, se expone la respectiva bibliografía y los anexos.

Capítulo I

Problema de Investigación

1.1 Planteamiento del Problema

El proceso de transición e inserción a la vida universitaria sitúa a los estudiantes a un nuevo contexto, durante el cual se ven influenciados por factores de tipo personal, social, emocional y académico que pueden dificultar o facilitar su trayectoria universitaria. Tal como Domínguez, Villegas y Centeno (2014; citado por Mamani, 2017) mencionan que “el ingreso a la universidad supone demandas que necesitan ser afrontadas con éxito para lograr los objetivos que se plantea el educando” (p.13). Estas exigencias son constantes, lo que genera en los universitarios una carga académica y emocional.

Cabe resaltar que, durante esta etapa, algunos estudiantes encuentran un desajuste entre sus capacidades y las demandas del contexto universitario. En consecuencia, al no encontrar recursos para afrontar esta situación, se presentan conductas disfuncionales manifestadas en la postergación de actividades académicas, bajo rendimiento académico, deserción estudiantil, desmotivación, ansiedad y estrés, tal como menciona Cardona (2015).

No obstante, no solo existen consecuencias a nivel académico; en el área emocional también se evidencian desajustes tales como frustración, ira, tristeza, baja autoestima, carencia de autorregulación emocional y sentimientos de inadecuación. Por lo tanto, los estudiantes han adquirido recursos deficientes de la inteligencia emocional y al enfrentarse a situaciones que les genera estados emocionales desagradables, es probable que presenten tendencias a procrastinar, siendo ésta una manifestación sintomática que les permite obtener placer de manera inmediata. Lo que conlleva a sustituir actividades académicas por opciones que les resultan más placenteras.

Actualmente, hemos observado, en el Servicio de Psicopedagogía de Bienestar Universitario de la Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo, que los estudiantes tienden a presentar conductas de procrastinación académica, que se evidencian a nivel cognitivo, emocional y conductual: en las ruminaciones constantes respecto a sus capacidades, creencias como “no soy capaz, no soy suficiente, no podré lograrlo”, acompañado de emociones de culpa, miedo, frustración, aversión a la tarea, manifestándose en la postergación de actividades, en la realización de tareas a “última hora”, bajo control de impulsos, probablemente debido a la falta de organización, planificación y escaso desarrollo de las competencias de

autorregulación académica. También se evidenciaron conductas como baja autoestima, deficiencia en la aplicación de estrategias de aprendizaje, bajo control de impulsos, estrés y ansiedad lo que repercute en el nivel de inteligencia emocional e influyen probablemente en la conducta procrastinadora.

Así pues, Pychlyl (2013; citado en Pickles, 2017) en un estudio realizado con estudiantes universitarios de la Universidad de Carleton en Canadá, concluyó que la procrastinación académica es uno de los problemas más difíciles que le toca abordar a la educación en la actualidad, y está muy relacionada con la falta de autorregulación emocional, por lo que menciona, que cuando una persona tiende a procrastinar, en realidad está tratando de mejorar su estado de ánimo evitando realizar algo que le sea poco placentero.

Del mismo modo, Pérez (2018), en su investigación encontró una problemática similar, donde el 46% de los estudiantes presentó conductas procrastinadoras en niveles moderados, lo que quiere decir, que estos estudiantes aplazan o postergan sus actividades académicas porque no son de su agrado o no llaman su atención, en otros casos, lo hacen porque tienen esquematizado el “no soy capaz de realizar esta tarea de manera adecuada, o por temor a fallar en el proceso. Otros investigadores manifiestan que la procrastinación académica estaría relacionada con diversas variables influyentes como la baja autoeficacia o tendencias de perfeccionismo (Busko, 1998).

En la misma línea, Clariana, Cladellas, Badía, y Gotzens (2011), realizaron una investigación que además de buscar la relación entre la inteligencia emocional y procrastinación académica; consideraron el impacto de características sociodemográficas (edad y género), cuyos resultados fueron una correlación significativa y negativa entre estos constructos. Asimismo, hallaron que la población femenina a comparación de los varones se ubicaba con puntajes más altos en las competencias intrapersonal e interpersonal. Por otro lado, los varones obtuvieron mayor puntuación en adaptabilidad y manejo del estrés.

Finalmente, debido a que dicha problemática a nivel local no ha recibido la suficiente atención en investigaciones previas, con este trabajo queremos ampliar el conocimiento e información y así tener un panorama más amplio de los mismos. En conclusión, la pregunta de esta investigación se resume ha: ¿Cuál es la relación entre la procrastinación académica e inteligencia emocional en estudiantes del primer semestre académico 2019-I de una Universidad de Lambayeque?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo General:

Determinar la relación entre la procrastinación académica e inteligencia emocional en estudiantes del primer semestre académico 2019-I, de una Universidad de Lambayeque

1.2.2 Objetivos Específicos:

- a) Identificar el nivel de procrastinación académica en estudiantes del primer semestre académico 2019-I, de una Universidad de Lambayeque.
- b) Indicar el nivel de inteligencia emocional en estudiantes del primer semestre académico 2019-I, de una Universidad de Lambayeque.
- c) Identificar el nivel de procrastinación académica según el sexo y edad en estudiantes del primer semestre académico 2019-I, de una Universidad de Lambayeque.
- d) Identificar el nivel de inteligencia emocional según el sexo y edad en estudiantes del primer semestre académico 2019-I, de una Universidad de Lambayeque.
- e) Identificar la asociación de la dimensión intrapersonal de inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes del primer semestre académico 2019-I, en una Universidad de Lambayeque.
- f) Identificar la asociación de la dimensión interpersonal de inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes del primer semestre académico 2019-I, en una Universidad de Lambayeque.
- g) Identificar la asociación de la dimensión adaptabilidad de inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes del primer semestre académico 2019-I, en una Universidad de Lambayeque.
- h) Identificar la asociación de la dimensión manejo del estrés de inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes del primer semestre académico 2019-I, en una Universidad de Lambayeque.
- i) Identificar la asociación de la dimensión estado de ánimo general de inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes del primer semestre académico 2019-I, en una Universidad de Lambayeque.

1.3 Justificación e Importancia

Las variables de la presente investigación han sido objeto de estudio a nivel de nuestra realidad nacional, sin embargo, no se han encontrado con suficientes investigaciones a nivel local, es por ello que esta investigación busca ampliar información y comprender la interacción de estas variables en una población compuesta por universitarios del primer semestre académico de una universidad en Lambayeque.

En cuanto a la justificación de esta investigación reside a los casos atendidos en el Servicio de Psicopedagogía de Bienestar Universitario de la Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo, encontrándose diferentes problemáticas, entre las más frecuentes: inestabilidad emocional, deficiencia en la aplicación de estrategias de aprendizaje, baja autoestima, bajo control de impulsos, estrés, ansiedad, etc. Dichos conflictos repercuten en el nivel de inteligencia emocional e influyen probablemente en la conducta procrastinadora.

Como consecuencia de presentar bajos niveles de inteligencia emocional, Carrasco (2017) refiere que existen dificultades para reconocer, regular y reflexionar sobre sus nuestras emociones y la de los demás, si lo anteriormente mencionado, lo llevamos al contexto universitario, esto podría generar en los estudiantes sentimientos de culpa, además, de sentirse limitados para afrontar situaciones que demandan dominio personal como el culminar los trabajos a tiempo, estudiar con antelación para un examen e incluso el trabajar en grupo, evidenciándose en frustración y en efecto procrastinar como una salida ante tales circunstancias.

En cuanto a la justificación teórica, consideramos de gran relevancia el enfoque de Busko (1998), el cual expone que, si las personas tendemos a procrastinar en situaciones cotidianas, hay una alta posibilidad de repetir esta conducta en situaciones y áreas específicas. Esto se debe a la interrelación de variables endógenas (variable social-psicológico, variable sociodemográfica, variables individuales, variables instrumentales) y endógenos (perfeccionismo, procrastinación académica, logro académico) evidenciándose en un plano conductual y afectivo.

Asimismo, como hemos resaltado en párrafos anteriores, es de vital importancia que los estudiantes universitarios cuenten con habilidades emocionales las cuales les permitirán hacer frente de manera óptima a las exigencias de la vida universitaria.

Investigaciones sobre la inteligencia emocional han demostrado la gran influencia que tiene ésta en la salud mental del alumnado. Así pues, contribuciones como la del psicólogo Valencia (2019) quien manifiesta que una persona que posee autoconocimiento y control de sí mismo, logrará un mejor desenvolvimiento académico y ello repercutirá de manera positiva en el futuro laboral y profesional. Por tal motivo, el presente estudio ha tomado como base a la teoría de Bar-On, quien nos habla de las competencias emocionales y su repercusión en la manera de cómo nos desenvolvemos en el ambiente, así como nuestras destrezas para salir airoso en situaciones difíciles.

Finalmente, en cuanto a la justificación metodológica, para la presente investigación se utilizaron la Escala de Procrastinación Académica y el Inventario de Cociente Emocional de Baron Ice, adaptados en el contexto peruano en el departamento de Lima por Álvarez (2010) y Ugarriza (2001) respectivamente.

Asimismo, con la finalidad de lograr mayor objetividad se aplicaron ambos instrumentos en los estudiantes universitarios y se realizaron baremos para la población universitaria lambayecana, lo que permitió brindarle mayor validez y confiabilidad.

1.4 Hipótesis y Descripción de Variables

1.4.1. Hipótesis alternativa

Se propone como hipótesis alternativa la correlación significativa entre la procrastinación académica y su influencia en la inteligencia emocional en estudiantes del primer semestre académico 2019-I, en una Universidad de Lambayeque.

1.4.2. Hipótesis nula

Se propone como hipótesis nula que no existe la correlación significativa entre la procrastinación académica y su influencia en la inteligencia emocional en estudiantes del primer semestre académico 2019-I, en una Universidad de Lambayeque.

1.4.3. Descripción de Variables

- Procrastinación académica: esta primera variable es entendida como la tendencia a postergar una actividad académica. Asimismo, es de carácter cualitativo, de tipo ordinal, compuesta por dos dimensiones: autorregulación emocional y postergación de actividades, además es medida, para esta investigación con la Escala de Procrastinación Académica de Busko, compuesta de 12 ítems.

- Inteligencia emocional: la segunda variable, comprende al conjunto de competencias socioemocionales que son utilizadas por el alumno para afrontar las demandas en el contexto universitario. Es de carácter cualitativo, de tipo ordinal y está compuesta por los componentes: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general. Asimismo, es medida por el inventario de cociente emocional de BarOn – Ice, compuesta de 133 ítems.

Tabla 1*Operalización de la variable procrastinación académica*

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Categorización		Dimensiones	Escala
Variable: Procrastinación académica	Busko (1998, citado en Díaz, 2019) define a la procrastinación académica como “la tendencia a dejar de lado las tareas. Asimismo, refiere que es la dilatación de actividades del entorno académico” (p.40).	Es la postergación intencional ante cualquier actividad o tarea en el ámbito académico. Área evaluada a través de la “Escala de Procrastinación Académica (EPA)”	De carácter cualitativo, tipo ordinal y la categorización de los puntajes, se detalla a continuación:		Autorregulación académica Postergación de actividades	Escala de tipo Likert de cinco opciones: 1. siempre 2. casi siempre 3. a veces 4. pocas veces 5. nunca
			Puntaje	Nivel		
			46 a 54	Alto		
			42-45	Promedio		
			27 a 41	Baja		

Tabla 2

Cuadro de operacionalización de variables – Inteligencia Emocional

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Categorización		Dimensiones	Subdimensiones	Escala
variable 2: Inteligencia emocional	BarOn (1997, citado en Ugarriza, 2001) define a la inteligencia emocional como “un conjunto de habilidades personales, emocionales, sociales y de destrezas que intervienen en la capacidad para adaptarnos y enfrenar las exigencias del entorno” (p.8).	Es el conjunto de habilidades socioemocionales y se manifiestan al exterior a través de la conducta, permitiendo un equilibrio en la vida universitaria, familiar y social. Es evaluada globalmente mediante el “Inventario de inteligencia emocional de Baron – Ice” conformada por 133 ítems obteniendo así el cociente emocional general.	Variable cualitativa de tipo ordinal, la que se categoriza de acuerdo a los siguientes puntajes:		Inteligencia intrapersonal	Comprensión de sí mismo Asertividad Autoconcepto Autorrealización Independencia	Escala tipo Likert de cinco opciones: 1. Rara vez o nunca. 2. Pocas veces. 3. Algunas veces. 4. Muchas veces. 5. Muy frecuente o siempre.
			Puntaje	Nivel	Inteligencia interpersonal	Relaciones interpersonales Responsabilidad social	
			130 a 133	Muy alta	Adaptabilidad	Flexibilidad Solución de problemas Prueba de la realidad	
			115 a 129	Alta	Manejo del estrés	Manejo del estrés Control de impulsos	
			86 a 114	Promedio	Estado de ánimo general	Felicidad Optimismo	
		70 a 85	Baja				
		65 a 69	Muy baja				

Capítulo II

Marco Teórico

2.1 Antecedentes de la problemática de investigación

2.1.1 Antecedentes a nivel internacional

Clariana, Cladellas, Badía, y Gotzens (2011) investigaron acerca de la procrastinación académica e inteligencia emocional cuyo objetivo era encontrar la relación, así como la influencia de los factores sociodemográficos (edad y género) entre ambas variables. La muestra se constituyó por 192 estudiantes, siendo 45 varones y 147 mujeres de la facultad de Psicología en la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad de les Illes Balears. Obteniendo como resultado una correlación significativa y negativa entre las variables. Asimismo, hallaron que la población femenina a comparación de los varones se ubicaba con puntajes más altos en las competencias intrapersonal e interpersonal. Por otro lado, los varones obtuvieron mayor puntuación en adaptabilidad y manejo del estrés.

Por otro lado, Natividad (2014) realizó una investigación titulada “Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios” y se centró en encontrar la incidencia de esta variable en una muestra de 179 féminas y 31 varones, de la carrera de Psicología en la Universidad de Valencia. Donde halló que el 45.24% posponen sus actividades (tareas o trabajos finales) en una frecuencia de siempre o casi siempre, el 35.41% no estudian para los exámenes con antelación, y el mismo porcentaje de estudiantes, no se encuentra al día en las lecturas designadas. Por otro lado, en menor porcentaje, se observó que el 9.05% de estudiantes procrastina siempre o casi siempre en tareas administrativas, mientras que el 28.57% evita asistir a reuniones y un 22.86% no acude a ninguna actividad escolar en general. Como se puede apreciar, los alumnos denotan conductas procrastinadoras en niveles considerables y en distintas actividades académicas, asimismo, encontraron que el motivo principal de estas conductas era la hostilidad por las tareas, estaban caracterizados por una deficiente gestión del tiempo y falta de autorregulación.

Por otro lado, García (2014; citado en Pérez, 2018) realizó una investigación denominada “Bienestar psicológico, inteligencia emocional, disposición a fluir y procrastinación académica en estudiantes universitarios pertenecientes a la Universidad Rafael Urdaneta, Venezuela”. La finalidad fue encontrar el grado de asociación entre dichas variables. Para ello, contaron con una muestra de 253 estudiantes de la carrera de Psicología. Cuyos

resultados obtenidos fueron, que los estudiantes lograban reconocer sus emociones y la de los demás en un nivel promedio, asimismo, se halló que los alumnos se sentían en armonía para realizar sus tareas en un nivel medio. En lo que respecta a la variable de procrastinación académica, se evidenciaron niveles medios. Finalmente, concluyeron que existe una correlación inversa y significativa entre dichas variables.

Es importante mencionar la investigación realizada por Chávez (2017) titulada “Adaptación a la vida universitaria y procrastinación académica en estudiantes de psicología” cuya finalidad era encontrar la correlación de las variables en mención. Para poder hacer posible la investigación, consideró a 231 estudiantes de primer y séptimo semestre de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en México. Por otro lado, su enfoque fue cuantitativo y como instrumentos empleó las escalas de Procrastinación Académica (Busko, adaptada por Álvarez, 2010) y el Cuestionario de Vivencias universitarias. Como resultados obtuvieron una correlación significativa y negativa entre las variables. Así pues, se evidenció deficiencias en la capacidad del alumnado para adaptarse. En cuanto a procrastinación académica obtuvieron puntajes que se sitúan en niveles altos en cuanto a postergar actividades y niveles medio - bajo en autorregulación académica. De manera que, a menor capacidad para adaptarse en el ámbito universitario, el alumno tenderá a procrastinar.

Así pues, Camacho (2018) desarrolló una investigación denominada “Autorregulación emocional y procrastinación académica en estudiantes de las carreras relacionadas a Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales de la ciudad de Ambato- Tungurahua- Ecuador.” Con el objetivo de encontrar la correlación existente entre las variables. La muestra estuvo conformada por jóvenes universitario de la ciudad de Ambato. La metodología de la investigación fue de carácter cuantitativo, descriptivo exploratorio y correlacional. La población la conformaron 400 universitarios de la ciudad Ambato, siendo el 62,5% de una universidad confinada y un 27.5% de una universidad pública. Finalmente, los resultados demuestran que existe un grado de asociación entre procrastinación académica con los siguientes indicadores: reevaluación cognitiva, supresión emocional, perspectiva futura, perspectiva temporal y autoeficacia general. Ello significa que, si el estudiante universitario no tiene la capacidad de organizar y distribuir su tiempo, entonces tenderá a posponer sus actividades académicas y por ende esto afectaría su desempeño académico.

2.1.2 Antecedentes Nacionales

En la bibliografía encontrada, Carranza y Ramírez (2013), nos presentan su investigación titulada “Autorregulación y su relación con la procrastinación en estudiantes universitarios”, cuya finalidad fue encontrar la correlación entre dichas variables, así como, para determinar la prevalencia de ambos constructos. Para este estudio se contó con un total de 320 alumnos de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Perú, siendo el 33.7% féminas y el 66.3% varones. Asimismo, el 44% de estudiantes oscilan entre 16 y 20 años de edad. Según los resultados encontrados, se halló una relación significativa e inversa entre autorregulación y procrastinación, es decir, presentan conductas procrastinadoras debido a las posibles emociones intensas que son influenciadas por el contexto.

Además, la investigación de Hernández (2016) denominada “Procrastinación académica, motivos de procrastinación y bienestar psicológico” Cuya finalidad fue encontrar la interrelación de los constructos en mención. En una muestra conformada por 246 universitarios de ingeniería industrial de una universidad de Trujillo. Los resultados evidenciaron, que efectivamente existe una relación altamente significativa e inversa entre las variables mencionadas. Encontrándose fundamentalmente importante la valoración que tiene el estudiante hacia la tarea, esto sería un motivador para procrastinar. Además, las dimensiones autoaceptación, relaciones positivas con otros y crecimiento personal, fueron las que presentaron mayores puntuaciones.

Finalmente, tenemos a Navarro (2017) quien realizó una investigación entre Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica, teniendo como objetivo principal encontrar la correlación entre las mismas. Además, tuvo como unidad de análisis a estudiantes de una Institución Educativa pública pertenecientes al cuarto grado de la ciudad de Barranca conformada por 111 estudiantes, cuyas edades oscilaban entre 14 y 17 años de edad, siendo 54 del género femenino y 57 del género masculino. Los instrumentos utilizados fueron: el Inventario Emocional de Baron Ice quien fue adaptada por Ugarriza y Pajares y la Escala de Procrastinación Académica de Busko quien fue adaptada Álvarez al contexto peruano. Cabe mencionar, que la metodología utilizada tuvo un enfoque cuantitativo y correlacional, con un tipo de diseño no experimental de corte transversal. Los resultados mostraron que existe una correlación negativa inversa entre los constructos anteriormente mencionados. Esto demuestra que, a mayor control o manejo emocional, menores serán las conductas procrastinadoras que presente el alumnado. Su respuesta ante las tareas será motivadora y podrán culminarlas con

éxito. Sin embargo, si hay un desbalance en ellos, los estudiantes evitaran a toda costa realizar sus actividades o siquiera culminarlas.

Finalmente, Pérez (2018) realizó una investigación entre procrastinación académica e inteligencia emocional, con la finalidad de encontrar la asociación de las variables en mención. En una muestra conformada por universitarios del tercer al quinto ciclo entre edades que oscilaban de 17 a 35 años de una Universidad Privada en Huancayo, siendo en su mayoría del género femenino con un 53.4% y 46.6% fueron varones de la carrera de Psicología de la Universidad Continental. La investigación fue de carácter cuantitativo, emplearon un método y diseño descriptivo correlacional. Los resultados evidenciaron que existe una relación inversa y significativa entre las variables de estudio. Asimismo, se evidenció que el 46% de universitarios obtuvo puntajes moderados de PA. Y en cuanto a IE, el 47.9% se encontraba en un nivel promedio frente a un 32.5% que se situó en niveles bajos. En resumen, a menores habilidades emocionales que gestionen los universitarios, tenderán a presentar mayores conductas procrastinadoras.

