

UNIVERSIDAD RICARDO PALMA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN
ESTUDIANTES DE PSICOLOGIA DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA
METROPOLITANA**

Presentado por:

Bach. César Abel Condori Pantoja

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología

Asesora

Mg. Carmen Segura Márquez

Lima – 2020

A Dios quien guía mi vida y por concederme la sabiduría y fortaleza necesaria en todo el proceso.

A mi padre por ser mi ángel intercesor desde el cielo.

A mi madre por todo su apoyo incondicional. A mi hermana por ser parte de ello.

AGRADECIMIENTOS

A la Mg. Carmen Segura por su guía, paciencia y apoyo en este proceso de elaboración de tesis.

A la Facultad de Psicología de la Universidad Ricardo Palma, por darme la oportunidad para poder llevar a cabo este trabajo.

A los profesores y alumnos de la Facultad de Psicología por su amabilidad, apertura y colaboración.

A la Dra. Nelly Ugarriza por sus enseñanzas en los cursos de investigación en pregrado.

INTRODUCCIÓN

La etapa universitaria es sinónimo de nuevas experiencias para los estudiantes, pero al mismo tiempo, se ven obligados a afrontar la presión de las tareas académicas, exámenes, exposiciones orales, exámenes, proyectos y trabajos. Es ahí donde cada una de estas actividades exige un control determinado del tiempo. Muchos estudiantes postergan los trabajos para días posteriores o se descuidan de los objetivos que se proponen realizar a lo largo de su vida estudiantes, incurriendo de esta manera en una acción llamada procrastinación.

La procrastinación académica se caracteriza por el retraso de las tareas o actividades. De esta forma, mientras exista más sobrecarga de tareas y se necesite más cantidad de energías por partes de los jóvenes estudiantes, ellos se sentirán más sumergidos en un estado de presión. Tenemos que algunos de ellos lograrán resolver estos problemas con sabiduría y controlando sus tareas de forma adecuada, pero, en contraparte, otros no podrán planificar y organizar óptimamente las tareas académicas asignadas.

Ellis y Knaus (1977, como se cita en Quiroz y Valverde, 2017) señalan que la procrastinación tiene tres causas comunes: autolimitación, baja tolerancia a la frustración y hostilidad. Estos autores afirman que la autoeficacia, el autocontrol y el estilo de atribución externo son tres formas internas relacionadas con el fenómeno de la procrastinación, las cuales se relacionan también con circunstancias emocionales.

La inteligencia emocional no solo hace hincapié al control emocional, sino alberga más aspectos que tienen aún más importancia de lo que se puede pensar. En ese sentido, existe un considerable interés por parte del mundo educativo para afirmar y aumentar positivamente el

desarrollo socioemocional. Son varias las investigaciones que señalan la necesidad de mejorar la inteligencia emocional en el salón de clases.

Procrastinación académica también es otro tema en la cual muchos incurrimos, donde hay una mayor predisposición cuando existe una inestabilidad emocional.

Es así que ubicándonos en el ámbito universitario, en nuestro medio sociocultural y por efectos de los problemas señalados, no se ha observado una recepción positiva en lo que respecta a investigaciones previas. En ese aspecto, este trabajo se centra en mejorar la comprensión de estos fenómenos, al mismo tiempo que lograr una idea más detallada de los mismos. Con todo esto, la presente investigación tiene como objetivo determinar la relación entre ambas variables, sobre todo por su impacto en el contexto académico y personal que genera en los estudiantes. Asimismo esta investigación está diseñada en seis capítulos.

El capítulo primero inicia con el planteamiento del estudio, formulando el problema, determinando los objetivos generales y específicos. Seguidamente, se define la importancia y justificación del estudio así como las limitaciones de la presente investigación.

El segundo capítulo trata sobre el marco teórico, proporcionando fuentes e informaciones acerca de la inteligencia emocional, la procrastinación académica, los enfoques, tipologías estudios, trabajos u otros textos relacionados a dichas temáticas.

El capítulo tercero contiene los lineamientos básicos, las hipótesis presentadas para la investigación, desde lo general hasta específicas. De la misma manera, se muestra las variables con las que dicho escrito muestra.

El capítulo cuarto habla acerca del método del estudio. Aquí se señala con precisión sobre la población y muestra, el tipo y diseño de investigación elaborada, los instrumentos de recolección de datos y las técnicas que se utilizaron para el procesamiento de estos.

El capítulo quinto señala los resultados encontrados en esta investigación, de esa manera se muestran los datos estadísticos en las tablas, así como los análisis realizados a los instrumentos de recolección de datos. Asimismo, se discuten los resultados anteriormente señalados.