2.1.3 Antecedentes Locales

A nivel local, nos encontramos con la autora Fiestas (2020), con su investigación titulada “Inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de la I.E Santa Ángela”, contando con 110 estudiantes como muestra, encontró que existe una correlación inversa significativa en todas las edades evaluadas, lo que indica que, los estudiantes que tengan un nivel alto de inteligencia emocional, tenderán a procrastinar en menor medida. Asimismo, mostró que 23,6%- 35,5% de los estudiantes presentaban conductas procrastinadoras a nivel medio y un 19,1%-30% en un nivel alto. Además, un 47.3%-56,4% de los evaluados, presentaba niveles medios con respecto a las dimensiones de la inteligencia emocional.

Por otro lado, Villegas (2020) en su investigación denominada “Procrastinación académica e Inteligencia emocional en estudiantes de II ciclo de una Universidad privada de Chiclayo – 2019”, en la cual, el objetivo fue evaluar la relación entre ambos constructos, contando con una muestra de 270 universitarios, encontró que el 50% de los participantes se encontró en un nivel promedio en cuanto a la inteligencia emocional, mientras que un 44.1% de ellos, se ubicó en un nivel alto con respecto a la procrastinación académica. Asimismo, en su estudio concluyó que un existe una correlación significativa directa entre ambas variables,

mencionando que las conductas procrastinadoras no necesariamente se deben a la influencia de tener una baja inteligencia emocional.

2.2 Fundamentos Teóricos

2.2.1. Procrastinación Académica

2.2.1.1 Conceptualización de Procrastinación. Según establece la Real Academia Española (2019) el verbo procrastinar procede del verbo latín procrastinare (de pro, para y cras, mañana, es decir, “posponer hasta mañana”) y significa “diferir o aplazar la ejecución de un acto.

De esta raíz etimológica han derivado diversas conceptualizaciones del constructo de procrastinación ya que, como se señala en el trabajo de Álvarez (2010) la procrastinación es un constructo polisémico, que ha sido estudiado por diversos autores y presenta diversas acepciones, que coinciden la postergación o retraso de una actividad.

Autores como Ferrari y Tice (2007; citados por Natividad, 2014) refieren que la procrastinación es una conducta caracterizada por la voluntad del individuo en aplazar la realización de sus actividades que deben llevarse a cabo en un tiempo determinado.

Por otro lado, para Steel (2007; citado por Hernández, 2016) define la procrastinación como una carencia autorregulatoria, traducándose como el retraso absurdo y voluntario en la cual había una intención inicialmente para realizar, pero sin embargo no se culmina. A su vez, en este punto la persona comprende que la postergación traerá consecuencias desfavorables. Además, se tiene como creencias primordiales de baja autoeficacia y sobrevaloración de la dificultad de la tarea. También, Popoola (2005; citado por Álvarez 2010) considera la procrastinación como un rasgo que presenta manifestaciones a nivel conductual, cognitivo y emocional. Por lo tanto, estos autores consideran que la persona que procrastina es consciente de las actividades que tiene que realizar, sin embargo, postergan voluntariamente su realización, generando respuestas emocionales favorables (a corto plazo) o desfavorables (a largo plazo).

También Arévalo (2011, citado en Bonilla 2016) nos menciona que “la procrastinación es la acción de dejar las actividades para después, a pesar de tener el tiempo para hacerlas, realizando actividades vanas antes que las importantes” (p. 21).

2.2.1.2 Definición de Procrastinación Académica. Busko (1998), define a la procrastinación académica como una tendencia consciente para aplazar siempre o casi siempre una tarea académica.

De la misma manera, Solomon y Rothblum (1984), mencionan que el estudiante que procrastina tiende a experimentar estados de ansiedad como consecuencia del no cumplimiento de sus actividades.

Según Ferrari (1995; citado en Atalaya y García, 2019) la procrastinación académica como “el hecho de posponer la culminación de una tarea que usualmente resulta de un estado de insatisfacción o malestar subjetivo” (p. 367).

Autores como Wolters, (2003), Ellis y Knaus (2002), Haycock, McCarthy y Skay (1998), definen a la procrastinación como el desequilibrio entre las competencias personales del estudiante y las demandas de las actividades académicas que se caracterizan por la dificultad para seguir instrucciones y presentar sus entregables a tiempo, aplazando estas hasta el “último minuto”, acompañado de la idea que lograrán concluir sus actividades y además se realizarán con un óptimo desempeño.

Domínguez (2016), al realizar un análisis del constructo de procrastinación, la define como “la acción de retrasar de manera voluntaria e innecesariamente la realización de tareas al punto de experimentar malestar subjetivo” (p.21).

Para nosotras como investigadoras, la procrastinación académica, se definiría como la postergación intencional ante cualquier actividad o tarea en el ámbito académico.

2.2.1.3 Características del Procrastinador. De acuerdo a Steel (2011; citado en Angarita, 2012) entiende a la procrastinación como la suma de varios factores definitivos que se reflejarán en la conducta final del procrastinador frente a la asignación de una actividad, por lo que expresa que es probable que los mayores procrastinadores tengan poca expectativa sobre los resultados y baja valoración de la tarea.

Así también, Noran (2000; citado en Bonilla, 2016) manifiesta que “el procrastinador es quien sabe lo que quiere, en cierta manera, sabe que puede, y que trata de hacerlo, pero que en realidad no lo hace” (p. 22).

Por otro lado, ¿cuál sería la diferencia entre una persona que procrastina y otra que no? o ¿qué sucede cuando la persona ha pensado en posponer la tarea, sin embargo, no sabe cuándo lo hará? respecto a esta pregunta Natividad (2014) menciona que la diferencia reside en que

una persona gestiona y organiza su tiempo para culminar una actividad académica, logrará su cometido y se estaría hablando de un estudiante que no procrastina, sin embargo, si sucediera todo lo contrario, estaríamos frente a una persona con conductas procrastinadoras.

También, Solomon y Rothblum (1984; citados en Hernández, 2016) expresan que la variable se encuentra relacionada con factores cognitivos, conductuales y emocionales; respecto al primero se tiene un autoconcepto negativo acompañado de ideas irracionales respecto a la tarea; además suelen presentar ruminaciones que comprometen su esquema mental de su autoeficacia por no realizar la tarea en el tiempo estimado. Respecto al segundo factor, el estudiante procrastinador puede presentar sentimientos de culpa, angustia, miedo frente a la actividad ya que no se siente capaz de realizarla, e incluso el estudiante llega a experimentar sentimientos de hostilidad y rechazo hacia la tarea. Finalmente, se manifiesta en el factor conductual que como menciona Steel (2011; citado por Hernández, 2016) la persona presenta dificultades para centrarse en una sola actividad, debido a que su atención se encuentra dispersa, le cuesta controlar sus impulsos, le cuesta elegir entre una opción u otra y finalmente no tiene un hilo congruente entre lo que dice y hace.

Finalmente, podemos describir al estudiante procrastinador como una persona que está pensando constantemente en realizar la tarea, pero debido a su dificultad para autorregularse emocionalmente lo lleva a evitar realizar las actividades académicas u otras relacionadas a la misma.

Como el estudiante no ha logrado desarrollar las competencias para realizar la actividad de manera correcta en el tiempo estimado, se presenta el ciclo de la procrastinación.

2.2.1.4 Tipos de Procrastinación. Al revisar diferentes propuestas teóricas, es de suma importancia encontramos diferentes propuestas sobre la procrastinación, las cuales se detallaremos a continuación.

Schouwenburg (2004, citado por Clariana y Rodríguez, 2016) considera dos tipos de procrastinación académica. La procrastinación esporádica es una conducta específica que se encuentra vinculada a tareas concretas. Como consecuencia de una escasa organización y gestión del tiempo. Por otro lado, tenemos a la procrastinación académica crónica, la cual la denomina como un hábito generalizado para aumentar el tiempo en que se debería hacer la tarea y dedicar al estudio.

También, Ferrari, Barnes, y Steel (2009; citado en Clariana y Rodríguez, 2016) establecieron tipologías sobre la procrastinación como: arousal y evitativo. El primero se basa

en postergar sus actividades para sentir emociones adrenérgicas, acompañado de pensamientos de autoeficacia que le permiten lograr mejores resultados trabajando bajo presión. A diferencia del segundo, como menciona Grunschel, Patrzek, y Fries (2012; citado en Clariana y Rodríguez, 2016) posterga las actividades como una medida de protección hacia su autoestima, así evita confrontarse consigo mismo al ser consciente que no será capaz de realizar la actividad para no darle cabida fracaso.

Por otro lado, investigadores como McCown et al. (1987; Citado por Natividad, 2014), hacen mención de los siguientes tipos de procrastinadores: académico, extrovertido y neurótico; el primero alude a personas que tienden a ser impulsivas y no suelen prestarle importancia a su tiempo, respecto a las actividades que realizan. El segundo, tipo extrovertido, posee una gran energía, aunque levemente ansiosos y, por último, el tipo neurótico, quienes se muestran como personas con dificultades ya sea para gestionar como determinar óptimamente sus tareas, además de presentar una autopercepción con carencia de control sobre el tiempo.

Podemos mencionar diversos autores realizaron una construcción teórica más amplia de las tipologías de procrastinación, como “funcional” y “disfuncional”.

a) Procrastinación Funcional y Disfuncional.

En el trabajo de investigación de Natividad (2014), se generan propuestas interesantes sobre naturaleza adaptativa o desadaptativa de tal fenómeno; una de ellas nos indica estar orientada hacia una meta por lo que la consideran de carácter funcional. En oposición, con frecuencia encontramos investigaciones que apoyan esta posición donde constatan que la procrastinación es un acto que dificulta y aleja del éxito académico desencadenando malestares psicológicos y sintomatológicos como ansiedad y estrés.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, Ferrari (1994; citado por Pérez, 2018) menciona que la procrastinación funcional es un aplazamiento “beneficioso” para la persona que se da manera fortuita y la ayuda a creer en la probabilidad de que culminará las actividades de manera eficiente, acompañado de metas establecidas que le permiten mejorar su desenvolvimiento académico. Por otro lado, tenemos a la procrastinación disfuncional, la cual es considerada como una tendencia para retrasar constantemente la iniciación y/o la culminación de una actividad, en efecto, las posibilidades de un resultado exitoso son evidentemente nulas. Además, explica que estos retrasos voluntarios pueden considerarse como un mecanismo de automotivación para aquellos estudiantes que requieren de altas dosis

de estimulación para realizar las tareas encomendadas. Es por ello que postergan hasta el último momento creyendo que trabajarán mejor si están sometidos bajo la presión del tiempo.

Así pues, tenemos a investigadores que consideran que la procrastinación puede ser provechosa, por ejemplo, Fiore (1989; citado en Natividad, 2014) afirma que procrastinamos para tener una ganancia secundaria, en este caso experimentar emociones placenteras para evitar. En la misma línea, Tice y Baumeister (1997) y Schraw et al. (2007) (Citados en Natividad, 2014) sustentan que al inicio del ciclo académico cuando se presentan síntomas de estrés, ansiedad o síntomas psicossomáticos es saludable postergar a corto plazo.

Por otro lado, Ferrari et al. (1995) expresan que existe una correlación directa de la variable procrastinación con factores como depresión, estrés, pensamientos autocríticos, a diferencia de otros factores como el autoconcepto, la homeostasis y la autorregulación emocional quienes presentan una correlación inversamente proporcional con la misma. Asimismo, Rothblum et al. (1986) consideran que existe una mayor tendencia a presentar síntomas psicossomáticos en las mujeres que procrastinan en comparación a los varones (citados en Natividad, 2014).

Visto desde esta perspectiva, y en concordancia con dichos autores, podríamos afirmar que la procrastinación sería perjudicial y no adaptativa.

b) Procrastinación Decisional y Procrastinación Conductual.

Según Janis y Mann (1977; citados en Natividad, 2014) la procrastinación decisional es la dificultad para tomar decisiones en un tiempo establecido. Asimismo, tenemos al segundo tipo, denominado procrastinación conductual o de evitación que según McCown et al. (1989; Citado en Natividad, 2014) refiere que la persona tiene la decisión de realizar la actividad, sin embargo, evita de alguna manera realizarla. Es así que algunos investigadores encontraron una relación significativa, entre estos tipos de procrastinación.

Poniendo énfasis en la procrastinación decisional, Mann (2010; citado en Natividad, 2014) la distingue en dos categorías. La específica y habitual; la primera influenciada por el contexto y se da en situaciones específicas; y la segunda influenciada por factores intrapersonales y ocurre de manera general. Siguiendo esta misma línea Ferrari y Dovidio (2000; citados en Pérez, 2018) afirman que “los estudiantes universitarios indecisos ocupaban más tiempo buscando información para tomar una decisión” (p.35).

De hecho, Natividad (2014; citados en Pérez, 2018) menciona que “la procrastinación decisional está relacionada fuertemente con algunos aspectos de la personalidad” (p.35). Así tenemos como factores causales a la ansiedad, dificultades para establecer relaciones interpersonales, baja autoeficacia y autoconcepto negativo que influyen en la tendencia de postergar actividades.

Por otro lado, tenemos a la procrastinación conductual considerada por Sommer y Haug (2012) y Burka y Yuen (1983; citados por Díaz, 2019) quienes mencionan que las personas han pensado en realizar la tarea, pero no se sienten lo suficientemente capaces para comenzar o terminar la tarea.

2.2.1.5 Enfoques de la Procrastinación. Este fenómeno, ha sido estudiada por diferentes enfoques empíricos y/o teóricos, como producto de ello han surgido posibles explicaciones, aunque no siempre han sido congruentes entre sí.

Para fines de este estudio se toma en cuenta el modelo teórico de Deborah Ann Busko, que detallaremos a continuación.

a) Enfoque Teórico de Busko.

Busko (1998), desarrolló un modelo de análisis de ruta que especifica los antecedentes de perfeccionismo autoorientado y procrastinación académica; ambos constructos medidos en efectos del logro académico. Así pues, menciona que las personas que procrastinan en situaciones cotidianas de su vida (procrastinación general) lo harán en situaciones y áreas específicas, por ejemplo, en el ámbito académico (procrastinación académica). Para su modelo utiliza como variables instrumentales al perfeccionismo socialmente prescrito quien influye en el perfeccionismo autoorientado y a la procrastinación general quien influye en la procrastinación académica. Además, expone la causal de la tendencia del ser humano a posponer actividades, mencionando que se debe a la influencia e interacción de variables tanto exógenas (variables social-psicológico, variable sociodemográfica, variables individuales, variables instrumentales) con las que nos hemos arraizado a lo largo de nuestra vida y que probablemente son condicionantes para actuar y decidir de determinada manera, y endógenas (perfeccionismo, procrastinación académica, logro académico) quienes se manifiestan en un plano conductual y afectivo.

En resumen, la causa de que las personas procrastinen, se debe a un conjunto de variables que influyen directamente e indirectamente en esta conducta. No se analiza de manera

aislada, sino que se evalúa en contraste de diferentes factores ya sean personales, sociales y culturales.

No obstante, se dará una breve explicación de cada enfoque de la variable en mención, según Quant, D y Sánchez, A. (2012; citado por Pérez, 2018).

b) Enfoque Psicodinámico.

Para Freud (1926), la procrastinación genera en la persona ansiedad, siendo ésta probablemente una señal perturbadora que pone en alarma al ego del material inconsciente que ha reprimido. En otras palabras, el “Yo” rechaza las actividades que le son amenazantes como un mecanismo de defensa contra el hecho de comenzar una actividad y probablemente no llegar a la meta, es decir, es como una coraza que nos protege del riesgo a fracasar (Citado por Natividad, 2014).

Siguiendo la misma perspectiva, tenemos a Baker (1979) quien explica las conductas procrastinadoras como temor al fracaso. Asimismo, pone énfasis en que las personas que poseen las destrezas, capacidades cognitivas o preparación para obtener con éxito el resultado de sus tareas presenta conductas de desmotivadoras o de fracaso. Por otro lado, expresa que el origen del miedo al fracaso en estas personas, se debe al establecimiento de relaciones patológicas con las figuras parentales o la figura quien acompañó desde pequeño(a) a la persona que actualmente presenta estas conductas, evidentemente, el rol de los padres juega un papel importante y ha contribuido en el desarrollo de conductas saludables o por el contrario, patológicas (Citado por Díaz, 2019).

En conclusión, el origen de la procrastinación sería una problemática que está sujeto a un asunto que no fue solucionado durante su crecimiento y que afecta en la actualidad en la madurez y toma de decisiones de las personas para no iniciar o ser capaces de terminar sus actividades.

Siguiendo la idea anterior, tenemos a algunos autores como Blatt y Quinlan, (1967) y Ferrari et al. (1995) (Citados en Natividad, 2014) quienes mencionan que la tendencia a posponer el inicio o culminación de una actividad se debe a un miedo a la muerte, de manera que los procrastinadores postergan sus actividades inconscientemente por falta de una estructura yoica respecto al tiempo. Otros autores, consideran las demoras como una forma de sublevación hacia la autoridad, es decir como una conducta rebelde (Burka y Yuen, 1983). En tal sentido, la procrastinación se da como un medio para conservar un aparente sentido de

dominio y control. Sin embargo, siendo estas últimas teorías interesantes, no se han encontrado investigaciones empíricas que las respalden.

c) *Enfoque Motivacional.*

Este modelo fue presentado por McCown (1991; citado en Pérez, 2019) quien considera como un rasgo determinante a la motivación de logro, donde la persona denota conductas direccionadas a lograr sus objetivos. Asimismo, explica que este individuo tendrá la capacidad de decidir entre dos opciones: la esperanza de alcanzar el éxito, quien se refiere a un logro motivacional, o el miedo al fracaso, lo que significa que la persona evitará una situación que le parezca aversiva.

Las personas con baja tolerancia al fracaso tenderán a elegir tareas que le garanticen el éxito de su realización, dejando en un segundo plano las tareas que le son más complejas y puedan ver como un probable resultado, el fracaso.

Apoyando este enfoque, Flores (2016; citado en Camacho, 2018) refiere que el sujeto tiene la intención de realizar la tarea debido a que se encuentra motivado, por lo tanto, va a direccionar sus acciones a la consecución de las mismas, no obstante, por temor a no lograrlo, evitan la actividad.

d) *Enfoque Conductual.*

Para este enfoque, las conductas procrastinadoras tienen una gran relación con la ley del efecto. Este enfoque nos habla de la “recompensa engañosa” (Ainslie 1991; Mamani, 2017) quien hace referencia al favoritismo de las personas por obtener recompensas a corto plazo. En tal sentido, también podremos apreciar que son influyente las teorías del aprendizaje.

Según Kotler (2009; citado por Natividad, 2014) las conductas procrastinadoras se deben a que nuestro cerebro busca sentirse bien lo más pronto posible en vez de trabajar más y obtener resultados óptimos a largo plazo.

Desde este punto de vista, la procrastinación es explicada debido al reforzamiento y retroalimentación de las conductas evitativas (Skinner, 1977; citado por Peña, 2017). Es importante resaltar que estas personas son capaces de planificar, organizar y comenzar con acciones las cuales luego las dejará para dedicarse a otra actividad de mayor interés o que les genere “un bienestar inmediato”, sin prever de los beneficios que conlleva concluir con las tareas.

Esta teoría conductista resulta bastante sencilla y simple de comprender, por lo que para muchos investigadores les resulta atrayente; sin embargo, está limitada ya que no nos menciona sobre las cogniciones de las personas, asimismo, si bien habla sobre la “recompensa engañosa” no nos explica del por qué ocurre ello.

e) Enfoque Cognitivo.

Wolters (2003; citado por Peña, 2017) Se basa en los esquemas desadaptativos (pensamientos automáticos, ideas irracionales, desajuste en la gestión del tiempo, autoconcepto y autoeficacia) que la persona ha estructurado, por lo tanto, la información que procese le resultará disfuncional.

Quant (2012; citado en Camacho, 2018) refiere la “presencia de pensamientos negativos relacionados a experiencias desfavorables o el temor da lugar a ideas catastróficas que interferirán con la función que cumple cada individuo” (p.37).

Lay y Flett (2000; citados en Pérez, 2018) señalan que la persona tiene pensamientos rumiativos constantes que le impiden realizar la actividad a pesar de su compromiso por hacerla, puesto que piensan que son incapaces de ejecutarla. En efecto, deciden postergar la actividad.

f) Enfoque Cognitivo - Conductual.

Este enfoque, menciona que existe un desajuste en los procesos cognitivos, y estos a su vez promueven emociones que se proyectan en conductas desadaptativas. Aunado a esto, considera que la valoración cognitiva del contexto se verá reflejada en los sentimientos y conductas del sujeto; además, el medio donde se desarrolla la persona es un influenciador para esta conducta.

Mamani (2017) indica que en este enfoque se “analizan los pensamientos (adaptativos o no), conductas y opiniones acerca de la persona y la sociedad” (p.32). Para la teoría cognitivo conductual debería haber congruencia entre lo que una persona piensa y hace.

En resumen, la conducta es el resultado de la inconsistencia entre lo que se piensa y se llega a realizar, por lo tanto, se genera una baja percepción de autoestima y autonomía, lo que se ve reflejado en su rendimiento (Ellis y Knaus 1997; citado en Pérez, 2018). Así mismo consideran que la procrastinación tiene es un proceso cíclico que consta de 11 pasos, los cuales se detallan a continuación:

1. Sabe que tiene que realizar la tarea por los beneficios que tiene la misma, aunque no tenga ganas.
2. Decide comenzar con la actividad.
3. Retraso innecesario y voluntario.
4. Evalúa las posibles consecuencias del retraso o aplazamiento.
5. Sigue procrastinando la actividad que decidió comenzar.
6. Establece diálogos internos acerca de su comportamiento (utilizando la racionalización).
7. Se evidencian aún las conductas procrastinadoras.
8. Decide iniciar o completar cuando la fecha límite se aproxima.
9. Presenta sentimientos de culpa y molestia consigo mismo.
10. Se compromete consigo mismo para programarse y realizar sus entregables a tiempo.
11. Posteriormente, el ciclo se repite sobre todo cuando la tarea toma tiempo.

Tabla 3

Enfoques Teóricos de la Procrastinación

Enfoque de Busko	Psicodinámico	Motivacional	Conductual	Cognitivo	Cognitivo - Conductual
Factores sociales, individuales y culturales que influyen directamente e indirectamente en nuestro pensar, sentir y hacer con respecto a la procrastinación	Es el resultado de un mecanismo de defensa cuando el Yo se siente amenazado.	De acuerdo al análisis que realiza la persona o fracaso de la actividad es que emprende las acciones necesarias para el logro de las mismas.	Evita realizar tareas que le producen sensaciones aversivas, por lo que decide postergar la actividad.	Pensamientos de baja autoeficacia, autoestima, constantes racionalizaciones que justifican el no iniciar la tarea.	Es el resultado de un desajuste entre lo que la persona piensa, siente y hace con respecto a la tarea.

Nota. Adaptado de “La procrastinación académica y su relación con la inteligencia emocional en estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Psicología de la Universidad Continental-2017”, de P. Irene, 2018, *Repositorio Institucional de la Universidad Continental*, p. 21 (<https://hdl.handle.net/20.500.12394/5123>).

2.2.2. Inteligencia Emocional

2.2.2.1 Conceptualización de Inteligencia Emocional. Salovey y Mayer acuñaron término “inteligencia emocional” (1990; citados en Ugarriza, 2001, p.7) la cual consideran como la capacidad de manejar, entender y reconocer nuestras emociones y la de los demás, es por ello que la incluyen dentro de la inteligencia social, Asimismo, expresan que, ser emocionalmente inteligentes nos permitirá guiar nuestro pensamiento y por lo tanto ser congruentes en nuestro actuar. Estos precursores de dicho termino, también incluyen como habilidades a la capacidad de automotivarse, el ser capaces de controlar nuestros impulsos y así potenciar nuestro sentido de la empatía.

Por otro lado, tenemos al autor BarOn (1997; citado en Ugarriza, 2001) quien define a la inteligencia emocional como “un conjunto de habilidades personales, emocionales, sociales y de destrezas que intervienen en la capacidad para adaptarnos y enfrenar las exigencias del entorno” (p.8).

Entre otros autores, tenemos a Goleman (1995; citado por Rosas y Zulueta, 2015) que define a la inteligencia emocional, como la capacidad del individuo para automotivarse y hacerle frente a las frustraciones o limitaciones que obstaculizan la habilidad de pensar, controlando los impulsos y posponiendo gratificaciones. Todo ello se verá reflejado en nuestros estados de humor, desarrollo empatía y optimismo.

Pérsico (2007; citados por Quiroz y Valverde, 2017) hace mención que la inteligencia es una capacidad aprendida dando relevancia a que este es un proceso activo de aprendizaje en cualquier etapa de nuestra vida. Asimismo, menciona que, en la medida que la persona asuma la responsabilidad de sus emociones, puede lograr una relación más cercana consigo mismo y su contexto.

Para nosotras como investigadoras, valoramos a la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades socioemocionales y se manifiestan al exterior a través de la conducta, permitiendo un equilibrio en la vida universitaria, familiar y social.

2.2.2.2 Componentes de la Inteligencia Emocional. BarOn (1997; citado en Ugarriza, 2001), considera cinco importantes componentes de la inteligencia emocional y social, las cuales a su vez incluyen en total a quince factores que serán detallados a continuación:

a) Componente Intrapersonal (CIA). Esta componente incluye los siguientes subcomponentes:

- Comprensión emocional de sí mismo (CM): significa que hay un entendimiento sobre lo que pensamos y sentimos (lo que nos sucede).
- Asertividad (AS): es demostrar y defender lo que piensan, creen y/o sienten teniendo en cuenta que ello no afecte de manera negativa al otro.
- Autoconcepto (AC): es la habilidad para reconocer quienes somos, comprendernos, respetarnos y aceptar nuestras habilidades, destrezas, limitaciones y cualidades ya sean positivas o negativas.
- Autorrealización (AR): es llegar a lograr lo planificado, confiando en nuestras capacidades, y disfrutar del proceso.
- Independencia (IN): es sentirnos libres de tomar nuestras propias decisiones con seguridad y hacernos cargo de nosotros mismos (en nuestro pensar, actuar y sentir).

b) Componente Interpersonal (CIE). Este componente incluye:

- Empatía (EM): significa que la persona será capaz de validar, valorar y comprender a su prójimo.
- Relaciones interpersonales (RI): es conectar y sostener una relación sana basada en la cercanía emocional con las personas que están en nuestro entorno.
- Responsabilidad social (RS): significa que la persona tendrá sentido de apoyo y cooperación hacia su sociedad, mostrándose como un ser productivo.

c) Componente de Adaptabilidad (CAD). Este componente incluye:

- Prueba de la realidad (PR): significa que la persona es capaz de contrastar entre lo subjetivo (sus vivencias) y objetivo (la realidad existente como tal).
- Flexibilidad (FL): significa que la persona es capaz de enfrentar los cambios y ajustarnos óptimamente (en nuestro pensar, sentir y actuar) a las situaciones y nuevas condiciones.
- Solución de problemas (SP): significa que la persona es capaz de identificar y describir situaciones problemáticas, pero, además, será capaz de otorgar una solución a la misma de manera adecuada.

d) Componente del Manejo de Estrés (CME) este componente incluye:

- Tolerancia al estrés (TE): significa ser capaz de enfrentar de manera positiva y continua situaciones estresantes, tratando de evitar abrumarse.
- Control de los impulsos (CI): significa que la persona es capaz de controlar sus impulsos, reconociendo, guiando y gestionando sus propios sentimientos.

e) **Componente del Estado de Ánimo en General (CAG):** este componente incluye:

- Felicidad (FE): significa que el ser humano se siente bien consigo mismo y con la vida, denotando una actitud positiva con los demás.
- Optimismo (OP): es capaz de sostenerse positivamente ante situaciones difíciles.

2.2.2.3 Modelos Teóricos de la Inteligencia Emocional. Gabel (2005; citado por Carrasco, 2017) menciona 3 modelos acerca de la inteligencia emocional: habilidades o competencia, comportamientos e inteligencia.

a) **Modelo Basado en la Habilidad.**

Fernández y Extremera (2005; citado por Carrasco, 2017) refieren que este modelo se basa en el procesamiento de información. La concepción de la inteligencia emocional es limitada, sin embargo, la consideran como *sui generis*.

Es importante mencionar, que este modelo trabaja en primera instancia con el uso adaptativo de emociones y pensamiento. Asimismo, Salovey y Mayer (1990; citado por Ugarriza, 2001) mencionan que la inteligencia emocional es un proceso comprendido por cuatro aspectos que consideran la inteligencia emocional como “la habilidad para dirigir y controlar nuestras propias emociones y a la de los demás, así como discriminar entre ellas y utilizar la información que nos proporciona para guiar nuestro pensamiento y acción” (p.7) lo que en efecto resultará beneficioso para uno mismo y los demás. Estos aspectos tienen una relación intrínseca determinante para la continuidad del siguiente. A continuación, se detallan los aspectos en mención:

- Análisis y manifestación de la emoción: está relacionada íntimamente con las emociones, donde hay un feedback entre la información del exterior con la interna y viceversa.
- Facilitación emocional del pensamiento: en esta etapa nos hablan de emociones con información ya aprendida, estos pueden ser positivos, lo que significa que el modo de respuesta de estas personas es flexible, o negativos lo que indica que la solución de diferentes situaciones se puede tornar tediosa o complicada.
- Análisis y reconocimiento emocional: menciona que las personas son capaces de reconocer, nombrar, darles un significado a sus emociones, asimismo, son capaces de identificar cuales sobresalen en una situación determinada.

- Regulación de la emoción: implica estar consciente emocionalmente para poder comprender nuestras emociones y la de los demás, así como la causa y el efecto de lo que ocurre en nuestra vida.

De acuerdo con Gabel (2005; citado por Carrasco, 2017) menciona que es necesario el logro de la más básica (percepción e identificación emocional), el procesamiento de las emociones, la comparación con situaciones similares y el análisis del contexto para la toma de decisiones. Aunado a ello García (2003) afirma que ser inteligentes emocionalmente implica la maduración en cuanto a la edad y el cúmulo de experiencias durante nuestra vida.

a) Modelo de Goleman.

Para Goleman (1995; Ugarriza, 2001), la inteligencia emocional es “la habilidad para motivarse y persistir frente a las frustraciones, controlar impulsos y postergar gratificaciones, regular los estados de humor, evitar que las desgracias obstaculicen la habilidad de pensar, desarrollar empatía y optimismo” (p. 8) El modelo comprende una serie de habilidades que se detallan a continuación:

- Comprensión de las emociones: es uno de los aspectos fundamentales para la construcción de la IE, se basa en el entendimiento de las mismas.
- Gestión emocional: comprende la capacidad de autorregular y/o manejar sus emociones de acuerdo al contexto.
- Automotivación: la persona es capaz de autodirigirse para lograr sus objetivos.
- Reconocimiento de las emociones en los otros: entiende y valida las emociones, fortaleciendo las relaciones interpersonales con empatía.
- Relaciones interpersonales: la persona establece, sostiene sus vínculos afectivos sociales.

b) Modelo de la Inteligencia Emocional y Social.

Baron (1997; citado por Navarro, 2017), define a la inteligencia emocional tomando como sustento a los autores Salovey y Mayer (1990), quienes intentan explicar la interacción entre el individuo y su entorno. En la misma línea, tenemos a Ugarriza (2001) quien manifiesta que el producto de la interrelación de la inteligencia emocional y social es la capacidad del ser humano de adaptarse y responder adecuadamente a las demandas del exterior. En tal sentido, este modelo expone que para enfrentarnos a la vida adecuadamente, tenemos que desarrollar o contar con destrezas sociales y emocionales (Mayer et al. 2000, citado en Gónzales, 2019).

Asimismo, Baron (1997; Ugarriza, 2001) desarrolló un enfoque topográfico donde detalla 13 factores de la inteligencia emocional, y son los siguientes:

Los factores centrales que comprenden los subcomponentes de: comprensión de sí mismo, asertividad, empatía, prueba de la realidad y control de impulsos, aunado a ello los factores resultantes se comprenden por los subcomponentes: solución de problemas, relaciones interpersonales, autorrealización y felicidad ; finalmente detalla factores auxiliares o también llamados factores de soporte, dentro de los cuáles se encuentra: flexibilidad, autoconcepto, independencia, tolerancia al estrés, responsabilidad social y optimismo.

Los factores centrales son fundamentales para el desarrollo de los factores resultantes, ambos se encuentran guiados por el desarrollo de los factores de soporte, así si una persona tiene un buen autoconcepto será capaz de lograr una mejor comprensión de sí mismo; también las personas que han logrado desarrollar la capacidad de independencia y autoconcepto serán capaces de lograr competencias de asertividad.

En conclusión, las personas que logran una estabilidad y el éxito en sus vidas, se deben a que han desarrollado un grado apto de inteligencia emocional. Esta se potencia durante nuestra existencia, está expuesta a cambios y puede ser mejorada ya sea con entrenamiento profesional, o intervenciones terapéuticas. Asimismo, debemos buscar un equilibrio entre la inteligencia intelectual o cognitiva, la inteligencia social y emocional.

Tabla 4

Modelos Teóricos de la Inteligencia Emocional

Modelo de Mayer y Salovey	El modelo de Goleman	El modelo de Bar-on
Es saber identificar y traducir correctamente los eventos emocionales. Desde este modelo se busca identificar y controlar emociones	Habilidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, motivarnos y controlar nuestras relaciones. Este modelo está integrado por una serie de aptitudes: entendimiento de nuestras emociones, manejo de emociones, automotivación, reconocimiento de las emociones personales e interpersonales.	Conocimientos y habilidades en el área emocional y social, estas influyen a su vez en la capacidad para afrontar las demandas del medio.
Modelo compuesto por 4 etapas: expresión y percepción de la emoción, facilitación emocional del pensamiento, rendimiento y análisis de la información emocional y regulación de la emoción		El modelo de Bar-on está compuesto por 5 componentes: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general.

Nota. Adaptado de “La procrastinación académica y su relación con la inteligencia emocional en estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Psicología de la Universidad Continental-2017”, de P. Irene, 2018, *Repositorio Institucional de la Universidad Continental*, p. 52 (<https://hdl.handle.net/20.500.12394/5123>).

2.2.3. Procrastinación Académica e Inteligencia Emocional

Según la bibliografía hallada sobre las variables de estudio, se ha encontrado que existe una correlación significativa y autores como Deniz, Tras, y Aydogan (2009); Heward (2010); Clariana, et al (2011); Pérez (2018); entre otros, lo afirman y a continuación lo detallaremos.

Tomando en cuenta a la investigación realizada por Deniz, M., Tras,Z., y Aydogan, D. (2009; citados por Condorí, 2020) “quienes estudiaron los efectos de la inteligencia emocional y su influencia en la procrastinación académica, así como también, las tendencias del locus control” (p.36). Donde se logró demostrar que existe evidentemente una correlación negativa entre los constructos anteriormente mencionados. Es decir, a mayores conductas procrastinadoras menores niveles de inteligencia emocional. Asimismo, que los componentes de tolerancia al estrés y adaptabilidad de la inteligencia emocional están inversamente asociados con la tendencia a realizar conductas procrastinación. Asimismo, el componente de adaptabilidad y estado de ánimo pueden influenciar en el locus control.

También hemos tomado en cuenta la investigación que expone Heward (2010) y Clariana, et al (2011) concuerdan que existe la evidencia de una relación negativa entre la procrastinación académica e inteligencia emocional. Expresando que a mayor estabilidad emocional que posean las personas serán capaces de afrontar de manera asertiva situaciones difíciles y no derrumbarse por lo que efectivamente pueden desarrollar sus actividades sin mayores dificultades.

Asimismo, Pérez (2018) estudiando estas variables encontró una correlación inversa significativa, es decir, mientras un estudiante presenta mayores niveles de inteligencia emocional, probablemente no presentará conductas procrastinadoras.

2.2.4. Etapa del Desarrollo Humano de la Población de Intervención

El desarrollo humano abarca un conjunto de sistemas sujetos a cambio y estabilidad que ocurre en las personas desde que nacen hasta el fallecimiento de las mismas, es decir es un proceso que dura toda la vida. El cual se caracteriza por cambios dinámicos a nivel fisiológico, social, cultural, psicológico, económico, político y espiritual que influyen en la trayectoria de su desarrollo y ello en el bienestar general.

Es importante mencionar que, las autoras Papalia y Martorell (2015) en su libro “Desarrollo humano” nos presentan las diferentes etapas del desarrollo humano por las que

atravesamos durante nuestra vida y las divide en: “prenatal, infancia, niñez temprana, niñez media, adolescencia, adultez emergente y temprana, adultez media y adultez tardía” (p. 8-9)

Una de estas etapas, es la adolescencia, que según las autoras incluyen a las personas aproximadamente entre los 11 y 19 o 20 años de edad. Consiguiente a esta etapa, tenemos a la adultez emergente o temprana que incluye a personas de 20 a 40 años (Papalia y Martorell 2015). De lo anteriormente expuesto, cabe resaltar que la población considerada para esta investigación oscila entre edades de 16 a 27 años, por lo que estas personas se ubicarían dentro de las etapas que corresponden a la adolescencia y a la adultez emergente o temprana. Siendo, procesos que varían en la individualidad de cada ser humano, es indispensable valorar la interacción del medio ambiente y las características heredadas. Además, ambas etapas con cambios en todas las esferas del ser humano ya sean físicos, psicológicos, sociales, económicos, espirituales, etc., donde la toma de decisiones se convierte en una brújula que direcciona el futuro de cada uno y con ello, enfrentar una serie de las vicisitudes y responsabilidades propias de cada periodo.

2.2.4.1. Adolescencia Es una etapa del desarrollo humano donde surgen una serie de cambios profundos y acelerados a nivel físico, cognitivo, psicológico, social y espiritual, además son influenciados por los contextos sociales, culturales y económicos (Larson y Wilson, 2004; citado por Papalia, Wendkos y Duskin, 2009). A continuación, detallaremos cuales son las características más resaltantes en cada esfera del ser humano:

- Cambios fisiológicos: a este nivel nos encontramos con crecimientos y cambios corporales como el desarrollo de órganos y sistemas, además de la maduración sexual (Hidalgo, Ceñal e Güemes; 2017).

Tabla 5

Cambios fisiológicos en la adolescencia.

Femenino	Masculino
<ul style="list-style-type: none"> - Crecimiento mamario. - Crecimiento de vello púbico y axilar. - Menarquía. - Incremento en la secreción de glándulas sebáceas y sudoríparas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Crecimiento de escroto, testículos, del pene, glándula prostática y vesículas seminales. - Crecimiento de vello facial, púbico y axilar. - Espermarquía. - Cambios en la voz.

Femenino	Masculino
- Aumento en amplitud y profundidad de la pelvis.	- Aumento en secreción de glándulas sebáceas y sudoríparas.
- Desarrollo muscular.	- Desarrollo muscular.

Nota. De *Psicología del Desarrollo de la infancia a la adolescencia*, por P. Diane, W. Sally y D. Ruth, 2009, p. 503, McGraw – Hill. Derechos de autor 2009 por McGraw – Hill. Reproducido con permiso.

Es considerable tomar en cuenta las condiciones socioeconómicas que contribuyen a un crecimiento adecuado.

- Cambios a nivel cognoscitivo: a este nivel se observa el desarrollo del procesamiento de la información, un incremento y/o logro en lo que se denomina pensamiento abstracto y la capacidad para razonar sobre temas morales (Papalia y Martorell, 2015). Es decir, en la adolescencia las personas ya pueden ser capaces de comprender su realidad, tiene autonomía en cuanto a sus capacidades metacognitivas y sus niveles de juicio y razonamiento moral se vuelven aún más afinados.
- Cambios a nivel psicosocial: en esta esfera se incluyen a los factores emocionales, étnicos, culturales, económicos y/o espirituales.

Un factor muy importante, es el ambiente sociocultural donde crece el individuo, ya que hay actitudes, comportamientos, costumbres, valores, etc. que son transmitidas de generación en generación aportando un sentido de identidad (Papalia y Martorell, 2015). Además, las relaciones familiares pueden influir en un grado importante, puesto que es el soporte emocional, social y económico para los adolescentes que se están preparando para la vida adulta. Por ejemplo, según Gutman y Eccles (2007; citado por Papalia y Martorell, 2015) descubrieron que relaciones familiares negativas tendrían un impacto sobre el comportamiento depresivo en el adolescente. Asimismo, la relaciones con las figuras parentales pueden influenciar en la calidad de las relaciones de pareja (Furman y Wehner, 1997, citado por Papalia y Martorell, 2015).

Por otro lado, como menciona Evans (2004; citado en Papalia y Martorell, 2015) es indispensable considerar los factores económicos que intervienen en esta etapa. El autor menciona que, la pobreza es un condicionante en el adecuado bienestar físico, cognoscitivo y psicosocial. Así pues, las personas en condiciones paupérrimas están más expuestas a sufrir problemas emocionales o conductuales, trayendo como consecuencia repercusiones en su capacidad intelectual.

En cuanto al nivel emocional, los adolescentes, se encuentran en una constante búsqueda de su identidad a través de modelos a seguir, además es posible que presenten ambivalencia emocional, si bien tienen una necesidad de ser más independientes de las figuras de autoridad, buscan una mayor consolidación con sus contemporáneos para recibir el reconocimiento y aprobación de los mismos.