En el capítulo último se visualizan las conclusiones generales y específicas, al mismo tiempo que las recomendaciones.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I.....	9
Planteamiento del estudio.....	9
1.1 Formulación del problema.....	9
1.2 Objetivos.....	11
1.2.1. General.....	11
1.2.2. Específicos.....	11
1.3 Importancia y justificación del estudio.....	12
1.4 Limitaciones del estudio.....	14
CAPÍTULO II.....	15
Marco teórico.....	15
2.1 Investigaciones relacionadas con el tema.....	15
2.2 Bases teórico - científicas del estudio.....	21
2.2.1. Inteligencia Emocional.....	21
2.2.1.1. Evolución del concepto de Inteligencia Emocional.....	21
2.2.2. Procrastinación.....	25
2.2.2.1. Conceptualización de procrastinación.....	25
2.2.2.2. Enfoques teóricos de la procrastinación.....	26
2.2.2.3. Tipología de la procrastinación.....	31
2.2.2.4. Últimos acercamientos en la Procrastinación Académica.....	31

2.2.3. Relación entre Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica.....	36
2.4 Definición de términos básicos.....	37
2.4.1. Procrastinación Académica	37
2.4.2. Inteligencia Emocional.....	37
CAPÍTULO III	38
Hipótesis y variables.....	38
3.1 Supuestos científicos básicos.....	38
3.2 Hipótesis	38
3.2.1 General.....	38
3.2.2 Específicas	38
3.3 Variables de estudio.....	40
CAPÍTULO IV	41
Método.....	41
4.1 Población, muestra o participantes	41
4.2 Tipo y diseño de investigación	43
4.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	44
4.3.1. Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On ICE NA.....	44
4.3.2. Escala de Procrastinación Académica (EPA).....	46
4.4 Procedimiento y técnicas de procesamiento de datos.....	48
CAPÍTULO V.....	50
Resultados.....	50
5.1. Presentación de datos.....	50

5.1.1. Niveles del cociente emocional total y sus componentes.....	50
5.1.2. Niveles de Procrastinación y sus dimensiones	51
5.2. Análisis de Datos	51
5.2.1. Prueba de bondad de ajuste Kolmogorov-Smirnov	51
5.2.2. Análisis estadístico referido a la hipótesis general	52
5.2.3. Análisis estadístico referido a las hipótesis específicas.....	53
5.3 Análisis y discusión de resultados	58
CAPÍTULO VI	63
Conclusiones y recomendaciones	63
6.1 Conclusiones generales y específicas	63
6.3 Resumen.	66
6.4 Abstract.....	67
Referencias	68
Anexos.....	76
Anexo A. Consentimiento informado.....	76
Anexo B. Inventario emocional BarOn ICE: NA.....	77
Anexo C. Escala de procrastinación académica	79

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1	
Distribución porcentual de las variables demográficas de la muestra de estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana (N=176)	42
Tabla 2	
Componentes e ítems del Inventario de Inteligencia Emocional BarOn ICE NA	45
Tabla 3	
Interpretación de los puntajes del Bar-On ICE: NA	45
Tabla 4	
Dimensiones e ítems de la Escala de Procrastinación Académica	47
Tabla 5	
Niveles de Procrastinación Académica	47
Tabla 6	
Índice de consistencia interna mediante Alfa de Cronbach para el cuestionario de procrastinación académica	48
Tabla 7	
Distribución porcentual de los niveles del Cociente Emocional total y sus componentes de la muestra (N=176)	50
Tabla 8	
Distribución porcentual de los niveles de Procrastinación Académica y sus dimensiones (N=176)	51
Tabla 9	
Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov de los puntajes totales del Inventario de Inteligencia Emocional BarOn Ice - Na y la Escala de Procrastinación Académica (N=176)	52
Tabla 10	
Correlación de Pearson entre el puntaje total de Inteligencia emocional y Procrastinación Académica	53
Tabla 11	
Correlación entre el componente Intrapersonal de la Inteligencia emocional y Autorregulación académica, utilizando el coeficiente Spearman-Brown	53
Tabla 12	
Correlación entre el componente Interpersonal de la Inteligencia emocional y Autorregulación académica, utilizando el coeficiente Spearman-Brown	54
Tabla 13	
Correlación entre el componente Adaptabilidad de la Inteligencia emocional y Autorregulación académica, utilizando el coeficiente Spearman-Brown	54
Tabla 14	

Correlación entre el componente Manejo del Estrés de la Inteligencia emocional y Autorregulación académica, utilizando el coeficiente Spearman-Brown	55
Tabla 15	
Correlación entre el componente Estado de Animo General de la Inteligencia emocional y Autorregulación académica, utilizando el coeficiente Spearman-Brown	55
Tabla 16	
Correlación entre el componente Intrapersonal de la Inteligencia emocional y la Postergación de actividades, utilizando el coeficiente Spearman-Brown	56
Tabla 17	
Correlación entre el componente interpersonal de la Inteligencia emocional y la Postergación de actividades, utilizando el coeficiente Spearman-Brown	56
Tabla 18	
Correlación entre el componente Manejo del Estrés de la Inteligencia emocional y la postergación de actividades, utilizando el coeficiente Spearman-Brown	57
Tabla 19	
Correlación entre el componente Adaptabilidad de la Inteligencia emocional y la Postergación de actividades, utilizando el coeficiente Spearman-Brown	57
Tabla 20	
Correlación entre el componente Animo General de la Inteligencia emocional y la Postergación de actividades, utilizando el coeficiente Spearman-Brown	58