Como hemos mencionado líneas arriba, es una necesidad establecer relaciones interpersonales para ellos (Hidalgo, Ceñal e Güemes; 2017) es por ello que buscan ser aceptados en un grupo social, con el objetivo de expandir sus redes sociales y compartir intereses (culturales, religiosas, políticas, educativas, románticas, etc). Esto, también les permitirá desarrollar habilidades sociales necesarias para desenvolverse en su vida (Rice, 2000, Torres, 2018).

2.2.4.2. Adulthood emergente o temprana. Este periodo se ve influenciado por diversas características que pueden variar culturalmente desde donde se hayan desarrollado los individuos (Arnett, Kloep, Hendry y Tanner, 2011; citado por Barrera y Vinet, 2017) es decir, las etapas anteriores nos preparan para esta.

Pero a que nos referimos con adulthood emergente o temprana, pues bien, según Arnett (2000; citado por Uriarte, 2005), es un paso de la adolescencia a la vida adulta en una sociedad industrializada. Asimismo, ubica a todas las personas que se encuentren entre un rango de edad de 18 a 25 años, aunque podría extenderse hasta los 29 años.

En esta etapa, como expresa Uriarte (2005) las personas, en la mayoría de los casos, alcanzan en plenitud sus condiciones físicas, lo que llamamos madurez biológica. Y Como mencionan Papalia y Martorell (2015), el desarrollo físico que alcancemos será un consecuente de los hábitos que hayamos tenido hasta ese momento (adecuados hábitos alimenticios, de sueño, hacer deporte o actividad física, etc.). Por otro lado, autores como Torres y Zacarés (2004; citados en Uriarte, 2005) expresan que hay un sinnúmero de cambios que empiezan a surgir, donde podemos ver que la madurez psicológica cumple también un papel importante, es decir, las personas buscan maximizar la autonomía, autocontrolarse y asumir responsabilidades personales. En otras palabras, los adultos emergentes desean alcanzar la plenitud también a nivel intelectual y emocional. Asimismo, enfrentan situaciones donde el juicio y pensamiento moral serán más complejos, aunque se espera que a esta edad las personas se encuentren emocionalmente más estables (en comparación con la adolescencia) y por lo tanto puedan discernir y tomar decisiones sintiéndose seguros.

Como menciona Arnet (2016; citado por Papalia y Martorell, 2015) se empiezan a desempeñar los roles de una vida adulta, como: “aceptar las responsabilidades propias, tomar decisiones y obtener la independencia financiera”, económica y afectiva (p.420). En efecto, puede ser una fase de incertidumbre y confusión, donde el individuo busca satisfacer necesidades opuestas como la independencia e intimidad (Schaie y Willis, 2003; citados por Uriarte, 2005). La intimidad en esta etapa, hace referencia a la creación de lazos interpersonales (cónyuge, padre, vecino, amigo, colega, entre otros), los cuales repercuten en su bienestar en general.

En resumen, durante este periodo de nuestra vida, surgirán cambios en todos los niveles, aunque, nos hemos ido preparando para la vida adulta con todas las experiencias que hemos vivido desde que nacemos y la manera en cómo hemos explorado el mundo (la construcción de nuestras herramientas emocionales y psicológicas), todo ello, influenciados por factores medioambientales como lugar de nacimiento, familia en la que fuimos criados, vecindarios, posición socioeconómica, etnia, etc. En consecuencia, como menciona Papalia y Martorell (2015) los factores ya sean medioambientales o no (sociales, psicológicos y físicos) influyen en la salud física, mental y emocional. Ese conjunto de herramientas nos permitirá adaptarnos o no a esta nueva etapa de manera.

Capítulo III

Metodología de la Investigación

El presente capítulo recoge información de los procedimientos que se realizaron para llevar a cabo la presente investigación.

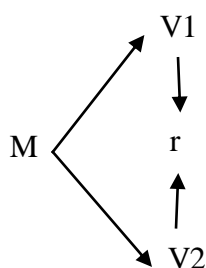
3.1 Tipo y Diseño

El presente trabajo de investigación es de carácter cuantitativo que, según Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M (2014) se define como “como un conjunto de procesos secuenciales y probatorio, que utiliza la recolección de datos para probar hipótesis en base a la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar otras teorías” (p. 5). En tal sentido, el análisis de esta investigación se realiza bajo la premisa de estudiar el comportamiento de los constructos inteligencia emocional y procrastinación académica, en base a un estudio estadístico que permita comprobar las hipótesis establecidas.

Estos mismos autores refieren que el tipo correlacional de investigación alude a encontrar el grado de asociación (no causal) existente entre los constructos estudiados en esta investigación. La representación gráfica del estudio, se muestra a continuación:

Figura 1

Representación del Diseño Correlacional



Leyenda de la figura:

M : estudiantes del 1° ciclo de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación y la Facultad de Ciencias Económicas Administrativas y Contables.

V₁ : procrastinación académica.

r : correlación de los constructos de estudio.

V₂ : inteligencia emocional.

Nota. Reproducida de Representación del Diseño Correlacional, de P. Irene, 2018, Repositorio Institucional de la Universidad Continental.

3.2 Población, muestra o participantes del estudio

La población de la presente investigación estuvo conformada por los estudiantes universitarios del primer ciclo de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, matriculados en el semestre académico 2019- I en cualquiera de sus modalidades (presencial o virtual).

La muestra fue conformada por 393 universitarios de las escuelas profesionales FACHSE y FACEAC de la Universidad Pedro Ruíz Gallo pertenecientes al semestre académico 2019-I.

Criterios de inclusión:

- Estudiantes varones y mujeres de la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables y Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación.
- Estudiantes matriculados en el semestre académico 2019-I.
- Estudiantes de edades entre: 16 a 27 años.
- Estudiantes que hayan firmado el consentimiento informado.

Criterios de exclusión:

- Estudiantes menores de 16 años y mayores a 27 años.
- Estudiantes no pertenecientes a la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación y Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables.
- Estudiantes re-ingresantes.

Respecto a la muestra se aplicó la siguiente fórmula para encontrar la cantidad de estudiantes que conforman la muestra de esta investigación:

$$n = \frac{N * Z^2 * p * q}{d^2 * (N - 1) + Z^2 * p * q}$$

$$n = \frac{927 * 1.96^2 * 0.5 * 0.5}{(927 - 1) * 0.05^2 + 1.96^2 * 0.5 * 0.5} = 393$$

Para los fines de esta investigación se determinó utilizar un muestreo no probalístico por conveniencia, (Hernandez Sampieri, Fernández, & Baptista, 2014), refieren que se utiliza en investigaciones cuantitativas y cualitativas, por lo tanto, se decidió utilizar este tipo de muestreo debido a que permite ahorrar recursos económicos y de tiempo.

3.2.1 Técnica de Recolección de Datos

Para la técnica de recolección de datos se utilizaron cuestionarios, un muestreo escrito utilizado por el investigador con fines específicos que permiten recoger información sobre determinadas variables. (Balestrini, 2002).

Para fines de esta investigación se utilizó el programa estadístico SPSS versión 25, además para encontrar el nivel de confiabilidad y validez de ambos instrumentos se realizó un análisis estadístico mediante alfa de Cronbach. A continuación, se detallan las fichas técnicas para cada uno de los instrumentos, considerando las especificaciones y modificaciones en las mismas que permiten visualizar los índices de validez y confiabilidad para cada uno de los instrumentos:

- a) **Ficha técnica.** Escala de Procrastinación académica (EPA)
- **Nombre original:** Scale of academic procrastination (EPA; Busko, 1998).
 - **Versión adaptada:** Escala de Procrastinación académica.
 - **Autor/a original:** Deborah Ann Busko (1998)
 - **Procedencia:** Canadá
 - **Adaptación Peruana:** Domínguez Lara, Sergio Alexis; Villegas García, Graciela y Centeno Leyva, Sharon Brigitte.
 - **Adaptación Lambayecana:** Inoñan Rivera, Karen Gianella y Vilca Herrera, Zender Nohelia.
 - **Administración:** Individual o Colectiva.
 - **Duración:** 8 a 12 minutos aproximadamente.
 - **Numero de ítems:** 12
 - **Dirigido:** 15 años en adelante.
 - **Puntuación:** Escala Likert
 - **Significación:** Evalúa la procrastinación académica y sus dos dimensiones, autorregulación académica y postergación de actividades.
 - **Adaptación:** Se observó que el coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach asciende a .83

- **Validez:** Se realizó la aplicación del análisis factorial exploratorio observándose un nivel alto .89 en la prueba de KMO y Bartlett.

A continuación, se detalla un cuadro comparativo con respecto a los índices de confiabilidad y validez del instrumento:

Tabla 6

Cuadro comparativo de Procrastinación Académica

Cuadro comparativo – Procrastinación académica		
	Domínguez, Sergio; Villegas, Graciela y Centeno, Sharon (2010)	Inoñan, Karen y Vilca, Zender (2019)
Confiabilidad	.81	.83
Validez	.81	.89

Respecto al cuadro anterior se puede observar que los índices tanto de confiabilidad como validez presentan índices altamente significativos para la población universitaria de Lambayeque. Asimismo, se encontró diferencias referentes a los componentes de autorregulación académica y postergación de actividades; que se detallan a continuación:

Tabla 7

Cuadro comparativo de la dimensión Autorregulación Académica

Cuadro comparativo – Autorregulación académica		
	Dominguez, Sergio; Villegas, Graciela y Centeno, Sharon (2010)	Inoñan, Karen & Vilca, Zender (2019)
Confiabilidad	.82	.87

Tabla 8

Cuadro Comparativo de la dimensión Postergación de Actividades

Cuadro comparativo – Postergación de actividades		
	Dominguez, Sergio; Villegas, Graciela y Centeno, Sharon (2010)	Inoñan, Karen & Vilca, Zender (2019)
Confiabilidad	.75	.83

b) **Ficha técnica.** Inventario de Cociente Emocional (IE)

- **Nombre original:** EQ – I BarOn Emotional Quotient Inventory.
- **Autores originales:** Reuven Bar-On
- **Procedencia:** Canadá.
- **Numero de ítems:** 133
- **Adaptación Peruana:** Nelly Ugarriza Chávez.
- **Administración:** Individual o Colectiva, tipo cuadernillo.
- **Aplicación:** 16 años a más. Nivel lector de 6° grado de primaria.
- **Puntuación:** Calificación manual o computarizada
- **Duración:** 20 a 40 minutos aproximadamente.
- **Dirigido:** de 16 años en adelante.
- **Significación:** Evaluación de las aptitudes emocionales y sociales de la personalidad.
- **Tipificación:** baremos peruanos
- **Usos:** educacional, clínico, jurídico, medico, laboral, y en la investigación.
- **Confiabilidad**
- Para la población peruana se observa un alto índice de confiabilidad de .93 mediante **Alfa de Cronbach.**
- **Validez:** Se realizó la aplicación del análisis factorial exploratorio observándose un nivel alto .95 en la prueba de KMO y Bartlett.

En el siguiente cuadro se detalla los niveles de confiabilidad del instrumento en mención para la población universitaria.

Tabla 9

Cuadro comparativo del Inventario de BarOn Ice

Cuadro comparativo – Inventario de BarOn Ice		
	Ugarriza, Nelly. (2000)	Inoñan, Karen & Vilca, Zender (2019)
Confiabilidad	.93	.95
Validez	.75	.95

3.2.4 Características sociodemográficas de la muestra de estudio

De los individuos estudiados, 232 (59,03%) correspondieron al sexo femenino y 161 (41,07%) al masculino. La edad promedio fue 17 años de edad (M=17) tanto para los varones, para las mujeres, la diferencia no fue significativa.

La información sobre su lugar de procedencia indicó que, en el grupo de hombres 85,7%, declaró proceder de la región Lambayeque, 12,2% proviene de la región Cajamarca y finalmente se encontró que el 2% proviene de otras regiones del país dentro de las cuales se encuentran (Amazonas, San Martín, Piura). En el grupo de las mujeres, 46,9% procede de la región Lambayeque, 32,7% proviene de la provincia de Cajamarca, en tanto que 20,4% son procedentes de otras regiones del país dentro de las cuales se encuentran (San Martín, Ica y Chimbote).

Capítulo IV

Resultados y discusión

En este apartado se explica los resultados de la investigación de manera cuantitativa, seguido de ello se realiza un análisis en comparación a los resultados obtenidos en otras investigaciones en la sección de discusión de resultados.

4.1 Resultados

4.1.1 Nivel de procrastinación académica

Tabla 10

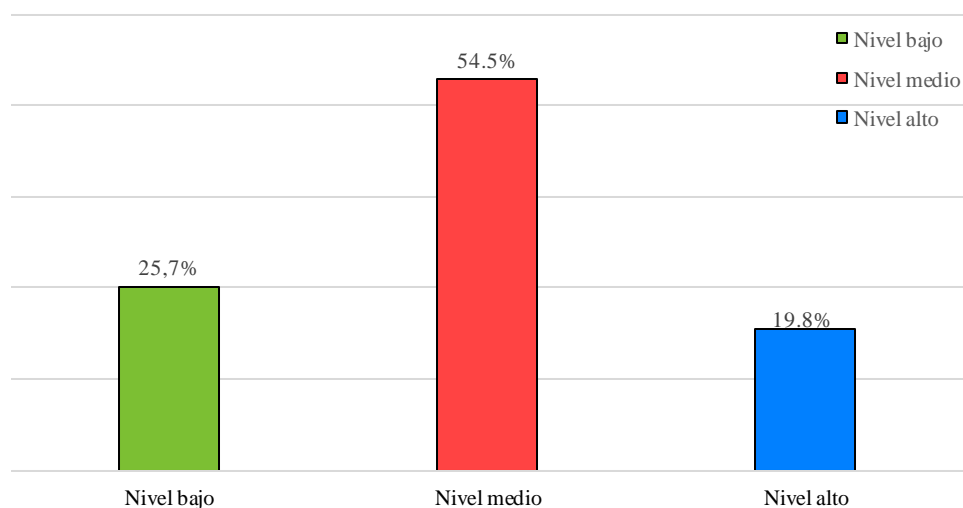
Distribución de los estudiantes, de acuerdo al nivel de procrastinación académica

	Nivel	n	%	Porcentaje acumulado
Niveles de procrastinación académica	Nivel bajo	101	25,7%	25,7%
	Nivel medio	214	54,5%	80,2%
	Nivel alto	78	19,8%	100,0%
	Total	393	100,0%	

Nota. En la tabla se muestra la cantidad de estudiantes y los porcentajes de acuerdo a los niveles bajo, medio y alto de la procrastinación académica.

Figura 2

Niveles de procrastinación académica



Referente a los niveles de procrastinación académica en los estudiantes se encontró que el 25,7% (101) presenta un nivel bajo, el 54,5% (214) presenta un nivel promedio, finalmente el 19,8% (78) que presenta nivel alto. En el análisis complementario de procrastinación académica, con respecto al componente postergación de actividades se obtuvieron los siguientes resultados.

Tabla 11

Niveles de procrastinación académica, según el componente postergación de actividades.

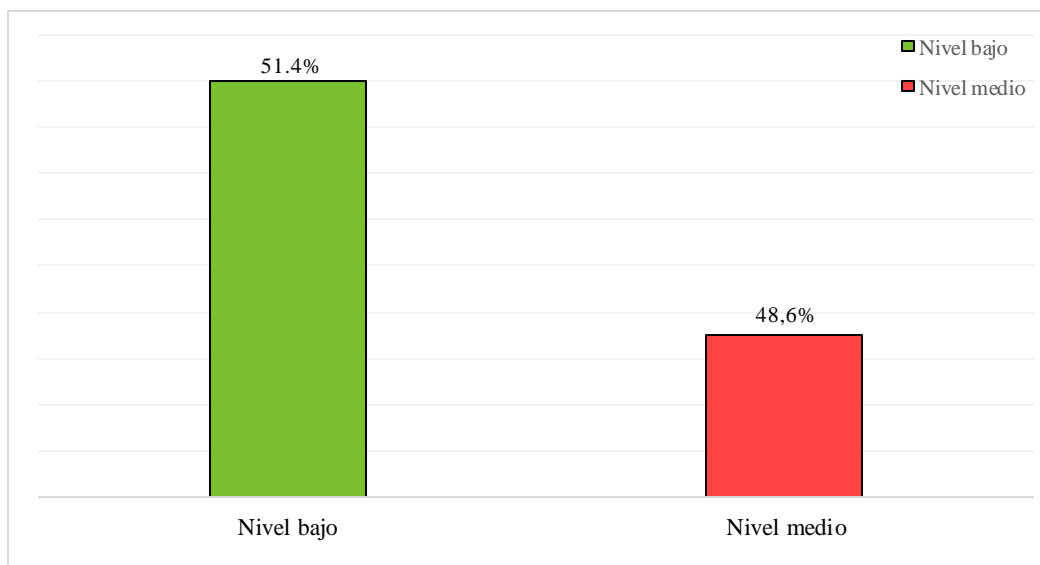
	Niveles	n	%	Porcentaje acumulado
Niveles de dimensión postergación de actividades ^a	Nivel bajo	202	51,4%	51,4%
	Nivel medio	191	48,6%	100,0%
	Total	393	100,0%	

Nota. En la tabla se muestra la distribución de estudiantes de acuerdo a los niveles bajo y medio de la dimensión postergación de actividades.

^a. Respecto a la muestra de estudio no se encontraron niveles altos en la dimensión postergación de actividades.

Figura 3

Niveles de postergación de actividades



En los resultados encontrados de la muestra total, el 51,4% (202 estudiantes) se ubicó en un nivel bajo, mientras que el 48,8% (191 estudiantes) en un nivel medio del componente postergación de actividades.

Tabla 12

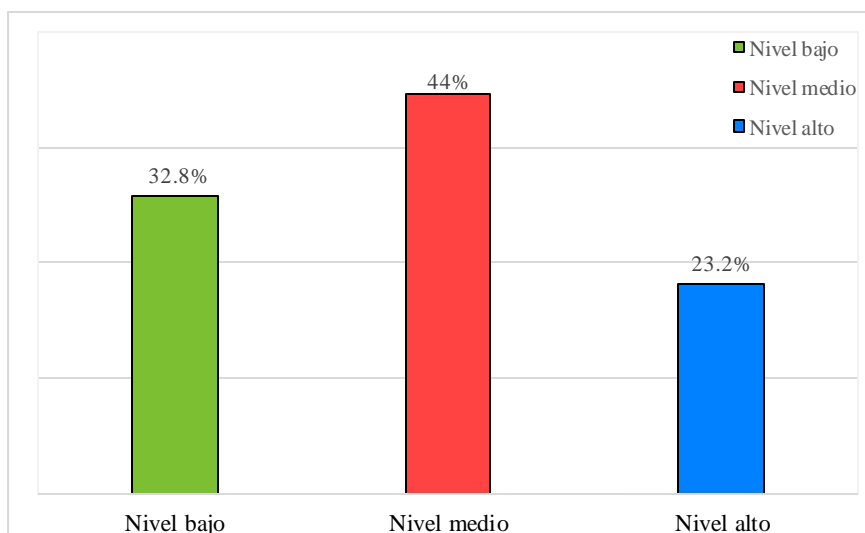
Niveles de procrastinación académica, según el componente autorregulación académica.

	Niveles	n	%	Porcentaje acumulado
Niveles de dimensión autorregulación académica	Nivel bajo	129	32,8%	32,8%
	Nivel medio	173	44,0%	76,8%
	Nivel alto	91	23,2%	100,0%
	Total	393	100,0%	

Nota. En la tabla se muestra la distribución de estudiantes según los niveles bajo, medio y alto en la dimensión autorregulación académica.

Figura 4

Niveles de autorregulación académica



De los resultados obtenidos, el 32,8% de la muestra total (129 estudiantes) se encuentra dentro del nivel bajo, en el nivel medio se encuentran 44% (173 estudiantes) y finalmente el 23,2% (91 estudiantes) en nivel alto, respecto a la autorregulación académica.

4.1.2. Niveles de procrastinación académica, respecto a la edad y sexo.

Tabla 13

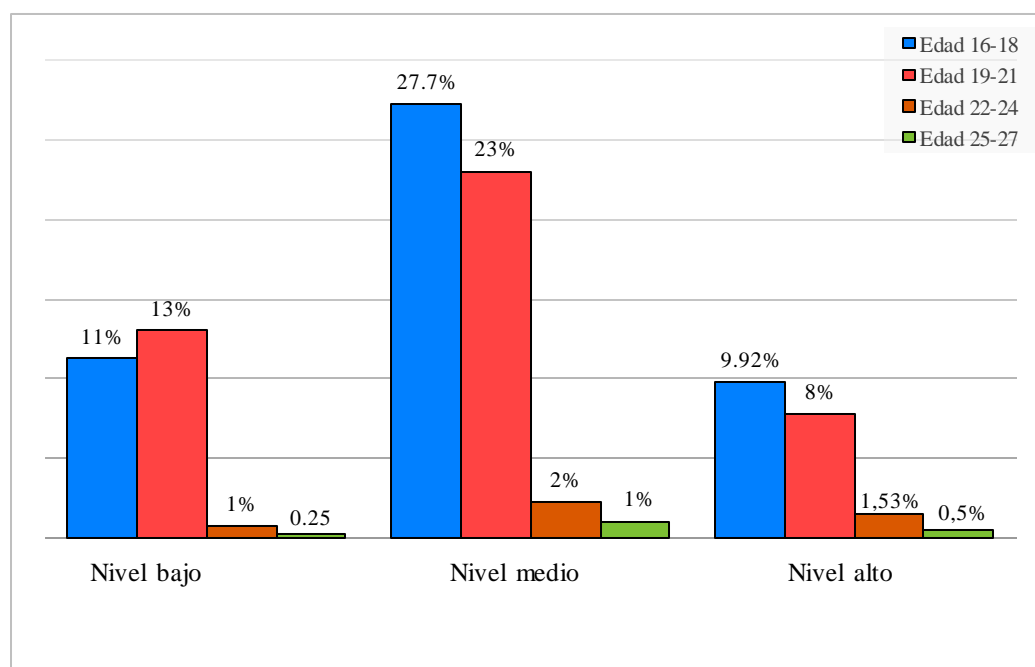
Niveles de procrastinación académica, de acuerdo a la edad

	Rangos de edad	Nivel bajo		Nivel medio		Nivel alto		Total	
		n	%	N	%	n	%	n	%
	16-18	45	11,45%	109	27,74%	39	9,92%	193	49%
	19-21	52	13,23%	92	23,41%	31	7,89%	175	45%
	22-24	3	0,76%	9	2,29%	6	1,53%	18	5%
	25-27	1	0,25%	4	1,02%	2	0,51%	7	2%
	Total	101	26%	214	54%	78	20%	393	100%

Nota. En la tabla se muestra en mayor porcentaje a estudiantes en el rango de edad de 16 a 18 años.

Figura 5

Niveles de procrastinación académica, respecto a la edad.



Referente a la edad, la mayor incidencia de estudiantes que procrastina a nivel bajo se encuentra en edades que oscilan entre 19-21 años, representada por 13,23% (52 estudiantes); seguido del nivel medio donde la edad predominante son estudiantes de 16-18 años y

representan al 27,74% (109 estudiantes) y finalmente en nivel alto 9,92% (39 estudiantes) que oscilan entre 16-18 años.

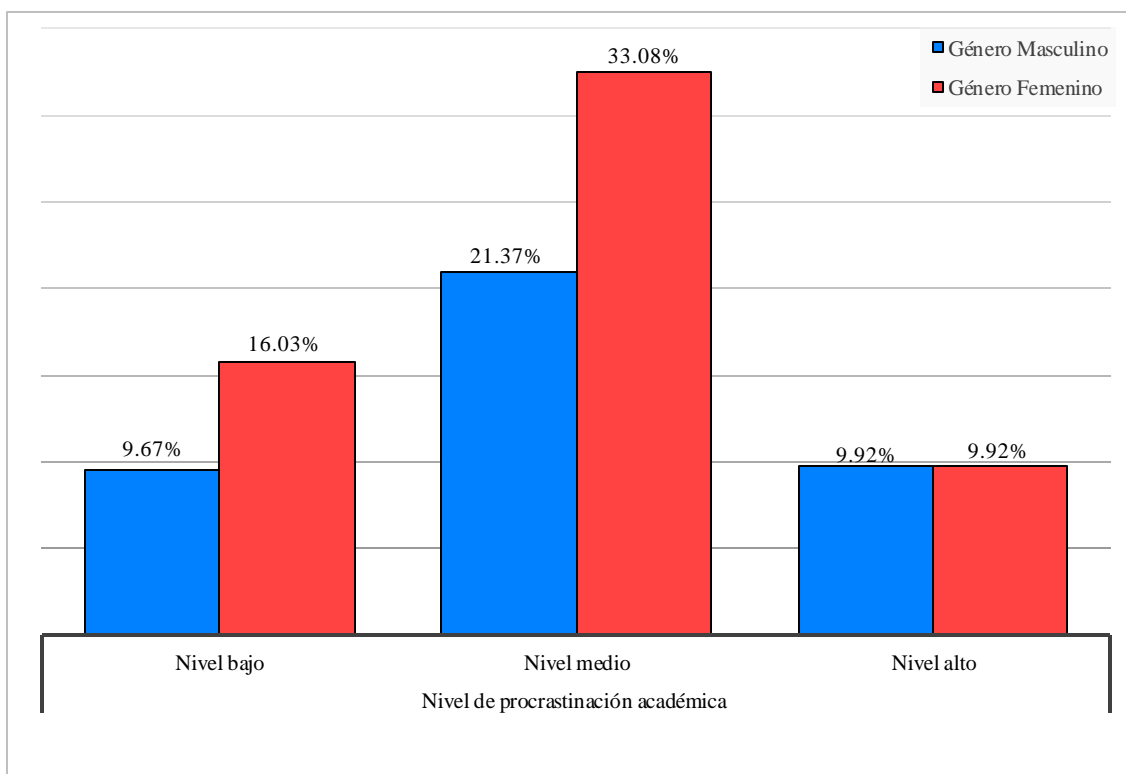
Tabla 14

Niveles de procrastinación académica, de acuerdo al sexo

	Nivel bajo		Nivel medio		Nivel alto		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Sexo								
Masculino	38	9,67%	84	21,37%	39	9,92%	161	41%
Femenino	63	16,03%	130	33,08%	39	9,92%	232	59%
Total	101	26%	214	54%	78	20%	393	100%

Figura 6

Niveles de procrastinación académica, respecto al sexo.



Referente al nivel de procrastinación académica promedio el 21.37% (84 estudiantes) pertenecen al género masculino, el 33.06% (130 estudiantes) pertenecen al género femenino. Respecto al nivel de procrastinación académica baja 9.67% (38 estudiantes) pertenecen al

género masculino, 16.03% (63 estudiantes) pertenecen al género femenino. En cuanto al nivel de procrastinación académica alta el 9.92% (39) de los estudiantes pertenecen al género masculino, a diferencia del 9.92% (39) que pertenecen al género femenino.

4.1.3. Nivel de inteligencia emocional en estudiantes universitarios

Tabla 15

Distribución de los estudiantes, de acuerdo a los niveles de inteligencia emocional.

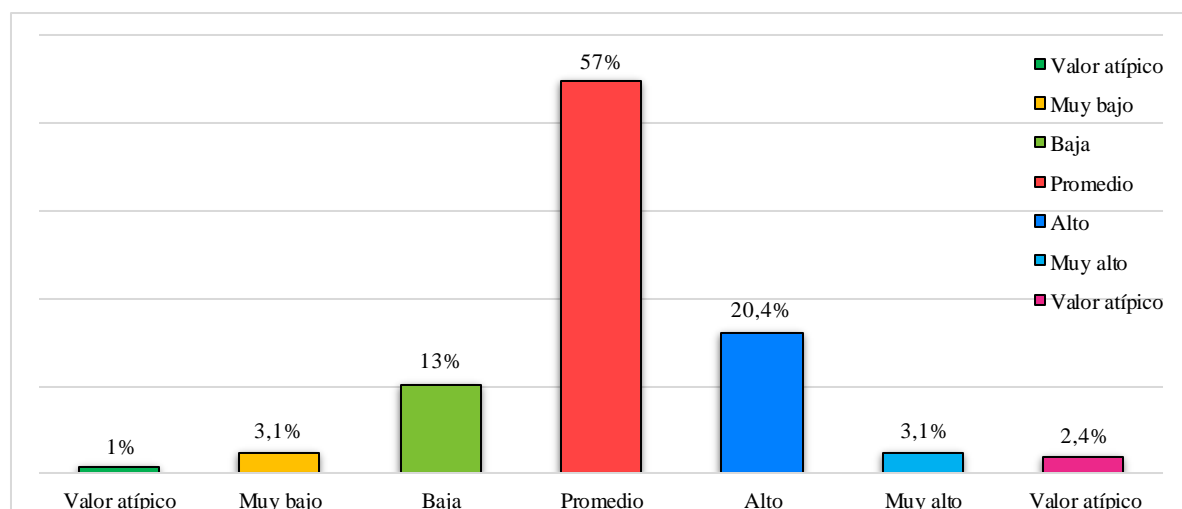
		N	%	Porcentaje acumulado
Niveles de Inteligencia Emocional	Valor atípico ^b	4	1%	1,0%
	Muy bajo	12	3,1%	4,1%
	Baja	51	13%	17,1%
	Promedio	224	57%	74,1%
	Alto	80	20,4%	94,5%
	Muy alto	12	3,1%	97,6
	Valor atípico ^c	10	2,4%	100,0
	Total	393	100,0%	

^b. Los valores atípicos de esta tabla hacen referencia a niveles por debajo del nivel muy bajo de la inteligencia emocional, representado por 4 estudiantes.

^c. Los valores atípicos que se muestran por encima del nivel muy alto de la inteligencia emocional, corresponden a 10 estudiantes.

Figura 7

Niveles de inteligencia emocional



Nota. Se puede visualizar en esta figura que la mayor proporción de estudiantes se ubican en el nivel promedio con el 57%.

De la figura anterior se denota con respecto a los niveles de inteligencia emocional se encontró que el 3,1% (12 estudiantes) presenta un nivel muy bajo, seguido de 13% (51 estudiantes) que presentan un nivel de inteligencia emocional bajo, además el 57% (224 estudiantes) se ubica en nivel promedio, así también encontramos que el 20,4% (80 estudiantes) presenta un nivel alto, y finalmente se encuentra que el 3,1% (12 estudiantes) presentan un nivel muy alto.

Aunado a ello, se puede observar que un porcentaje de estudiantes presentan valores atípicos que se encuentran por debajo del nivel muy bajo de la inteligencia emocional representado por 1% (4 estudiantes) y a estudiantes que manifestaron valores atípicos por encima del nivel muy alto de la inteligencia emocional representado por el 2,4% (10 estudiantes).

4.1.4. Niveles de inteligencia emocional, respecto a la edad y sexo.

Tabla 16

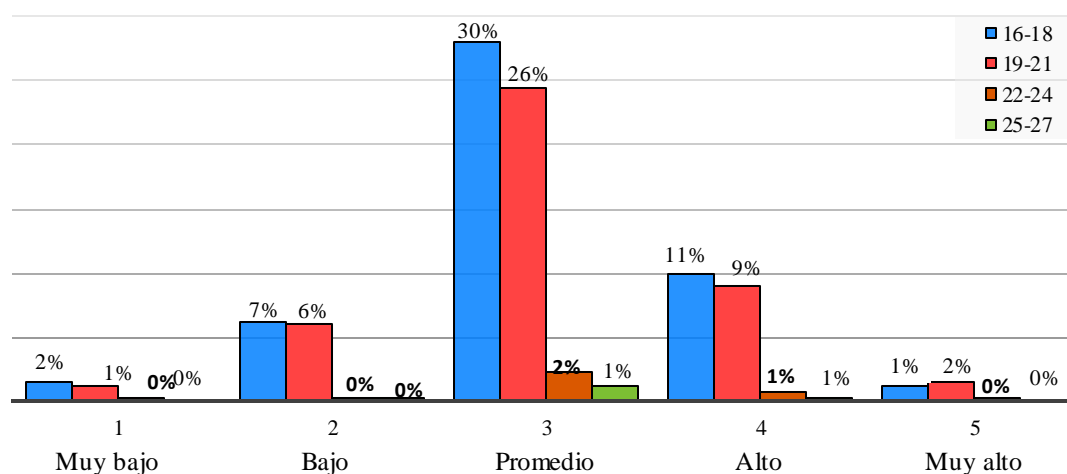
Niveles de inteligencia emocional, respecto a la edad

Niveles	Rangos de edad								Total	%
	16-18	%	19-21	%	22-24	%	25-27	%		
Muy bajo	6	2%	5	1%	1	0%	0	0%	12	3%
Bajo	25	7%	24	6%	1	0%	1	0.5%	51	12.5%
Promedio	112	30%	98	26%	9	2%	5	1%	224	59%
Alto	40	11%	36	9%	3	1%	1	0.5%	80	20.5%
Muy alto	5	1%	6	2%	1	0%	0	0%	12	3%
Total	188	50%	169	45%	15	4%	7	2%	379	100%

^d. Referente a los niveles de inteligencia emocional en relación a los rangos de edad no se han tomado en cuenta los valores atípicos encontrados en la muestra de estudio (393 estudiantes), por lo tanto, se considera a 379 estudiantes.

Figura 8

Niveles de inteligencia emocional, respecto a la edad



Según los resultados obtenidos de inteligencia emocional en relación con la edad, se evidenció que la mayor incidencia de estudiantes de acuerdo a los niveles muy bajo, bajo, promedio y alto se encuentra en estudiantes que oscilan entre 16-18 años representada por un 2%, 7%, 30% y 11% respectivamente.

Así también se puede visualizar que respecto al rango de edad de 19-21 años presentan una mayor incidencia en el nivel muy alto.

Tabla 17

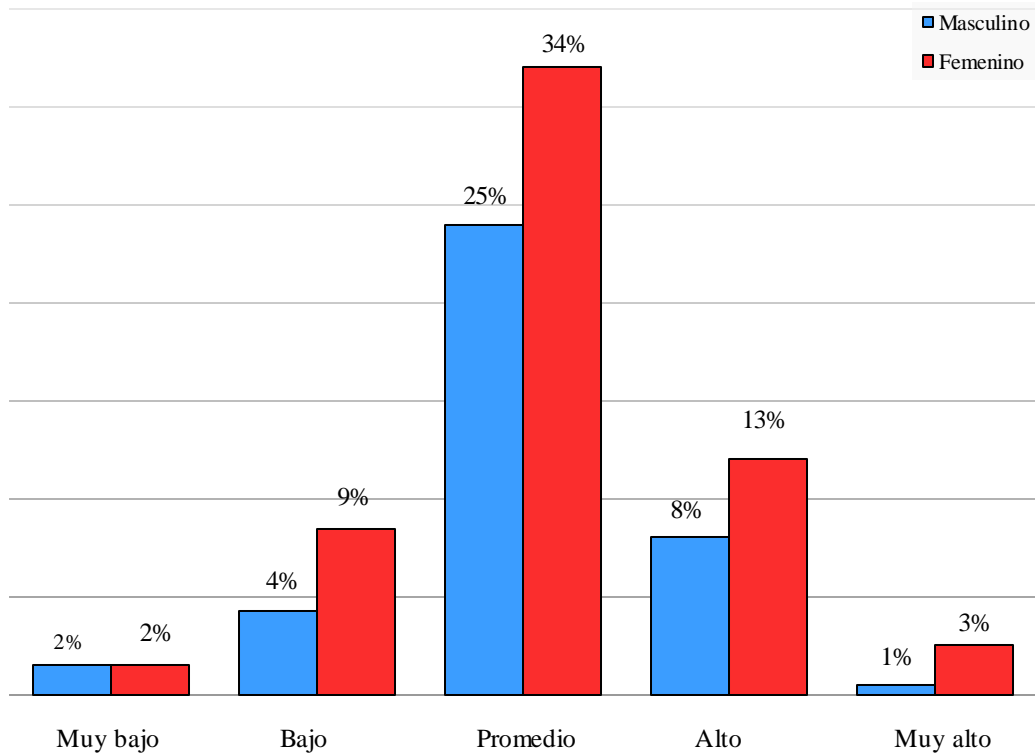
Distribución de estudiantes en los niveles de inteligencia emocional, respecto al sexo.

Niveles	Masculino		Femenino		Total	
	n	%	N	%	n	%
Muy bajo	6	2%	6	2%	12	3%
Baja	17	4%	34	9%	51	13%
Promedio	96	25%	128	34%	224	59%
Alto	32	8%	48	13%	80	21%
Muy alto	2	1%	10	3%	12	3%
Total	153	40%	226	60%	379	100%

^e. Referente a los niveles de inteligencia emocional en relación al género no se han tomado en cuenta los valores atípicos encontrados en la muestra de estudio (393 estudiantes), por lo tanto, se considera a 379 estudiantes.

Figura 9

Niveles de inteligencia emocional, respecto al sexo.



Respecto a los niveles de inteligencia emocional se encontró que a nivel promedio 62,7% (96 estudiantes) corresponden al género masculino, a diferencia de 56,65% (128 estudiantes) que pertenece al género femenino, asimismo en el nivel bajo el 11,1% (17 estudiantes) pertenecen al género masculino, frente a 15,0% (34 estudiantes) del género femenino. Finalmente, en cuanto al nivel de inteligencia emocional alto, se encontró que 20,9% (32 estudiantes) pertenecen al género masculino, a diferencia de 21,2% (48 estudiantes) del género femenino.

En cuanto a la relación entre procrastinación académica e inteligencia emocional encontramos los siguientes resultados:

4.1.5 Relación entre procrastinación académica e inteligencia emocional

Tabla 18

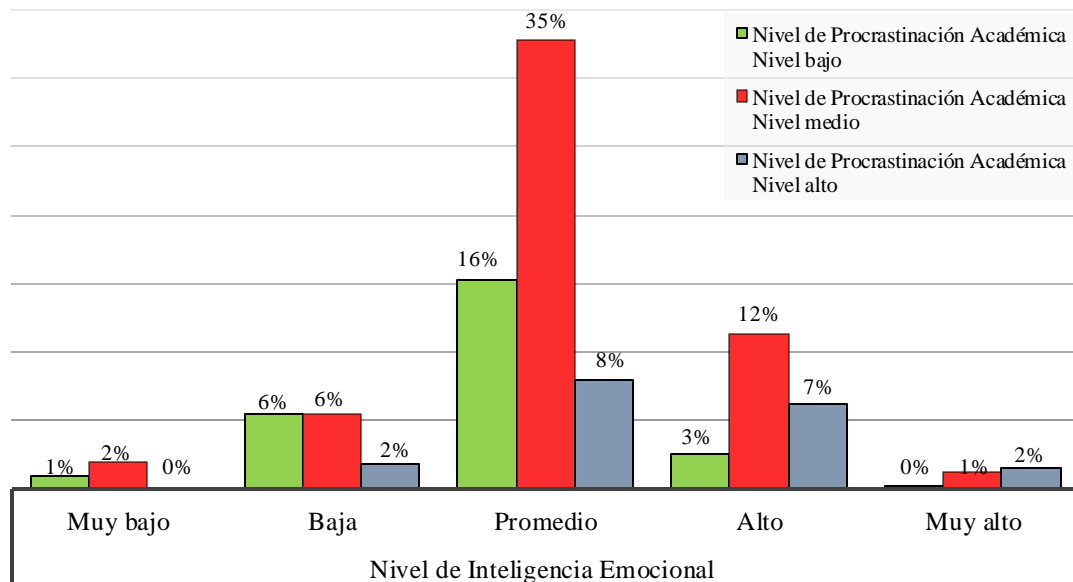
Niveles de la relación entre las variables de procrastinación académica e inteligencia emocional

Niveles		Nivel de Procrastinación Académica							
		Nivel bajo		Nivel medio		Nivel alto		Total	
		n	%	n	%	N	%	n	%
Nivel de Inteligencia Emocional ^f	Muy bajo	4	1%	8	2%	0	0%	12	3%
	Baja	22	6%	22	6%	7	2%	51	13%
	Promedio	61	16%	131	35%	32	8%	224	59%
	Alto	10	3%	45	12%	25	7%	80	21%
	Muy alto	1	0%	5	1%	6	2%	12	3%
Total		98	26%	211	56%	70	18%	379	100%

f. Los niveles de procrastinación e inteligencia emocional están representados por una muestra de 379 estudiantes.

Figura 10

Niveles de procrastinación académica e inteligencia emocional interrelacionados



Referente a los niveles de procrastinación académica en relación a la inteligencia emocional, podemos decir que el 2% (8 estudiantes) que se encuentran en nivel promedio de procrastinación académica se ubicaron en un nivel muy bajo de inteligencia emocional. Seguido a ello, los estudiantes que presentan un nivel de procrastinación bajo y medio, ambos representados por el 6% respectivamente (44 estudiantes en total) se ubicaron en un nivel bajo de inteligencia emocional. Además, se observa que, el 35% (131 estudiantes) que se ubica en el nivel promedio y el 16% (61 estudiantes) que se encuentran en el nivel bajo de procrastinación académica se ubicaron en un nivel medio de inteligencia emocional. Referente a los niveles medio y alto de procrastinación académica representados por 12% (45 estudiantes) y 7% (25 estudiantes) respectivamente se encontraron en nivel alto de inteligencia emocional. Finalmente, estudiantes con un nivel medio y alto de procrastinación académica representado por 1% (5 estudiantes) y 2% (6 estudiantes) respectivamente, se ubicaron en un nivel muy alto de inteligencia emocional.

En resumen, se encontró que los estudiantes que presentan niveles promedio de procrastinación académica, presentan niveles de inteligencia emocional promedio y alta. Así mismo los estudiantes que presentan niveles bajos de procrastinación, presentan niveles promedios y bajos en diferentes proporciones.