CAPÍTULO I

Planteamiento del estudio

1.1 Formulación del problema

Dos de los principales problemas que enfrentan los estudiantes de los primeros ciclos de la universidad son las dificultades para realizar actividades académicas dentro de un límite de tiempo establecido, así como la capacidad de reconocer sus propios sentimientos y la de los demás, de motivarse y manejar adecuadamente las emociones.

El estudiante que inicia la educación universitaria se encuentra en una etapa de transición sumamente compleja: entre la infancia y la vida de adulto, es decir, la adolescencia, la cual es una etapa llena de cambios rápidos en su estado físico, social y emocional. Es así que en el periodo de la adolescencia temprano, no hay muchos deseos de compartir las actividades de los padres; además, se suma la desconfianza del adolescente para recibir positivamente los consejos de sus padres. Como efecto de lo anterior, la existencia de un vacío emocional puede traer como consecuencias problemas comportamentales y una reducción del rendimiento escolar. Posteriormente, en la adolescencia media se incrementan los problemas y enfrentamientos con los progenitores, provocando que el adolescente se relacione más con coetáneos. Al finalizar la adolescencia, el joven puede complementarse con su familia, siendo capaz de tomar positivamente sus recomendaciones, sugerencias y valores.

Por lo que, su bajo rendimiento podría ser atribuido a negarse seguir las pautas de sus profesores y las paternas, donde impera el preferir hacer las labores como a ellos les parece, de allí que posterguen toda actividad académica, experimentando ansiedad al no entregar oportunamente los trabajos.

La muestra del estudio está conformado por adolescentes universitarios, etapa en donde experimentan un conjunto de cambios, que repercuten de alguna u otra forma en su inteligencia emocional y que al no tener un equilibrio en dicho aspecto, habría una mayor tendencia a una falta de autogobierno de sus emociones los que a su vez les llevaría a la procrastinación académica.

Para Bar-On ser inteligente emocionalmente hablando involucra competencias a nivel comunitario, individual y emocional, sumadas a las distintas capacidades donde de alguna forma repercutirá en el triunfo que uno desea tener en la vida (1997, como se cita en García y López, 2009).

En ese sentido, Quant y Sánchez (2012) indican que, en el sector estudiantil, la postergación de actividades es una forma de conducta caracterizada por generar un retraso consciente y voluntariamente de las actividades propias del trabajo académico, tales como las tareas, presentación de informes, monografías, rendir exámenes, etc., acciones y eventos que poseen un cronograma específico a ser cumplido por parte del estudiante. Ambos investigadores añaden la existencia de elementos vinculados con la procrastinación, como una baja autoestima, poca autoconfianza y autocontrol, problemas para la organización y planificación, sensación elevada de ansiedad e impulsividad.

Estos dos constructos serán analizados en el presente estudio, en una muestra de estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima metropolitana.

En base a lo expuesto surgen las siguientes interrogantes:

¿Cuál es la relación entre la Inteligencia Emocional y la Procrastinación Académica en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana?

1.2 Objetivos

1.2.1. General

Determinar la relación entre la Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana.

1.2.2. Específicos

Analizar la relación entre el componente Intrapersonal (IA) de la Inteligencia Emocional y la Autorregulación Académica en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Conocer la relación entre el componente Interpersonal (IE) de la Inteligencia Emocional y la Autorregulación Académica en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Identificar la relación entre el componente Adaptabilidad (AD) de la Inteligencia Emocional y la Autorregulación Académica en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Conocer la relación entre el componente manejo del estrés (ME) de la Inteligencia Emocional y la Autorregulación Académica en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Analizar la relación entre el componente Ánimo General (EAG) de la Inteligencia Emocional y la Autorregulación Académica en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Identificar la relación entre el componente Intrapersonal (IA) de la Inteligencia Emocional y la postergación de actividades en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Conocer la relación entre el componente Interpersonal (IE) de la Inteligencia Emocional y la postergación de actividades en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Analizar la relación entre el componente Adaptabilidad (AD) de la Inteligencia Emocional y la postergación de actividades en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Identificar la relación entre el componente Manejo del Estrés (ME) de la Inteligencia Emocional y la postergación de actividades en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Conocer la relación entre el componente Ánimo General (EAG) de la Inteligencia Emocional y la postergación de actividades en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana.