4.1.6 Grado de asociación entre las variables procrastinación académica e inteligencia emocional

Tabla 19

Grado de asociación entre las variables procrastinación académica e inteligencia emocional

			Procrastinación académica	Inteligencia emocional
Rho de Spearman	Nivel de procrastinación académica	Coefficiente de correlación	1,000	,303**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	920	920
	Nivel de inteligencia emocional	Coefficiente de correlación	,303**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	920	920

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

Los resultados obtenidos muestran que el coeficiente de correlación obtenido a través del Rho de Spearman, es creciente de un 0,303. Además, señala una correlación altamente significativa evidenciada en un 0,01. Por lo tanto, podemos afirmar que existe una correlación significativa entre las variables de estudio, aceptando así la hipótesis alterna.

4.1.7 Asociación entre la dimensión intrapersonal de la inteligencia emocional y procrastinación académica

Tabla 20

Asociación entre la dimensión intrapersonal de inteligencia emocional y procrastinación académica.

			Procrastinación académica	Dimensión intrapersonal
Rho de Spearman	Nivel de procrastinación académica	Coefficiente de correlación	1,000	,269**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	920	920
	Nivel de la dimensión intrapersonal	Coefficiente de correlación	,269**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.	
		N	920	920

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

Los resultados obtenidos muestran que el coeficiente de correlación obtenido a través del Rho de Spearman, es creciente de un 0,269. Además, señala una correlación altamente significativa evidenciada en un 0,01. Por lo tanto, podemos afirmar que existe una correlación significativa entre la dimensión intrapersonal de inteligencia emocional y procrastinación académica.

4.1.7 Asociación entre la dimensión interpersonal de inteligencia emocional y procrastinación académica

Tabla 21

Asociación entre la dimensión interpersonal de inteligencia emocional y procrastinación académica.

			Procrastinación Académica	Dimensión interpersonal
Rho de Spearman	Nivel de procrastinación académica	Coefficiente de correlación	1,000	,313**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	920	920
	Nivel de la dimensión interpersonal	Coefficiente de correlación	,313**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.	
		N	920	920

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

Los resultados obtenidos muestran que el coeficiente de correlación obtenido a través del Rho de Spearman, es creciente de un 0,313. Además, señala una correlación altamente significativa evidenciada en un 0,01. Por lo tanto, podemos afirmar que existe una correlación significativa entre la dimensión interpersonal de inteligencia emocional y procrastinación académica.

4.1.8 Asociación entre la dimensión adaptabilidad de inteligencia emocional y procrastinación académica

Tabla 22

Asociación entre la dimensión adaptabilidad de inteligencia emocional y procrastinación académica.

			Procrastinación académica	Dimensión adaptabilidad
Rho de Spearman	Nivel de procrastinación académica	Coeficiente de correlación	1,000	,297**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	920	920
	Nivel de la dimensión adaptabilidad	Coeficiente de correlación	,297**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	920	920

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

Los resultados obtenidos muestran que el coeficiente de correlación obtenido a través del Rho de Spearman, es creciente de un 0,297. Además, señala una correlación altamente significativa evidenciada en un 0,01. Por lo tanto, podemos afirmar que existe una correlación significativa entre la dimensión adaptabilidad de inteligencia emocional y procrastinación académica.

4.1.9 Asociación entre la dimensión manejo del estrés de la inteligencia emocional y procrastinación académica

Tabla 23

			Procrastinación académica	Dimensión manejo del estrés
Rho de Spearman	Nivel de procrastinación académica	Coefficiente de correlación	1,000	,231**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	920	920
	Nivel de manejo del estrés	Coefficiente de correlación	,231**	1,000
Sig. (bilateral)		,000	.	
N		920	920	

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

Asociación entre la dimensión manejo del estrés de la inteligencia emocional y procrastinación académica.

Los resultados obtenidos muestran que el coeficiente de correlación obtenido a través del Rho de Spearman, es creciente de un 0,231. Además, señala una correlación altamente significativa evidenciada en un 0,01. Por lo tanto, podemos afirmar que existe una correlación significativa entre la dimensión manejo de estrés de inteligencia emocional y procrastinación académica.

4.1.10 Asociación entre la dimensión estado de ánimo general de inteligencia emocional y procrastinación académica

Tabla 24

Asociación entre la dimensión estado de ánimo general de inteligencia emocional y procrastinación académica

			Procrastinación académica	Dimensión estado de ánimo general
Rho de Spearman	Nivel de procrastinación académica	Coefficiente de correlación	1,000	,332**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	920	920
	Nivel de estado de ánimo general	Coefficiente de correlación	,332**	1,000
Sig. (bilateral)		,000	.	
N		920	920	

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

Los resultados obtenidos muestran que el coeficiente de correlación obtenido a través del Rho de Spearman, es creciente de un 0,332. Además, señala una correlación altamente significativa evidenciada en un 0,01. Por lo tanto, podemos afirmar que existe una correlación significativa entre la dimensión estado de ánimo general de inteligencia emocional y procrastinación académica.

4.2 Análisis y discusión de resultados

De acuerdo al análisis estadístico que se realizó en esta investigación, respecto al objetivo general evidencian que existe una correlación significativa creciente en las variables de estudio, es decir, que los estudiantes que poseen habilidades emocionales presentarán tendencias a procrastinar en sus actividades académicas, estos resultados se diferencian de los encontrados por investigadores como por Quiroz y Valverde (2017) y Pérez (2018), quienes estudiaron las mismas variables, en una población de estudiantes universitarios de los primeros ciclos, consiguiendo resultados que evidencian una correlación significativa negativa, donde señalan que, si los estudiantes no cuentan con habilidades emocionales necesarias para hacerle frente a esta etapa, tenderán a procrastinar. Por otro lado, concuerda por lo expuesto por Villegas (2020) quien menciona que no solamente la inteligencia emocional es un predictor total de que la persona procrastine.

Así pues, los resultados que hemos encontrado se relacionan con el modelo teórico de Ann Busko (1998) quien sostiene que la procrastinación académica es un fenómeno multicausal, por lo tanto, no se podría reducir a la influencia de una sola variable en este caso, la inteligencia emocional.

Respecto al objetivo específico n° 1 del nivel de procrastinación académica, se encontró que el 54,4% del total de universitarios se ubican un nivel medio. En relación a lo anterior, García (2014; citado en Pérez, 2018) encontró puntuaciones similares a las de nuestro estudio, mencionando que existe un nivel medio de la variable de estudio. Es decir, hay una tendencia a procrastinar, postergando actividades académicas porque se considera que tienen un grado de dificultad mayor al de sus competencias personales, o tienden a considerarlas como poco interesantes, además se tiene la creencia de poseer bajos niveles de autoeficacia, así Busko (1998) en su modelo de ecuación, explica que los estudiantes que se perciben así mismos con baja autoeficacia o tienen tendencias al perfeccionismo van a aplazar las actividades académicas con mayor probabilidad.

En alusión a los niveles de inteligencia emocional, se encontró un 57% de universitarios dentro del nivel promedio, seguido del 20,4% que se encuentran en un nivel alto. Pérez (2018) en su investigación realizada con las mismas variables de estudio, evidenció resultados semejantes, donde el 47.9% de la población estudiada se encuentra en un nivel promedio. Lo que implica, que en promedio los estudiantes son capaces de identificar, regular y expresar sus emociones, con frecuencia logran manejar situaciones estresantes y se adaptan a su medio de manera asertiva en el contexto académico.

Por otro lado, en relación al sexo, con los niveles de procrastinación académica el 21.4% de los universitarios son varones, a diferencia del 33% de estudiantes que pertenecen al género femenino, ambos ubicados en el nivel promedio. Por lo que, no se encontraron diferencias considerables en alusión al sexo. Asimismo, estos resultados fueron semejantes a los encontrados por Carranza y Ramírez (2013) donde el 33% de estudiantes fueron de mujeres y el 18.2% fueron varones ambos ubicados en el nivel medio. Además, referente al nivel bajo de procrastinación académica muestra que el 16% son mujeres y el 9,6% son varones, contrastando estos resultados con otras investigaciones, encontramos a Balkis y Duru (2009; citado por Pardo, Perilla y Salinas; 2014) quienes dicen que las mujeres procrastinan en menores niveles que los varones, mientras que, Carranza y Ramírez (2013) afirman que los varones eran quienes procrastinaban menos, estos mismos resultados fueron evidenciados en nuestro estudio.

Por otro lado, considerando los resultados de la procrastinación académica referente a la distribución de la edad, se evidenció que la mayor cantidad de universitarios se ubica entre los rangos de edad de 16 a 18 años, los cuales se encuentran representados por el 39,19%, además presentan procrastinación académica promedio y bajo. Seguido de estudiantes en el rango de edad de 19 a 21 años, representados por el 36.64% que se ubican en niveles medio y bajo. Carranza y Ramírez (2013) encontraron datos parecidos donde los universitarios en el rango de edad 16 a 20 años eran los que tenían mayor tendencia a la procrastinación, representando en un 66,9% de estudiantes frente a un 14,2% de estudiantes entre los 21 a 25 años de edad, lo que significa que es probable que a menor edad los universitarios tienen la tendencia a presentar conductas procrastinadoras.

En concordancia a este planteamiento, Rodríguez y Clariana (2017), sostienen que la conducta procrastinadora disminuye con la edad esto influenciado por los conocimientos adquiridos de experiencias pasadas, es decir, conocen las consecuencias de su conducta

procrastinadora ya que afecta su bienestar general, así el estudiante se desenvolverá eficazmente, asumiendo con ahínco las demandas del contexto universitario. Aunado a ello, se concibe que a mayor edad los universitarios desarrollan mayor grado de introspección que les permite tomar decisiones certeras en pro de su futuro profesional.

En alusión al nivel de inteligencia emocional promedio con respecto al sexo, el 25% (96 estudiantes) corresponden al género masculino, mientras que el 34% (128 estudiantes) pertenecen al género femenino. Seguido a ello el 4% (17 estudiantes) son del género masculino en comparación de un 9% (34 estudiantes) que fueron del género femenino, quienes se ubicaron en un nivel bajo de inteligencia emocional. Los resultados obtenidos se contrastan con lo encontrado por Ugarriza (2001), donde manifiesta que, no se registran diferencias considerables entre ambos géneros de la variable en mención. Estos resultados se diferencian de los encontrados por Guastello y Guastello (2003; citados en Clariana et al, 2011), donde ha evidenciado un mayor nivel de inteligencia emocional en las mujeres a diferencia de los hombres, debido a la influencia de sus procesos de socialización e instrucción emocional.

Por otro lado, considerando los resultados de la inteligencia emocional referente a la distribución de la edad, se evidenció en niveles muy bajos, bajos, promedios y altos a jóvenes con edades de 16 a 18 años, asimismo, se encontró una mayor incidencia en el nivel muy alto a estudiantes que pertenecen al rango de edad de 19 a 21 años. Estos resultados coinciden con lo que propone Mayer, Caruso y Salovey (2000, citado en Palomera; 2005) mencionando que “la inteligencia emocional va incrementarse con la edad y la experiencia incluso en la adultez” (p. 446). Esto al concluir en sus resultados que los adultos alcanzaban niveles más altos en comparación a los adolescentes en esta variable.

Para culminar con el análisis de los resultados hallados en la edad y sexo con respecto a ambas variables, es importante considerar lo que menciona Manterola y Pineda (2008; citados por, Pardo, Perilla y Salinas; 2014) que el grado estadístico de significación dependerá del tamaño de la muestra que se utilice y la discrepancia entre los constructos de estudio, es decir, si el número de personas que colaboran para el estudio fuera homogéneo (en sexo, edad, procedencia, etc.), podríamos hallar con mayor exactitud el grado de la diferencia significativa. Ya que probablemente en esta investigación el factor que influenció en los resultados fue que la mayor población estaba conformada por mujeres de 16 a 18 años.

En cuanto a la asociación entre la dimensión intrapersonal de inteligencia emocional y procrastinación académica se demostró que existe una correlación significativa directa, es

decir, que los estudiantes que poseen mayores capacidades para comprender sentimientos y emociones, expresar de manera asertiva lo que piensan, reconocer y comprender limitaciones y habilidades, además de autodirigirse y ser independientes a la hora de tomar decisiones, presentan una tendencia a procrastinar en el ámbito educativo. Sin embargo, el desarrollo de esta capacidad no es un total determinante para presentar conductas procrastinadoras. Cabe mencionar que estos hallazgos no se corroboraron con otros estudios. En contraste a lo hallado, se encontró la investigación realizada por Pérez (2018) donde concluye que existe una correlación significativa inversa entre la dimensión intrapersonal y la variable de procrastinación, es decir, a mayor nivel de inteligencia emocional intrapersonal, existe una menor tendencia a presentar conductas procrastinadoras.

Referente a la dimensión interpersonal de inteligencia emocional y procrastinación académica presentan una correlación significativa directa, lo que significa, que los estudiantes tienen la capacidad de identificar y comprender los sentimientos del otro, sostener vínculos interpersonales caracterizados por una cercanía emocional y demuestran participación activa en su grupo social. No obstante, el desarrollo de una adecuada inteligencia interpersonal no es predictor de conductas procrastinadoras. Semejante a estos resultados, fue lo encontrado por Torres (2016) en su investigación titulada “Relación entre habilidades sociales y procrastinación en adolescentes escolares” donde halló que no existe una relación directa entre la procrastinación y las habilidades sociales, concluyendo que la persona puede procrastinar tenga o no habilidades sociales, infiriendo que ambas variables pueden darse independientemente. Por otro lado, haciendo una acotación importante, Hernández (2018) refiere que es más probable que los estudiantes le den mayor importancia a las vivencias emocionales en lugar de las actividades que realizaron para conseguir mejorar su desempeño académico.

En cuanto a la asociación entre la dimensión adaptabilidad y procrastinación académica poseen una correlación significativa directa, es decir, los estudiantes que poseen esta habilidad, pueden lograr diferenciar e interpretar objetivamente su realidad, consiguen ajustar sus emociones, pensamientos y conductas a situaciones cambiantes, además, son capaces de identificar y definir problemas, así como darle solución. Según los resultados de la presente investigación, los estudiantes tienden a evidenciar conductas procrastinadoras en niveles moderados y altos, sin embargo, pueden lograr adaptarse en el contexto académico, lo que significa que ante los diferentes cambios que enfrenten en su vida universitaria no influirá en la decisión de aplazar o no alguna actividad. Cabe mencionar que estos hallazgos no se

corroboraron con otros estudios. A diferencia de Pérez (2018) que en su investigación encuentra una relación significativa inversa entre las variables anteriormente descritas, mencionando que a mayor capacidad de adaptabilidad habrá una menor tendencia a realizar conductas procrastinadoras.

En alusión a la asociación entre la dimensión manejo de estrés y procrastinación académica poseen una correlación significativa directa, lo que significa que los estudiantes que desarrollen esta habilidad podrán hacerles frente a situaciones emocionalmente difíciles de manera positiva. Además, pueden resistir o postergar impulsos controlando sus emociones. Según lo encontrado en esta investigación, que los estudiantes logren o no manejar el estrés en el ámbito académico, no impacta directamente en las conductas procrastinadoras que desarrollen, puesto que la procrastinación está mediada también por diversos factores tanto psicológicos, sociales y académicos. Por ejemplo, como menciona Tan et al. (2008; citado por Garzón y Gil, 2016) la valoración de la tarea, la magnitud del curso, la autoeficacia y cómo afronte la vida universitaria. Asimismo, Yarlaqué, Javier, Monroe, et al (2016) en su investigación titulada “Procrastinación, estrés y bienestar psicológico en estudiantes de educación superior de Lima y Junín” llegaron a la conclusión que entre la procrastinación y el afrontamiento al estrés no había una relación de dependencia, además, expresaron que los estudiantes demoran en utilizar alguna estrategia para afrontar el estrés y si lo hacen será según la circunstancia. En contrariedad, Huayllani y Gallegos (2019), encontraron que cuando los estudiantes tengan dificultades para manejar el estrés habrá una mayor probabilidad de que aplacen sus tareas y que el trabajo que realicen lo culminaran sin poner el mayor esfuerzo posible. Asimismo, Córdova (2018) en sus resultados mostró una relación altamente significativa inversa entre manejo de estrés académico y procrastinación, lo que significa que las actividades académicas estresantes las percibirán como aversivas por ende las aplazarán y finalmente abandonarán.

Finalmente, con respecto a la asociación la dimensión estado de ánimo general y procrastinación académica, se encontró una correlación significativa directa. Por lo tanto, nos lleva a inferir que la capacidad de los estudiantes para disfrutar de sí mismos y de otros, mantener una perspectiva optimista del futuro a pesar de las circunstancias adversas de la vida universitaria no influenciará en las conductas procrastinadoras. Estos resultados se asemejan a lo encontrado por Talledo (2017) en su investigación denominada “Optimismo disposicional y procrastinación académica en estudiantes de Psicología de una universidad privada de Lima, 2015. Donde concluye que no existe una relación entre la variable procrastinación y optimismo,

ni tampoco entre las subvariables, probablemente fue a causa de la varianza de los datos. Cabe resaltar que se ha tomado en cuenta esta investigación, ya que optimismo disposicional, hace referencia a “la expectativa o creencia estable, generalizada, de que en la vida ocurrirán cosas positivas” (p.38) según Carver y Scheier (1987, citados por Talledo, 2017), En contrariedad a lo hallado, según Clariana, Cladellas, Badia, y Gotzens (2011) encontraron una relación inversa y significativa con esta dimensión, lo que para ellos significa que, a mayor disfrute y visión optimista frente a diferentes situaciones, menor será la conducta procrastinadora, puesto que el estudiante reflejará una mayor predisposición para frente a situaciones adversas para conseguir los objetivos trazados. Asimismo, Bandura (1992, citado en Valverde y Quiroz, 2017) sostiene que el optimismo nos pone expectativas sobre los resultados, por lo tanto, si carecen de optimismo, es probable que el estudiante aplaze los deberes académicos.

4.3 Conclusiones

- En términos generales, la procrastinación académica e inteligencia emocional presentan una correlación significativa directa, lo que implica que estudiantes que tienen niveles de inteligencia emocional promedios o altos se relacionan de manera directa con incidencias en conductas procrastinadoras. La escala de Spearman estudia la correlación entre 2 variables más no la causalidad de las mismas. Además, los niveles con mayores incidencias fueron promedio para ambas variables.
- En términos generales el 54% de los estudiantes del primer ciclo se ubicaron en un nivel promedio y 25.7% en un nivel bajo con respecto a la procrastinación académica, lo que indica que algunas ocasiones retrasan sus actividades y otras no.
- En cuanto a la inteligencia emocional, el 57% de los estudiantes del primer ciclo se ubicaron en niveles promedios y 20.4% en niveles altos, lo que significa que presentan habilidades intrapersonales, interpersonales, son capaces de adaptarse a su medio manejando las exigencias estresantes y manteniendo una actitud optimista durante su vida universitaria.
- En adición al análisis de las variables de estudio, respecto al género no se encontraron diferencias considerables.
- Asimismo, respecto a la edad, no podemos generalizar los resultados ya que la distribución de la población no es homogénea.
- Finalmente, al asociar las dimensiones intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo general de la variable inteligencia emocional con la procrastinación académica se determinó la presencia de correlaciones significativas

directas. Lo que significa, que los estudiantes que posean las habilidades emocionales en cada una de las dimensiones podrían presentar tendencias de conductas procrastinadoras, ya que estos constructos están relacionados, más no son predictores una de la otra.

4.4 Recomendaciones

A nivel de investigación:

- Se sugiere promover la investigación en la variable procrastinación académica con los factores asociados.

Para los estudiantes:

- Identificar fortalezas y oportunidades de mejora utilizando herramientas de autoconocimiento (test, cuestionarios, encuestas, entrevistas, focus group, dinámicas) guiadas por un tutor/a para darse cuenta de cuáles son las competencias desarrolladas y por desarrollar.
- Implementar estrategias de autorregulación académica mediante la asistencia de talleres vivenciales que les permiten obtener herramientas didácticas para lograr un aprendizaje activo.

Para la dependencia:

- Realizar actividades de seguimiento continuo en los universitarios que presentan niveles altos de procrastinación académica y niveles muy bajos o bajos de inteligencia emocional, a través de estudios longitudinales.
- Se sugiere, realizar investigaciones con estas mismas variables teniendo en cuenta una población homogénea en las características sociodemográficas.
- Implementar talleres de intervención basado en estrategias de aprendizaje autorregulado para disminuir las conductas procrastinadoras y mejorar el rendimiento académico.
- Se sugiere implementar estrategias sobre autorregulación académica desde el nivel pre-escolar y escolar, mediante un trabajo articulado entre docentes, padres y estudiantes, para que así los jóvenes al ingresar a la universidad cuenten con las herramientas necesarias que les permitan adaptarse y enfrentar de manera adecuada las tareas académicas.