1.3 Importancia y justificación del estudio

Los adolescentes universitarios de los primeros ciclos perciben un conjunto de transformaciones de orden biológico, psicológico, social, entre otros procesos, y asumiendo que estos son elementos de su desarrollo como individuo. Estos procesos no surgen solos, más bien, existen una serie de efectos académicos y extracurriculares como por ejemplo: la

procrastinación de las tareas, poca asimilación de los conocimientos, malas actitudes; práctica de antivalores, violencia entre sus pares, indisciplina, entre otros.

La presente investigación se centrará en la procrastinación problema que, según Ayuso (2009), afecta a un 80% de los estudiantes, los cuales se ven llevados a postergar sus actividades académicas, donde dicen ideas similares a “la tarea se presenta en 15 días, aún tengo tiempo”, “cuando hago las cosas al último minuto, me salen mejor”, “está muy difícil, lo hago después”, frases típicas del estudiantado y que señalan que prefieren dejar sus obligaciones para desarrollarlas más adelante.

Kohama (2010) en una investigación relacionada a las emociones ligadas a la procrastinación, señaló que este problema se une a las emociones negativas que suceden durante la procrastinación y que, de muchas formas, se interponen con el rendimiento académico. Asimismo, valora que la planificación previa a la procrastinación se relaciona a emociones positivas que ocurren después y que pueden afectar el rendimiento de manera positiva. De la misma forma, Álvarez (2010) sostiene que existe una forma irracional de afectar la entrega de los trabajos y actividades académicas, demorando su proceso y prorrogando toda acción de mejora del rendimiento académico del estudiante.

A nivel teórico dicha investigación, a través de sus hallazgos, extenderá a nivel científico la inteligencia emocional, como primera variable, y procrastinación académica, como segunda variable, en el campo estudiantil de pregrado. En efecto, para posteriores investigaciones los resultados servirán como una guía.

A nivel metodológico, con la muestra de la presente investigación se procederá a realizar la aplicación del Inventario de Inteligencia Emocional (Bar-On Ice NA) y la Escala de Procrastinación Académica (EPA).

A nivel práctico este estudio presenta una relevancia social porque, a través de lo hallado, orientará el desarrollo de futuros programas de intervención diseñados para el departamento psicopedagógico perteneciente a la escuela profesional de psicología de cualquier universidad privada.

1.4 Limitaciones del estudio

El uso de instrumentos tipo cuestionario tiene inconvenientes, típicas de cualquier auto-reporte, en el sentido que el encuestado puede cambiar respuestas, con el fin de conseguir una buena impresión o lo opuesto.

Del mismo modo, otra limitación se encuentra en la generalización de los resultados encontrados, limitándose exclusivamente al colectivo con similares cualidades.

CAPÍTULO II

Marco teórico

2.1 Investigaciones relacionadas con el tema

Gracias a la exploración en las fuentes relacionadas al tema de nuestra investigación, se encontró múltiples publicaciones y trabajos relacionados. De esta forma, la información mostrada en los siguientes párrafos es extraída de fuentes como bibliotecas especializadas, tesitecas, revistas Iberoamericanas, repositorio de tesis digitales, revistas electrónicas, entre otras.

A nivel internacional

Sánchez (2018) estudió la autorregulación emocional, autoeficacia y su relación con la procrastinación académica en jóvenes estudiantes en Ecuador, donde para hallar los resultados se emplearon la Escala de Regulación emocional (ERQ), la Escala de Procrastinación (EP), el Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo (ZTPI) y la Escala de Autoeficacia General (EAG). Finalmente se concluye que la procrastinación académica es influida por la Regulación Emocional, la Autoeficacia y la Perspectiva Temporal.

Morales y Chávez (2018) estudiaron la relación entre la procrastinación general con el autoconcepto personal y la autoeficacia académica en jóvenes estudiantes de pregrado. Para lo cual se aplicaron las escalas de procrastinación general, de autoeficacia académica y el Cuestionario de autoconcepto personal. Finalmente se encontró que a mayor autoeficacia académica y mejor autoconcepto personal disminuye la procrastinación. Asimismo, cuanto más bajo sea la conducta procrastinadora hay un mejor rendimiento académico. Así como a

mayor edad se evidencia una menor incidencia de procrastinación. Con lo cual se finaliza que un reducido autoconcepto y autoeficacia están vinculados directamente con una conducta postergadora.

Durán y Moreta (2017) tuvieron como objetivo el estudio de la relación entre la Procrastinación Académica y la Autorregulación Emocional en una muestra de estudiantes de la facultad de psicología de la PUCE Sede Ambato. Donde se emplearon las escalas de Procrastinación Académica (EPA), Escala de Procrastinación Académica de Tuckman (ATPS) y el Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ). Los hallazgos finales muestran que hay una correlación baja positiva entre la Procrastinación Académica y la Autorregulación Emocional. Asimismo la tendencia de los alumnos a la postergación de actividades académicas entre el 13% y 16% están unidas al nivel de satisfacción académica.

Rodríguez y Clariana (2017) investigaron la procrastinación en el ámbito académico para hallar si dicha variable es reducida con el pasar del tiempo, y si su reducción se explica por un tema de edad, asignatura o una mezcla de estas. Se empleó la Procrastination Assessment Scale Students (PASS) a un grupo de estudiantes de pregrado en función a si eran menores o mayores de 25 años y la materia que venían cursando. Finalmente se encontró que el nivel de procrastinación solo depende de la edad y no de la asignatura de los alumnos.

Cardona (2015) elaboró una investigación acerca de la relación entre el estrés académico y la procrastinación académica en un grupo de jóvenes universitarios en Colombia. Desde un enfoque descriptivo correlacional se estudió a poco más de 190 personas donde se aplicaron el inventario de estrés académico (SISCO) y la escala de procrastinación académica (PASS). Finalmente se hallaron correlaciones significativas entre la conducta procrastinadora y algunas reacciones a nivel comportamental, psicológico y fisiológico vinculados con el estrés

académico, como la fatiga, sentimientos de depresión, entre otros. Por lo cual, también se encontraron algunas consideraciones significativas para cada escala, según los factores género, carrera y ciclo.

Furlan, Ferrero y Gallart (2014) investigaron sobre la procrastinación académica, los síntomas mentales y la ansiedad ante los exámenes en un grupo de estudiantes universitarios de Argentina, para lo cual se empleó la Escala cognitiva de Ansiedad frente a los exámenes, la Escala de Procrastinación de Tuckman versión argentina y el Cuestionario de Sintomatología mental. Los resultados concluyen que los estudiantes con alta ansiedad ante los exámenes y procrastinación académica tienen un alto porcentaje de presentar otros síntomas mentales y físicos en comparación con quienes solo manifiestan un solo problema.

Pardo, Perilla y Salinas (2014) investigaron el vínculo entre la procrastinación en el ámbito de los estudios y la ansiedad, rasgos en los alumnos de la escuela de psicología en la localidad de Bogotá, junto con la influencia de características sociodemográficas. Aplicaron la Escala de Procrastinación Académica (EPA), adaptada por Oscar Álvarez 2010, y el Inventario Autodescriptivo de Ansiedad Estado Rasgo (IDARE). Se encontró una relación positiva entre la ansiedad rasgo y la procrastinación.

Natividad (2014) elaboró una investigación acerca de procrastinación académica en estudiantes de pre y post grado en la Universidad de Valencia, en donde empleo la Procrastination Assessment Scale Students (PASS) Demostrándose como resultado que hay tres actividades que reflejan un mayor deseo por reducir la postergación, presentar un trabajo fin de ciclo por un 71,4%, estudiar para los exámenes por un 75,7% y estar al día con las lecturas y trabajos por un 66,6% de evaluados, esto coincide con las actividades que se procrastinan más obteniéndose un 45,2% que postergan siempre o casi siempre los trabajos de

final de curso, así como un 35,4% en mantenerse al día con las tareas y el estudiar para los exámenes.

Busko (1998) investigó el perfeccionismo y la procrastinación en el ámbito académico en jóvenes cuya edad promedio era de 22 años, teniendo en cuenta sus logros académicos. Para lo cual se obtuvo las medidas de perfeccionismo, procrastinación, autoridad parental y autoeficacia. Según el análisis efectuado por LISREL (Linear structural relations) se halló que el perfeccionismo orientado hacia uno mismo denota una influencia negativa en la procrastinación, mientras que el efecto recíproco de la procrastinación sobre el perfeccionismo guiado hacia uno mismo no fue de consideración. Los resultados concluyen que los estudiantes perfeccionistas (hacia sí mismos), muestra tendencia a un mejor logro a nivel académico, sin embargo aquellos que están inseguros, tendrían un declive en sus logros académicos.

A nivel nacional

Chacaltana (2018) investiga acerca de la procrastinación académica, la adaptación universitaria y el bienestar psicológico en un grupo de estudiantes de la escuela de psicología de una universidad estatal de Ica de los diferentes ciclos iniciales, intermedios y finales. Se emplearon como instrumentos, la escala de procrastinación académica de Busko, el Cuestionario de vivencias académicas (QVA-R) y la Escala de bienestar psicológico de Ryff. Se concluye indicando que se encontró una relación significativa entre la procrastinación académica, la adaptación a nivel universitario y el bienestar psicológico. Finalmente los resultados muestran que factores de la adaptación universitaria (adaptación al estudio y la personal) así como en los factores del bienestar psicológico (crecimiento personal, la madurez

personal y la autoaceptación), demostrando ser los desencadenantes de la procrastinación académica.