Para los docentes:

- Promover la metodología de ser, saber y hacer en la población universitaria, como proceso activo de la adquisición de conocimientos, de esta manera los estudiantes serán capaces de

tomar conciencia de sus propias habilidades y dificultades, comprender la exigencia que cada tarea requiere y llevarlas a cabo para posteriormente hacer una autoevaluación de este proceso.

- Asimismo, es fundamental modelar en los estudiantes habilidades de gestión del tiempo desde el inicio de su vida universitaria.

Bibliografía

- Álvarez, O. (2010). *Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana*. Obtenido de Repositorio de la Universidad de Lima : <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118212009.pdf>
- Angarita, L. (2012). *Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación*. Obtenido de Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología: https://www.academia.edu/29797420/APROXIMACION%20A_UN_CONCEPTO_ACTUALIZADO_DE_LA_PROCRASTINACION
- Atalaya, C., & García, L. (2019). Procrastinación: Revisión Teórica. *Revista de Investigación en Psicología*, 363-368.
- Avanto, Z., Higuera, L., & Cueto, J. (2000). *Inventario de Cociente Intelectual de Baron*. Lima.
- Barrera, A., & Vinet, E. (2017). Adulthood emergent and cultural characteristics of the stage in Chilean university students. *Terapia Psicológica*, 47-56.
- Botello, V., & Gil, L. (2017). *Procrastinación académica y Ansiedad en estudiantes de Ciencia de la Salud de una Universidad de Lima Norte*. Obtenido de Repositorio de la Universidad Católica Sedes Sapientiae : http://repositorio.ucss.edu.pe/bitstream/handle/UCSS/600/Botello_Gil_tesis_bachiller_2018.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Busko, A. B. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: a structural equation model*. Obtenido de Tesis de maestría no publicada. Guelph, Ontario: University of Guelph. : <http://cite.seerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.456.4450&rep=rep1&type=pdf>
- Camacho, P. (2018). *Autorregulación emocional y Procrastinación académica en estudiantes de las carreras relacionadas a Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales de la ciudad de Ambato*. Obtenido de Repositorio de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Sede Ambato: <https://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/2250/1/76622.pdf>

- Carranza, R., & Arlith, R. (2013). Procrastinación y características demográficas asociadas en estudiantes universitarios. *Apuntes universitarios*, 97.
- Carranza, R., & Ramirez, A. (2013). *Procrastinación y características demográficas asociados en estudiantes universitarios*. Obtenido de Revista Apuntes Académicos: <https://www.redalyc.org/pdf/4676/467646127006.pdf>
- Carrasco, J. (2017). *Relación entre inteligencia emocional, autoeficacia general y variables sociodemográficas en pacientes ambulatorios del servicio de Psicología de una clínica de Lima Metropolitana*. Obtenido de Repositorio de la Universidad Peruana Cayetano Heredia: http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/984/Relacion_CarrascoTacuri_Jennifer.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Chávez, J., & Morales, M. (2017). *Adaptación a la vida universitaria y procrastinación académica en estudiantes de psicología*. Obtenido de Revista Electrónica Del Desarrollo Humano Para La Innovación Social: <https://www.cdhis.org.mx/index.php/CAGI/article/view/121>
- Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M., & Gotzens, C. (2011). *La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: inteligencia emocional y procrastinación académica*. Obtenido de Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado: <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217022109007.pdf>
- Condori, C. (2020). *Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de Psicología de una Universidad Privada de Lima*. Obtenido de Repositorio de la Universidad Ricardo Palma: <https://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/3451>
- Díaz, F. (2019). *Procrastinación académica en estudiantes universitarios de la Facultad de Contabilidad de una Universidad privada del distrito de Los Olivos*. Obtenido de Repositorio de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega: http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/2920/TRAB.SUF.PROF_Tuesta%20Choque%2c%20Jessica.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Domínguez, S. (2016). Datos normativos de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de psicología de Lima. *Evaluar*, 20-30.

- Fiestas, S. (2020). "Inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de la I.E Santa Ángela". Obtenido de Repositorio institucional de la Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo: https://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12893/8964/Fiestas_Rojas_Sandra_Katherine.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Garzón, A., & Gil, J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 312.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. Obtenido de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Hernández, G. (2016). *Procrastinación Académica, motivos de procrastinación y bienestar psicológico en alumnos de Ingeniería Industrial de una Universidad de Trujillo*. Obtenido de Repositorio de la Universidad Privada del Norte: <https://docplayer.es/117160231-Facultad-de-ciencias-de-la-salud.html>
- Hidalgo, M., Ceñal, M., & Guemes, M. (2017). *Pubertad y adolescencia*. Obtenido de Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia (SEMA): <https://www.adolescere.es/pubertad-y-adolescencia/>
- Mamani, S. (2017). *Relación entre la procrastinación académica y ansiedad-rasgo en estudiantes universitarios pertenecientes al primer año de estudios de una universidad privada de Lima metropolitana*.
- Natividad, L. (2014). *Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios*. Obtenido de Repositori de Contingut Lliure: <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/37168/Tesis%20Luis%20A.%20Natividad.pdf?s>
- Navarro, D. (2017). *Inteligencia Emocional y Procrastinación académica en estudiantes de cuarto grado de secundaria de una Institución Educativa, Barranca*. Obtenido de Repositorio de la Universidad San Pedro: http://repositorio.usanpedro.edu.pe/bitstream/handle/USANPEDRO/4568/Tesis_56447.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Palomera, R. (2005). Desarrollo de la Inteligencia Emocional Percibida. Diferencias individuales en función del género y edad. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 443-457.
- Papalia, D., & Martorell, G. (2017). *Desarrollo Humano*. México: McGraw-Hill.
- Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. México: McGraw - Hill.
- Pardo, D., Perilla, L., & Salinas, C. (2014). Relación entre procrastinación académica y ansiedad-rasgo en estudiantes de psicología. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 31-44.
- Pedraza, I., & Ramos, K. (2017). *Procrastinación Académica y Ansiedad en estudiantes de Enfermería de una Universidad Privada de Chiclayo*. Obtenido de Repositorio de la Universidad Señor de Sipán: <http://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/uss/4606/Ramos%20Julian%20-%20Pedraza%20Fern%C3%A1ndez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Peña, R. (2018). *Procrastinación y rendimiento académico en los cursos de diagnóstico y psicofarmacología de la Universidad Andina del Cusco*. Obtenido de Repositorio de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle: <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/2477/TM%20CE-Du%204081%20P1%20-%20Pe%20C3%B1a%20Farfan.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pérez, I. (2018). *La procrastinación académica y su relación con la inteligencia emocional en estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Psicología de la Universidad Continental- 2017*. Obtenido de (Tesis de Pregrado). Repositorio Institucional Continental: <https://hdl.handle.net/20.500.12394/5123>
- Pérez, I. (2018). *La procrastinación académica y su relación con la inteligencia emocional en estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Psicología de la Universidad Continental- 2017*. Obtenido de Repositorio Institucional Continental.
- Pickles, M. (14 de enero de 2017). *BBC*. Obtenido de Procrastinación, "el problema más grave de la educación" (y cómo vencerlo): <https://www.bbc.com/mundo/noticias-38597625>
- Quiroz, P., & Valverde, T. (2017). *Procrastinación académica e inteligencia emocional en estudiantes de la Universidad Católica de Santa María*. Obtenido de Repositorio

Renati:

<http://tesis.ucsm.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/UCSM/7074/76.0334.PS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Real Academia Española. (2019). *Diccionario de la Lengua Española*. Obtenido de <https://dle.rae.es/>

Rodriguez, A., & Clariana, M. (2017). *Procrastinación en Estudiantes Universitarios: su relación con la edad y el curso académico*. Obtenido de Repositorio de la Universidad Nacional de Colombia: <https://www.redalyc.org/pdf/804/80454273004.pdf>

Rosas, C., & Zuloeta, J. (2015). *La inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de la escuela profesional de Contabilidad-Universidad "Señor de Sipán"*. Obtenido de Repositorio de la Universidad Señor de Sipán: <https://www.redalyc.org/pdf/5217/521751974004.pdf>

Sirois, F., & Pychyl, T. (2013). *Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self*. Obtenido de Repositorio The University Sheffield: <https://eprints.whiterose.ac.uk/91793/1/Compass%20Paper%20revision%20FINAL.pdf>

Talledo, K. (2017). *Optimismo disposicional y procrastinación académica en estudiantes de Psicología de una universidad privada de Lima, 2015*. Obtenido de Repositorio institucional de la Universidad César Vallejo: https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/6226/Talledo_SKE.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Torres, A. (2016). *Relación entre habilidades sociales y procrastinación en adolescentes escolares*. Obtenido de Repositorio institucional de la Universidad Cooperativa de Colombia: https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/14564/1/2016_relacion_habilidades_sociales.pdf

Torres, G. (2018). *Calidad de vida en los estudiantes de primero a quinto grado de nivel secundaria de la "I. E San Pedro" Distrito 26 de octubre - Piura, 2016*. Obtenido de Repositorio de la Universidad Católica los Ángeles Chimbote: http://repositorio.uladec.edu.pe/bitstream/handle/123456789/8020/CALIDAD_DE_

VIDA_ADOLESCENCIA_TORRES_TORRES_GABRIELA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Ugarriza, N. (2001). *La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-ce) en una muestra de Lima metropolitana*. Lima: Ediciones Libro Amigo.
- Uriarte, J. (2005). *En la transición a la edad adulta, los adultos emergentes*. Obtenido de International Journal of Developmental and Educational Psychology: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832310013>
- Valencia, H. (25 de junio de 2019). La inteligencia emocional. *Diario El Peruano*, pág. 2.
- Vásquez, I. (2016). *Procrastinación y Estrés académico en estudiantes de una Institución Educativa Estatal*. Obtenido de Repositorio de la Universidad Señor de Sipán : <http://200.60.28.26/bitstream/handle/uss/4243/Vasquez%20Bonilla.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Villegas, J. (2020). Procrastinación académica e Inteligencia emocional en estudiantes de II ciclo de una Universidad privada de Chiclayo – 2019. Obtenido de Repositorio digital institucional de la Universidad César Vallejo: https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/45382/Villegas_DJA-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Yarlaqué, L., Javier, L., Monroe, J., Nuñez, E., Navarro, L., & Padilla, M. (2016). Procrastinación, estrés y bienestar psicológico en estudiantes de educación superior de Lima y Junín. *Horizonte de la ciencia*, 173-184.

Anexo A

ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

Nombre:

Edad:

Sexo:

Fecha:

Instrucciones

A continuación, encontrará una serie de expresiones que hacen referencia a su modo de estudiar. Lea cada frase y conteste según sus últimos doce meses como estudiante, marcando con una X de acuerdo a la siguiente escala. Agradezco su disposición.

N°	AFIRMACIÓN	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para último minuto.					
2	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes.					
3	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda.					
4	Asisto regularmente a clases					
5	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible					
6	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan.					
7	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan					
8	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio					
9	Invierto tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido					
10	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio					
11	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra					
12	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.					

Anexo B

CUESTIONARIO INVENTARIO EMOCIONAL BarOn

Este cuestionario contiene una serie de frases cortas que permite hacer una descripción de ti mismo(a). Para ello, debes indicar en qué medida cada una de las oraciones que aparecen a continuación es verdadera, de acuerdo a como te sientes, piensas o actúas la mayoría de las veces.

Hay cinco respuestas por cada frase.

1. Nunca es mi caso.
2. Pocas veces es mi caso.
3. A veces es mi caso.
4. Muchas veces es mi caso.
5. Siempre es mi caso.

INSTRUCCIONES

gLee cada una de las frases y selecciona UNA de las cinco alternativas, la que sea más apropiada para ti, seleccionando el número (del 1 al 5) que corresponde a la respuesta que escogiste según sea tu caso. Marca con un aspa el número. Si alguna de las frases no tiene que ver contigo, igualmente responde teniendo en cuenta cómo te sentirías, pensarías o actuarías si estuvieras en esa situación. Notarás que algunas frases no te proporcionan toda la información necesaria; aunque no estés seguro(a) selecciona la respuesta más adecuada para ti. No hay respuestas "correctas" o "incorrectas", ni respuestas "buenas" o "malas". Responde honesta y sinceramente de acuerdo a cómo eres. NO como te gustaría ser, NO como te gustaría que otros te vieran. NO hay límite, pero por favor trabaja con rapidez y asegúrate de responder a TODAS las oraciones.

1. Para superar las dificultades que se me presentan actúo paso a paso.
2. Es difícil para mí disfrutar de la vida.
3. Prefiero un trabajo en el que se me diga casi todo lo que tengo que hacer.
4. Sé cómo enfrentar los problemas más desagradables.
5. Me agradan las personas que conozco.
6. Trato de valorar y darle el mejor sentido a mi vida.
7. Me resulta relativamente fácil expresar mis sentimientos.

8. Trato de ser realista, no me gusta fantasear ni soñar despierto(a).
9. Reconozco con facilidad mis emociones.
10. Soy incapaz de demostrar afecto.
11. Me siento seguro(a) de mí mismo(a) en la mayoría de situaciones.
12. Tengo la sensación que algo no está bien en mi cabeza.
13. Tengo problema para controlarme cuando me enojo.
14. Me resulta difícil comenzar cosas nuevas.
15. Cuando enfrento una situación difícil me gusta reunir toda la información posible que pueda sobre ella.
16. Me gusta ayudar a la gente.
17. Me es difícil sonreír.
18. Soy incapaz de comprender cómo se sienten los demás.
19. Cuando trabajo con otro, tiendo a confiar más en sus ideas que en las mías.
20. Creo que puedo controlarme en situaciones muy difíciles.
21. Realmente no sé para que soy bueno(a).
22. No soy capaz de expresar mis ideas.
23. Me es difícil compartir mis sentimientos más íntimos con los demás.
24. No tengo confianza en mí mismo(a).
25. Creo que he perdido la cabeza.
26. Soy optimista en la mayoría de las cosas que hago.
27. Cuando comienzo a hablar me resulta difícil detenerme.
28. En general, me resulta difícil adaptarme.
29. Me gusta tener una visión general de un problema antes de intentar solucionarlo.
30. No me molesta aprovecharme de los demás, especialmente si se lo merecen.
31. Soy una persona bastante alegre y optimista.

32. Prefiero que otros tomen decisiones por mí.
33. Puedo manejar situaciones de estrés, sin ponerme demasiado nervioso(a).
34. Pienso bien de las personas.
35. Me es difícil entender como me siento.
36. He logrado muy poco en los últimos años.
37. Cuando estoy enojado(a) con alguien se lo puedo decir.
38. He tenido experiencias extrañas que no puedo explicar.
39. Me resulta fácil hacer amigos(as).
40. Me tengo mucho respeto.
41. Hago cosas muy raras.
42. Soy impulsivo(a), y eso me trae problemas.
43. Me resulta difícil cambiar de opinión.
44. Soy bueno para comprender los sentimientos de las personas.
45. Lo primero que hago cuando tengo un problema es detenerme a pensar.
46. A la gente le resulta difícil confiar en mí.
47. Estoy contento(a) con mi vida.
48. Me resulta difícil tomar decisiones por mí mismo(a).
49. No puedo soportar el estrés.
50. En mi vida no hago nada malo.
51. No disfruto lo que hago.
52. Me resulta difícil expresar mis sentimientos más íntimos.
53. La gente no comprende mi manera de pensar.
54. Generalmente espero lo mejor.
55. Mis amigos me confían sus intimidades.

56. No me siento bien conmigo mismo(a).
57. Percibo cosas extrañas que los demás no ven.
58. La gente me dice que baje el tono de voz cuando discuto.
59. Me resulta fácil adaptarme a situaciones nuevas.
60. Cuando intento resolver un problema analizo todas las posibles soluciones y luego escojo la que considero mejor.
61. Me detendría y ayudaría a un niño que llora por encontrar a sus padres, aun cuando tuviese algo que hacer en ese momento.
62. Soy una persona divertida.
63. Soy consciente de cómo me siento.
64. Siento que me resulta difícil controlar mi ansiedad.
65. Nada me perturba.
66. No me entusiasman mucho mis intereses.
67. Cuando estoy en desacuerdo con alguien soy capaz de decírselo.
68. Tengo tendencia a fantasear y perder contacto con lo que ocurre a mí alrededor.
69. Me es difícil llevarme con los demás.
70. Me resulta difícil aceptarme tal como soy.
71. Me siento como si estuviera separado(a) de mi cuerpo.
72. Me importa lo que puede sucederle a los demás.
73. Soy impaciente.
74. Puedo cambiar mis viejas costumbres.
75. Me resulta difícil escoger la mejor solución cuando tengo que resolver un problema.
76. Si pudiera violar la ley sin pagar las consecuencias, lo haría en determinadas situaciones.
77. Me deprimó.
78. Sé cómo mantener la calma en situaciones difíciles.

79. Nunca he mentido.
80. En general me siento motivado(a) para continuar adelante, incluso cuando las cosas se ponen difíciles.
81. Trato de continuar y desarrollar aquellas cosas que me divierten.
82. Me resulta difícil decir "no" aunque tenga el deseo de hacerlo.
83. Me dejo llevar por mi imaginación y mis fantasías.
84. Mis relaciones más cercanas significan mucho, tanto para mí como para mis amigos.
85. Me siento feliz con el tipo de persona que soy.
86. Tengo reacciones fuertes, intensas que son difíciles de controlar.
87. En general, me resulta difícil realizar cambios en mi vida cotidiana.
88. Soy consciente de lo que me está pasando, aun cuando estoy alterado(a).
89. Para poder resolver una situación que se presenta, analizo todas las posibilidades existentes.
90. Soy capaz de respetar a los demás.
91. No estoy contento(a) con mi vida.
92. Prefiero seguir a otros a ser líder.
93. Me resulta difícil enfrentar las cosas desagradables de la vida.
94. Nunca he violado la ley.
95. Disfruto de las cosas que me interesan.
96. Me resulta relativamente fácil decirle a la gente lo que pienso.
97. Tiendo a exagerar.
98. Soy sensible a los sentimientos de las otras personas.
99. Mantengo buenas relaciones con los demás.
100. Estoy contento(a) con mi cuerpo.
101. Soy una persona muy extraña.
102. Soy impulsivo(a).

103. Me resulta difícil cambiar mis costumbres.
104. Considero que es muy importante ser un(a) ciudadano(a) que respeta la ley.
105. Disfruto mis vacaciones y los fines de semana.
106. En general tengo una actitud positiva para todo, aun cuando surgen problemas.
107. Tengo tendencia a depender de otros.
108. Creo en mi capacidad para manejar los problemas más difíciles.
109. No me siento avergonzado(a) por nada de lo que he hecho hasta ahora.
110. Trato de aprovechar al máximo las cosas que me gustan y me divierten.
111. Los demás piensan que no me hago valer, que me falta firmeza.
112. Soy capaz de dejar de fantasear para volver a ponerme en contacto con la realidad.
113. Los demás opinan que soy una persona sociable.
114. Estoy contento(a) con la forma en que me veo.
115. Tengo pensamientos extraños que los demás no logran entender.
116. Me es difícil describir lo que siento.
117. Tengo mal carácter.
118. Por lo general, me trabo cuando pienso acerca de las diferentes maneras de resolver un problema.
119. Me es difícil ver sufrir a la gente.
120. Me gusta divertirme.
121. Me parece que necesito de los demás más de lo que ellos me necesitan.
122. Me pongo ansioso(a).
123. No tengo días malos.
124. Intento no herir los sentimientos de los demás.
125. No tengo una buena idea de lo que quiero en la vida.
126. Me es difícil hacer valer mis derechos.

127. Me es difícil ser realista.

128. No mantengo relación con mis amistades.

129. Haciendo un balance de mis puntos positivos y negativos me siento bien conmigo mismo(a).

130. Tengo una tendencia a explotar de cólera fácilmente.

131. Si me viera obligado(a) a dejar mi casa actual, me sería difícil adaptarme nuevamente.

132. En general, cuando comienzo algo nuevo tengo la sensación que voy a fracasar.

133. He respondido sincera y honestamente a las frases anteriores.

Anexo C

Baremación de los instrumentos aplicados

En el siguiente apartado se muestran datos estadísticos que se llevaron a cabo para el proceso de baremación de ambos instrumentos, referir que el proceso de adaptación de ambos instrumentos fue necesaria debido a la variación significativa en las puntuaciones,

Los primeros cuadros hacen referencia a las puntuaciones obtenidas de la baremación en la población de ingresantes universitarios de una universidad de Lambayeque.

Los segundos comprenden las puntuaciones realizadas para poblaciones peruanas, específicamente en la ciudad de Lima.