Fuentes (2018) elabora una investigación sobre el funcionamiento familiar y la procrastinación académica en un grupo de jóvenes de pregrado en una universidad privada de la ciudad de Lima. Las herramientas empleadas fueron la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y el Test de Percepción del Funcionamiento Familiar (FF-SIL). Los resultados concluyen que el 20.8% presenta nivel promedio alto de procrastinación académica y 26.9% presenta nivel bajo de funcionamiento familiar. Además, se encontró una correlación inversa y muy significativa entre el funcionamiento familiar y la procrastinación total.

Pérez (2018) elabora una investigación entre la procrastinación académica y la inteligencia emocional en estudiantes de una universidad privada de Huancayo. Para lo cual se empleó la Escala de Procrastinación Académica adaptada por (Álvarez, 2010) y el Inventario Emocional de Bar-On adaptado por (Ugarriza, 2001). Los resultados demostraron un 51.6% de inteligencia emocional dentro del nivel promedio y un 46% de procrastinación académica ubicado en un nivel moderado. Finalmente lo hallado muestra que existe correlación negativa significativa entre la procrastinación y la inteligencia emocional.

Sulio (2018) estudia acerca de la procrastinación académica y el rendimiento académico en estudiantes de pregrado de la escuela de psicología de una universidad privada en Arequipa, empleando la Escala de Procrastinación Académica (EPA). Los resultados mostraron que a mayor nivel de procrastinación académica existe menor rendimiento académico y viceversa.

Khan (2017) llevó a cabo una investigación sobre la procrastinación académica y autoeficacia en estudiantes de la facultad psicología en una universidad privada de la ciudad de Trujillo. Donde se emplearon la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y la escala de

Autoeficacia General (EAG). Los resultados mostraron que hay una correlación inversa altamente significativa entre la procrastinación y autoeficacia. Además de una relación positiva entre la dimensión de autorregulación académica y autoeficacia.

Mamani (2017) analiza la relación entre la procrastinación académica y ansiedad rasgo en un grupo de estudiantes de los primeros semestres de una universidad privada de Lima Metropolitana. Además de realizarse la correlación entre las dos dimensiones de la procrastinación con la variable ansiedad rasgo. Se emplearon la Escala de Procrastinación Académica y el Inventario de Ansiedad Rasgo Estado. Se concluye indicando que se encontró una baja correlación entre la procrastinación académica y la ansiedad rasgo, de la misma manera con la autorregulación y la ansiedad, la postergación de actividades y ansiedad rasgo.

Quiroz y Valverde (2017) decidieron analizar la relación entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica en un grupo de jóvenes estudiantes de una universidad privada de Arequipa. Las escalas empleadas fueron el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE: NA y la Escala de Procrastinación Académica de Busko (EPA). Se concluye indicando que existe una relación negativa entre las dos variables, dando a entender que a mayor nivel de una habrá menor nivel en la otra.

Vallejos (2015) elabora una investigación para analizar la relación entre la procrastinación académica y la ansiedad ante las evaluaciones en un grupo de estudiantes de una universidad privada de Lima. Las pruebas psicológicas usadas fueron la Escala de Procrastinación Académica de Solomon y Rothblum (1984) y la escala de Reacción ante las Evaluaciones de Sarason (1984). Los hallazgos mostraron la correlación entre las razones para procrastinar y los aspectos de la reacciones ante las evaluaciones, con énfasis en los pensamientos negativos.

Alegre (2013) elabora una investigación para determinar el vínculo entre la autoeficacia y la procrastinación académica en universitarios de la ciudad de Lima. Se emplearon las escalas de procrastinación académica y la escala de autoeficacia. Finalmente se obtuvo una relación inversa entre la dos variables y con un nivel bajo de consideración.

2.2 Bases teórico - científicas del estudio

2.2.1. Inteligencia Emocional

2.2.1.1. Evolución del concepto de Inteligencia Emocional

La búsqueda para comprender el concepto de inteligencia coincide con el origen de la psicología experimental, dicho termino es una de las temáticas de mayor estudio por la psicología. Asimismo el motivo principal que origino su estudio fue el hecho de querer cuantificar las diferencias individuales en las habilidades a nivel intelectual, y observar como son empleadas en varios campos (Mejía, 2013).

Aunque el estudio del presente tema fue de interés para la psicología desde sus inicios, es en los últimos años cuando ha tomado mayor acogida respecto al vínculo de la razón y los sentimientos, conduciendo al constructo cuyo término se le conoce ahora como inteligencia emocional.

A continuación, enfocaremos la evolución del constructo en cinco etapas

Primera etapa (1900-1969)

En este proceso no podía pasar desapercibido la tradición filosófica occidental, el cual basado en René Descartes y su teoría del racionalismo, clasifica la emoción como una

expresión desenfrenada que afectaba claramente y en gran manera el rendimiento cognitivo (Mestre, Comunian y Comunian, 2007). Por lo que se mantiene individual el análisis de los sentimientos y de la razón por un vasto periodo.

La inteligencia comúnmente se categoriza en tres campos: espacial, abstracta-numérica y verbal (García y López, 2009). Sin embargo, allá por la veintena del siglo XX, Edward Thorndike presenta el concepto de inteligencia social, hito para el posterior desarrollo de la inteligencia emocional. Conociéndose así que dicho termino se describiría como una competencia en donde la persona puede positivamente sentir las conductas, motivos y estados internos tanto intrínsecamente como extrínsecamente (Thorndike, 1920).

Segunda etapa (1970-1989)

Alrededor de los años 80, y en un contexto educativo, Howard Gardner (1983) complementó al papel del cociente intelectual a través de su teoría basada en las inteligencias múltiples. Aquí describió siete tipos de inteligencia: lingüística, Espacial, Lógico-matemática, Musical, Cinestésica, naturalista, interpersonal e intrapersonal constituyendo las dos últimas inteligencias iniciadoras de la inteligencia emocional. Él afirmaba también que no todos los tipos propuestos podían ser evaluados con las pruebas comunes de inteligencia, por lo que era necesario empezar a diseñar instrumentos dirigidos a evaluar las inteligencias personales.

Tercera etapa (1990-1994)

Con antecedentes e influidos por las posturas sobre la inteligencia que dieron autores como Gardner en etapas anteriores, en los noventa se agregó una dimensión más amplia en el estudio del constructo, saltando conceptos como inteligencia ganadora, inteligencia esperanzadora o inteligencia emocional.

A pesar que la palabra Inteligencia Emocional no pasaba desapercibida en el mundo intelectual, fueron Salovey y Mayer (1990) quienes colocaron la definición oficial en paralelo con las primeras investigaciones.

En el sector educativo, una forma que marcó la diferencia entre las personas era la competencia del manejo de emociones, ya que sin poseer un nivel intelectual muy alto, ellos alcanzaban destacados logros académicos así como en las relaciones interpersonales mayores a la de otras personas con un alto coeficiente intelectual (García y López, 2009).

En efecto, las habilidades cognitivas ya no eran suficientes para tener un buen desempeño a nivel académico tal como lo median las pruebas de inteligencia, sino que se requería de ciertas destrezas en el manejo de emociones ya sea consigo mismo y con el entorno. Atribuyéndose que las habilidades emocionales podrían desempeñar un rol más especial que el mismo nivel de conocimiento académico.

Cuarta etapa (1995-1996)

El tiempo avanzaba y es cuando en el año 1995 se dio un suceso que ratificó la vigencia y la cual marcaría tiempo después la popularidad de la inteligencia emocional.

Daniel Goleman (1995) publicó su libro *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*, dándose más a conocer aspectos de los trabajos académicos de Salovey y Mayer así como de Gardner y aportando a su difusión. De la misma manera, y sin restarle valor, también generó la creencia de que a diferencia de la inteligencia cognitiva tradicional, la inteligencia emocional está principalmente determinada por el ambiente y por lo tanto puede ser mejorada a través del entrenamiento, lo que incrementó aún más su popularidad.

A partir de ese momento, el concepto de inteligencia emocional obtuvo una gran acogida, aplicándose no solo en textos de psicología, sino en textos de divulgación psicológica y autoayuda.

Quinta etapa (1997- actualidad)

Ya dentro de los últimos sucesos, hubo varios acercamientos y modelos científicos acerca de la inteligencia emocional, donde no podemos dejar de mencionar a Bar-On (1997, como se cita en García y López, 2009), quien afirma que determinadas cualidades de tipo conductual y cognitivo a nivel social y emocional desembocan en la inteligencia emocional. Logrando una sabia conducta haciendo llevadero la forma de entender y dialogar con el entorno así como el afronte de las circunstancias cotidianas.

El modelo de Bar-On, alberga la inteligencia emocional en cinco componentes:

- 1) Intrapersonal: competencia donde nos damos cuenta y reconocemos los propios sentimientos y los manifestamos de una forma constructiva.

- 2) Interpersonal: cualidad en donde las emociones pueden ser entendidas y percibidas, de esta forma, creando lazos en un nivel saludable.

- 3) Adaptabilidad: describe la competencia para conducir, establecer y solucionar eventualidades tanto intrapersonal e interpersonal, asimismo un control de nuestros sentimientos dependiendo a la situación

- 4) Manejo del estrés: aquella destreza donde podemos lidiar con los factores estresantes de esta forma logrando manejar las emociones.

5) Estado de ánimo general: A través de la cual es posible percibir, transmitir sentimientos y emociones totalmente saludables con el fin de auto motivarnos.

Asimismo el autor elaboró una versión juvenil de 60 ítems, la cual era aplicable para personas desde los 8 a 18 años de edad la cual tiene 15 minutos como tiempo para poder desarrollarla Bar-On y Parker (2000, como se cita en Bar-On, 2006).