Coefficientes emocionales y percentiles para los componentes del CE total para la muestra total en estudiantes universitarios de una universidad de Lambayeque

CE	Pc	IA	IE	AD	ME	AG	CET
133	99	195	138	112	91	91	599
132	98	194	137	109	90	90	593
131	97	191	135	108	89	89	583
130	96	189	134	107	88	88	579
129	95	187	133	106	87	87	575
128	94	186	132	105	86	86	569
127	93	184	131	103	85	85	564
126	92	183	130	102	84	84	560
125	91	182	130	102	83	83	558
124	90	181	129	101	83	83	556
123	89	180	128	101	82	82	555
122	88	179	127	100	81	81	552
121	87	178	126	99	81	81	549
120	86	177	126	98	81	81	547
119	85	176	125	98	81	81	544
118	84	176	125	97	80	80	543
117	83	175	124	97	80	80	541
116	81	173	123	96	79	79	538
115	79	172	122	95	78	78	535
114	77	171	121	95	77	77	532
113	73	168	119	93	76	76	523
112	72	167	119	93	76	76	522
111	71	166	118	93	76	76	520
110	70	166	118	92	75	75	519
109	68	165	117	92	75	75	515
108	66	164	116	91	74	74	512
107	65	164	116	91	74	74	511
106	64	163	116	91	73	73	509
105	62	162	115	90	73	73	506
104	61	161	115	90	73	73	505
103	58	160	114	89	72	72	501
102	56	159	113	88	72	72	498

101	53	157	112	87	70	70	494
100	50	156	111	87	70	70	490
99	49	156	111	86	70	70	488
98	48	155	111	86	69	69	487
97	45	153	110	85	68	68	483
96	43	152	109	85	68	68	479
95	42	151	109	85	68	68	478
94	40	149	108	84	67	67	475
93	37	147	107	83	66	66	471
92	35	146	107	83	66	66	467
91	33	145	106	82	65	65	464
90	30	143	105	82	64	64	459
89	28	142	104	81	64	64	455
88	26	140	103	80	63	63	451
87	24	139	102	80	63	63	448
86	22	137	101	79	62	62	445
85	21	136	101	79	61	61	443
84	20	135	100	79	61	61	441
83	19	134	100	79	61	61	440
82	18	133	99	78	60	60	437
81	17	133	99	78	59	59	435
80	16	132	98	78	59	59	432
79	15	131	98	77	58	58	430
78	14	131	97	77	57	57	428
77	13	130	96	76	57	57	426
76	12	128	96	76	56	56	424
75	11	127	95	75	55	55	422
74	10	126	94	74	55	55	421
73	9	125	93	74	54	54	416
72	8	124	92	73	53	53	411
71	7	122	91	72	52	52	409
70	6	121	90	71	51	51	405
69	5	119	89	70	50	50	402
68	4	117	87	69	48	48	396
67	3	116	86	68	46	46	386
66	2	109	83	66	44	44	380
65	1	103	80	64	41	41	371
N	920	920	920	920	920	920	920
MEDIA [§]	-	154.1	111.1	87.2	69.2	65.4	488.8
D.E	-	20.9	13.1	10.4	10.8	8.5	52.9

Nota[§]. El puntaje promedio de estudiantes de la universidad de Lambayeque para la escala total del inventario presenta 488.8 puntos, respecto a las dimensiones del inventario se obtuvieron las siguientes puntuaciones: coeficiente intrapersonal con 154.1; coeficiente interpersonal con 111.1; coeficiente de adaptabilidad con 87.2; coeficiente de manejo del estrés con 65.4 y finalmente el coeficiente de actitud general con 65.4.

Coeficientes emocionales y percentiles para los subcomponentes para la muestra total

Puntajes derivados		Puntajes directos														
CE	Pc	CM	AS	AC	AR	IN	EM	RI	RS	SP	PR	FL	TE	CI	FE	OP
133	99	39	35	45	45	33	40	54	50	37	48	36	44	50	43	40
124	95	35	32	45	45	31	37	51	48	35	45	32	40	48	41	38
121	90	34	31	44	44	30	36	49	46	33	43	31	39	46	41	37
116	85	32	29	43	43	29	35	48	45	32	42	30	37	45	40	36
113	80	31	29	42	42	28	34	47	44	31	41	29	35	44	39	35
110	75	30	28	41	41	28	33	46	44	31	40	29	35	43	38	34
108	70	29	27	40	40	24	32	45	43	30	39	28	34	42	38	33
106	65	29	27	39	39	24	31	44	42	30	38	28	34	41	37	33
104	60	28	26	39	39	26	31	43	42	29	38	27	33	40	36	32
102	55	27	26	38	38	26	30	42	41	29	37	27	32	39	36	32
100	50	27	25	37	37	25	30	41	40	28	36	26	31	39	35	31
98	45	26	25	36	37	25	30	40	39	28	36	26	31	38	35	30
96	40	26	24	35	36	24	29	40	39	27	35	25	30	37	34	30
94	35	25	23	34	35	24	28	39	38	27	34	25	29	36	33	29
92	30	25	23	33	34	24	28	38	38	26	33	25	28	35	32	28
90	25	24	22	32	33	23	27	37	37	26	32	24	28	34	32	27
87	20	23	22	30	32	22	26	36	36	25	32	23	27	33	31	26
85	15	22	21	29	31	22	25	35	35	24	31	23	26	31	30	25
80	10	21	20	27	30	21	24	33	34	23	29	22	24	29	28	24
75	5	19	18	24	28	19	22	31	32	22	28	20	22	25	26	22
65	1	15	14	19	24	16	19	27	27	19	24	18	18	18	23	19
N		920	920	920	920	920	920	920	920	920	920	920	920	920	920	920
Media		27.0	25.1	36.0	36.9	25.1	29.8	41.2	40.0	28.2	36.1	26.3	31.2	38.0	34.7	30.6
D.E		4.7	4.2	6.3	5.1	3.5	4.4	5.9	4.9	3.9	5.3	3.7	5.5	6.7	4.6	4.8
Mínimo		12	9	12	18	11	15	21	21	17	16	10	13	15	18	14
Máximo		40	35	45	45	35	40	55	50	40	50	40	45	50	45	40

*Nota*⁸. El puntaje promedio de estudiantes de la universidad de Lambayeque para la escala total del inventario presenta 488.8 puntos, respecto a las dimensiones del inventario se obtuvieron las siguientes puntuaciones: coeficiente intrapersonal con 154.1; coeficiente interpersonal con 111.1; coeficiente de adaptabilidad con 87.2; coeficiente de manejo del estrés con 65.4 y finalmente el coeficiente de actitud general con 65.4.

Estadísticos descriptivos de los puntajes del I- CE para la muestra evaluada – estudiantes universitarios Lambayeque

I- CE	Media	D.E	Asimetría	Curtosis
Impresión positiva	23.00	3.99	0.18	-0.34
Impresión negativa	12.05	3.94	0.94	-0.12
Índice de Inconsistencia	0.00	2.95	-0.32	2.0
CE – TOTAL	488.33	52.90	-0.06	-0.40
Intrapersonal	154.19	20.92	-0.24	-0.26
Interpersonal	111.18	13.10	-0.16	-0.10
Adaptabilidad	87.21	10.40	-0.82	0.19
Manejo de Estrés	69.25	10.85	-0.34	0.08
Estado de Ánimo General	65.43	8.5	-0.30	-0.33
CM	27.07	4.75	0.04	0.09
AS	25.14	4.29	-0.13	0.10
AC	36.00	6.35	-0.60	-0.12
AR	36.90	5.15	-0.44	-0.27
IN	25.15	3.58	-0.37	0.41
EM	29.85	4.49	-0.13	-0.09
RI	41.28	5.97	-0.16	-0.33
RS	40.05	4.91	-0.34	0.13
SP	28.26	3.90	-0.03	-0.16
PR	36.18	5.39	-0.07	-0.04
FL	26.36	3.71	0.17	0.94
TE	31.24	5.55	-0.12	-0.07
CI	38.01	6.79	-0.62	0.29
FE	34.78	4.69	-0.51	-0.13
OP	30.65	4.80	-0.19	-0.36

Fuente. Nota: Elaboración propia.

Coefficientes de Alfa de Cronbach para los componentes y subcomponentes del I – CE

I – CE	Alfa de Cronbach
CE – TOTAL	0.96
Componentes:	
Intrapersonal	0.93
Interpersonal	0.85
Adaptabilidad	0.82
Manejo de Estrés	0.88
Estado de Ánimo General	0.85
Subcomponentes:	
Comprensión de sí mismo	0.75
Asertividad	0.74
Autoconcepto	0.88
Autorrealización	0.83
Independencia	0.62
Empatía	0.68

Relaciones interpersonales	0.80
Responsabilidad Social	0.74
Solución de Problemas	0.66
Prueba de la Realidad	0.72
Flexibilidad	0.55
Tolerancia al Estrés	0.81
Control de Impulsos	0.87
Felicidad	0.70
Optimismo	0.83

Fuente. Nota: Elaboración propia.

Baremación de los puntajes para la escala general y los componentes de la variable inteligencia emocional en estudiantes de una universidad de Lambayeque

Niveles	Cociente Emocional Total	Componente intrapersonal	Componente Interpersonal	Componente de adaptabilidad	Componente de manejo de estrés	Componente estado de ánimo general
Nivel muy bajo	371- 403	103- 119	80-89	64-70	41- 50	44-50
Nivel bajo	404- 443	120-136	90-100	71- 79	51- 61	51- 58
Nivel promedio	444- 532	137-171	101-121	80- 95	62- 77	59- 72
Nivel alto	533- 575	172-187	122- 132	96- 106	78- 87	73 -79
Nivel muy alto	576- 599	188-195	133- 138	107- 112	88- 91	80- 81

Fuente. Nota: Elaboración propia.

Baremación para los subcomponentes de la variable inteligencia emocional en estudiantes de una universidad de Lambayeque.

Niveles	CM	AS	AC	AR	IN	EM	RI	RS	SP	PR	TE	CI	FE	OP
Muy bajo	15-18	14-17	19-23	24-27	16-18	19-21	27-30	27-31	19-21	24-27	18-21	18-24	23-25	23-25
Bajo	19-22	18-21	24-29	28-31	19-22	22-25	31-35	32-35	22-24	28-31	22-26	25-31	26-30	26-30
Promedio	23-31	23-29	30-42	32-42	23-28	26-34	36-47	36-44	25-31	32-41	27-36	32-44	31-39	31-39
Alto	32-35	30-32	43-45	43-44	29-31	35-37	48-51	45-48	32-35	42-45	37-40	45-48	40-41	40-41
Muy alto	36-39	33-35	46	45	32-33	38-40	52-53	49-50	36	46-48	41-43	49-50	42-43	42-43

Fuente. Nota: Elaboración propia.

Datos normativos para la escala de procrastinación académica en estudiantes de una universidad de Lambayeque

1. Puntajes para la escala general de la variable procrastinación académica

Nivel	Puntaje directo	Pc
Bajo	27-41	25
Medio	42-45	75
Alto	46-54	100

Fuente. Nota. Elaboración propia.

2. Puntajes la dimensión postergación de actividades

Nivel	Puntaje directo	Pc
Bajo	3-6	25
Medio	7-9	75
Alto	10-15	100

Fuente. Nota. Elaboración propia.

3. Puntajes para la dimensión autorregulación académica

Nivel	Puntaje directo	Pc
Bajo	18-33	25
Medio	34-38	75
Alto	39-45	100

Fuente. Nota. Elaboración propia.

Datos normativos del inventario de BarOn Ice para la población peruana (Ugarriza, 2000)

CE	Pc	IA	IE	AD	ME	AG	CET
65	1	108	69	68	38	45	329
66	2	109	69	69	39	46	332
67	3	110	70	70	40	47	335
68	4	112	71	70	40	47	338
69	5	113	71	71	41	48	340
70	6	114	72	72	42	48	343
71	7	115	73	72	42	49	346
72	8	116	74	73	43	50	349
73	9	118	74	73	44	50	352
74	10	119	75	74	44	51	355
75	11	120	76	75	45	51	358
76	12	121	76	75	46	52	360
77	13	123	77	76	46	52	363
78	14	124	78	77	47	53	366
79	15	125	79	77	48	54	369

80	16	126	79	78	48	54	372
81	17	128	80	79	49	55	375
82	18	129	81	79	50	55	377
83	19	130	81	80	50	56	380
84	20	131	82	81	51	57	383
85	21	132	83	81	52	57	386
86	22	134	83	82	52	58	389
87	24	135	84	82	53	58	392
88	26	136	85	83	54	59	394
89	28	137	86	84	54	60	397
90	30	139	86	84	55	60	400
91	33	140	87	85	56	61	403
92	35	141	88	86	56	61	406
93	37	142	88	86	57	62	409
94	40	143	89	87	58	63	411
95	42	145	90	88	59	63	414
96	43	146	90	88	59	64	417
97	45	147	91	89	60	64	420
98	48	148	92	89	61	65	423
99	49	150	93	90	61	66	426
100	50	151	93	91	62	66	428
101	53	152	94	91	63	67	431
102	56	153	95	92	63	67	434
103	58	155	95	93	64	68	437
104	61	156	96	93	65	68	440
105	62	157	97	94	65	69	443
106	64	158	98	95	66	70	446
107	65	159	98	95	67	70	448
108	66	161	99	96	67	71	451
109	68	162	100	97	68	71	454
110	70	163	100	97	69	72	457
111	71	164	101	98	69	73	460
112	72	166	102	98	70	73	463
113	73	167	102	99	71	74	465
114	77	168	103	100	71	74	468
115	79	169	104	100	72	75	471
116	81	170	105	101	73	76	474
117	83	172	105	102	73	76	477
118	84	173	106	102	74	77	480
119	85	174	107	103	75	77	482
120	86	175	107	104	75	78	485
121	87	177	108	104	76	79	488
122	88	178	109	105	77	79	491
123	89	179	110	106	77	80	494
124	90	180	110	106	78	80	497
125	91	181	111	107	79	81	499

126	92	183	112	107	79	82	502
127	93	184	112	108	80	82	505
128	94	185	113	109	81	83	508
129	95	186	114	109	81	83	511
130	96	188	114	110	82	84	514
131	97	189	115	111	83	85	517
132	98	190	116	111	83	85	519
133	99	191	117	112	84	86	522

Fuente. Nota. Ugarriza 2000, p. 53.

Coefficientes emocionales y percentiles para los subcomponentes para la muestra total en la población de Lima.

Puntajes derivados		Puntajes directos														
CE	Pc	CM	AS	AC	AR	IN	EM	RI	RS	SP	PR	FL	TE	CI	FE	OP
133	99	39	35	45	45	32	40	54	50	36	48	36	43	44	45	40
124	95	36	33	44	45	31	38	52	47	35	45	33	40	41	44	38
121	90	34	31	42	44	30	37	50	46	33	43	31	38	39	42	37
116	85	33	30	41	43	29	36	49	44	32	42	30	37	38	41	35
113	80	32	29	40	42	29	35	47	43	32	41	30	36	37	41	35
110	75	31	29	39	41	28	34	47	43	31	40	29	35	36	40	34
108	70	30	28	38	40	28	33	46	42	30	39	28	34	35	39	33
106	65	30	27	38	39	27	33	45	41	30	38	28	33	34	38	32
104	60	29	27	37	39	27	32	44	40	29	37	27	32	33	38	32
102	55	28	26	36	38	26	31	44	40	29	37	27	32	32	37	31
100	50	28	26	36	37	26	31	43	39	28	36	27	31	31	36	31
98	45	27	25	35	37	25	30	42	39	28	35	26	30	30	35	30
96	40	26	25	34	36	25	30	41	38	27	35	26	30	30	35	29
94	35	26	24	33	35	24	29	41	37	27	34	25	29	29	34	29
92	30	25	24	32	34	24	28	40	36	26	33	25	28	28	33	28
90	25	24	23	31	33	23	27	39	35	26	33	24	27	26	32	27
87	20	24	22	30	32	22	27	38	34	25	32	24	26	25	31	26
85	15	23	21	29	31	22	26	37	33	24	30	23	24	24	30	25
80	10	22	20	27	30	21	25	35	32	23	29	22	24	21	28	24
75	5	20	19	25	28	19	23	33	29	22	27	20	22	18	26	22
65	1	18	16	18	24	16	20	27	24	18	22	18	19	13	22	19
N		586	586	586	586	586	586	586	586	586	586	586	586	586	586	586
Media		27.8	25.8	35.0	36.8	25.5	30.7	42.6	38.8	28.2	36.0	26.6	31.1	30.7	35.7	30.4
D.E		4.7	4.7	5.9	5.0	3.7	4.7	5.9	5.4	3.9	5.5	3.7	5.2	6.8	5.3	4.6
Mínimo		13	13	13	19	10	14	20	15	11	19	14	15	10	16	16
Máximo		40	35	45	45	34	40	55	50	38	50	39	45	45	45	40

Fuente. Nota. Ugarriza 2000, p. 52.



Digital Receipt

This receipt acknowledges that Turnitin received your paper. Below you will find the receipt information regarding your submission.

The first page of your submissions is displayed below.

Submission author: Karen Inoñan & Zender Vilca
Assignment title: Tesis
Submission title: Procrastinación académica e Inteligencia emocional en estu...
File name: TESIS_PSICOLOGIA_FINAL_2021.docx
File size: 437.33K
Page count: 105
Word count: 24,652
Character count: 137,163
Submission date: 24-Aug-2021 08:12AM (UTC-0500)
Submission ID: 1635276229

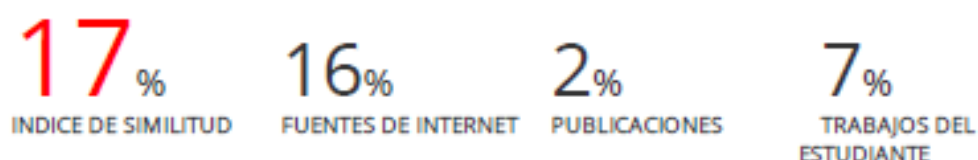
Mg. Lucinda Castillo Seminario
Asesora metodológica



Mg. Carola Smith Maguiña
Asesora teórica

Procrastinación académica e inteligencia emocional en estudiantes del primer semestre académico 2019-I, de una Universidad de Lambayeque

INFORME DE ORIGINALIDAD



FUENTES PRIMARIAS

1	Submitted to Universidad Continental Trabajo del estudiante	3%
2	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	1%
3	repositorio.unsa.edu.pe Fuente de Internet	1%
4	tesis.ucsm.edu.pe Fuente de Internet	1%
5	repositorio.unprg.edu.pe Fuente de Internet	1%
6	repositorio.uigv.edu.pe Fuente de Internet	1%
7	repositorio.uss.edu.pe Fuente de Internet	1%
8	carrerasuniversitarias.pe Fuente de Internet	1%

9	repositorio.uladech.edu.pe Fuente de Internet	1 %
10	repositorio.upeu.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
11	repositorio.continental.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
12	repositorio.utp.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
13	es.scribd.com Fuente de Internet	<1 %
14	Submitted to Universidad Ricardo Palma Trabajo del estudiante	<1 %
15	repositorio.umb.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
16	repositorio.pucesa.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
17	www.repositorioacademico.usmp.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
18	repositorio.upt.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
19	repositorio.unap.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
20	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	<1 %

21	repositorio.upn.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
22	www.unprg.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
23	publicaciones.usanpedro.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
24	repositorio.upao.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
25	bvirtual.proeibandes.org Fuente de Internet	<1 %
26	repositorio.autonomadeica.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
27	dspace.unitru.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
28	cybertesis.unmsm.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
29	www.fundacionclinicadelafamilia.org Fuente de Internet	<1 %
30	america.sim.ucm.es Fuente de Internet	<1 %
31	repositorio.usil.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
32	Paula Ceballos-Vásquez, Gladys Rolo-González, Estefanía Hernández-Fernaud,	<1 %

Dolores Díaz-Cabrera et al. "Psychosocial factors and mental work load: a reality perceived by nurses in intensive care units",
Revista Latino-Americana de Enfermagem,
2015
Publicación

33	1library.co Fuente de Internet	<1 %
34	www.ausenp.org Fuente de Internet	<1 %
35	repositorio.uct.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
36	repositorio.uncp.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
37	repositorio.urp.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
38	documents.mx Fuente de Internet	<1 %
39	tesis.unsm.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
40	repositorio.usmp.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
41	repositorio.ulasamericas.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
42	repositorio.unfv.edu.pe	

	Fuente de Internet	<1 %
43	repositorio.unh.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
44	www.cdhis.org.mx Fuente de Internet	<1 %
45	www.dspace.uce.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
46	www.unisinu.edu.co Fuente de Internet	<1 %
47	hdl.handle.net Fuente de Internet	<1 %
48	recursosbiblio.url.edu.gt Fuente de Internet	<1 %
49	renati.sunedu.gob.pe Fuente de Internet	<1 %

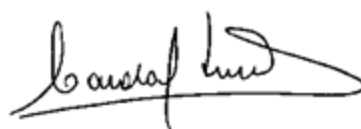
Excluir citas Activo

Excluir bibliografía Activo

Excluir coincidencias < 15 words



Mg. Lucinda Castillo Seminario
Asesora metodológica



Mg. Carola Smith Maguiña
Asesora teórica