Mayer, Salovey y Caruso (2000, como se cita en García y López, 2009) manifiestan que este enfoque ha hecho varios aportes, así como servir de mucha utilidad en varios campos de la conducta humana, devolviendo la vitalidad a nivel psicológico, orgánico, y alcanzando logros tanto académicamente como profesionalmente.

En el presente estudio se empleara el modelo de inteligencia emocional del Dr. Reuven Bar-On tomando su instrumento en la versión adaptada y estandarizada por Nelly Ugarriza y Liz Pajares en el 2005.

2.2.2. Procrastinación

2.2.2.1. Conceptualización de Procrastinación

Caracterizado por el atraso insensato e inoportuno para llevar a cabo o a término las obligaciones establecidas, apareciendo así una situación de incomodidad en el individuo. Se vive una divergencia entre la intención y la acción, hay un trecho entre la intención y lo distinto que finalmente se ejecuta. Este aspecto se ha analizado en el sector del trabajo, estudiantil y en la vida misma. Todos postergamos de manera distinta, al empezar o cuando se está por terminar un quehacer (Natividad, 2014).

Existen autores que han planteado varias definiciones de procrastinación, encontrando:

Ferrari, Jhonson y McCown (1995, como se cita en Quiroz y Valverde, 2017) argumentan que procrastinación deriva del verbo en latín “procrastinare”, donde el prefijo “pro” equivale a adelante, y “crastinus” se conceptualiza a lo posterior o venidero, esto equivale a postergar o retardar hasta otra fecha.

Harriot y Ferrari (1996) encontraron que este concepto es representado por un comportamiento que prevalece en las personas, afectando más a la mayoría de adultos, de igual forma al sector estudiantil.

Asimismo, Haycock, McCarthy y Skay (1998, como se cita en Quiroz y Valverde, 2017) aseguran que se refiere a la inclinación de postergar la finalización de las obligaciones que necesitan ser realizadas.

2.2.2.2. Enfoques teóricos de la Procrastinación

Sánchez (2010) indica que en múltiples perspectivas psicológicas se ha estudiado la temática de la procrastinación, que seguidamente se señalan.

Enfoque Psicodinámico

Según Baker (1979) argumenta que el componente desencadenante de la procrastinación es la vivencia del temor al fracaso, esta opinión busca comprender la razón de como los sujetos abandonan las actividades que realizan, aun teniendo el potencial y la formación para tener éxito en su desarrollo. Por otro lado, señala que dicho problema puede tener origen también en una persona con problemáticas familiares, tal como lo señala Rothblum (1990, como se cita en Quiroz y Valverde, 2017).

Enfoque Motivacional

Describe que la motivación de logro es un rasgo invariable, donde el sujeto hace una serie de actividades para lograr el éxito en cualquier momento que se presente.

Ferrari, et al. (1991, como se cita en Sánchez, 2010) afirman que la persona puede seleccionar dos posiciones: empeñarse en lograr el triunfo u optar por el temor a la decepción; el primero consiste en el triunfo motivacional y el otro a la inclinación para evitar pasar un mal rato. De cierta forma, si el temor al fracaso es más elevado que la sensación de tener éxito, los individuos optaran por las actividades donde sientan que el éxito se encuentra garantizado, dilatando acciones que pueden percibir como complejas y además de pensar que no les irá bien en su realización.

Enfoque Conductual

Skinner (1977, como se cita en Carranza y Ramírez, 2013) indica que una conducta no desaparece debido a que es reforzada, en efecto perduran por sus efectos. En ese sentido, las personas procrastinan, dado que sus acciones y conductas de dilación son retroalimentadas, asimismo, poseen resultados favorables a causa de varios elementos del entorno que permitieron seguir con esta forma de actuar.

Enfoque Cognitivo

Wolters (2003, como se cita en Carranza y Ramírez, 2013) asegura que toda persona procrastinadora pasa por un proceso de información errónea, en la cual intervienen diversos factores desadaptativos vinculados con el miedo a una exclusión social e incapacidad donde los procrastinadores mayormente piensan sobre su forma de actuar. En ese sentido, las personas sienten formas de un pensamiento obstinado, cuando se ven imposibilitados de ejecutar una acción o cuando se está próximo a presentar un trabajo. Asimismo, la persona se

compromete a realizar una determinada actividad, donde luego experimenta ideas incómodas vinculados con el avance que involucra planificar y elaborar la actividad; de esa forma, es ahí cuando salen las creencias limitantes reflejadas en la inseguridad consigo mismo.

Enfoque Cognitivo Conductual

Natividad (2014) señala que los individuos se conducen siguiendo el tipo de valoración que tienen de sí mismos, lo cual lleva a tener un camino en sus actitudes y emociones. Además, proyectan esto en el contexto en el cual viven. Este enfoque prioriza el rol de los procesos cognitivos de baja validez en el fomento de las emociones negativas y las formas conductuales que no se adaptan a las diversas situaciones. De igual modo, afirma que la acción y el sentir es motivada por la individualidad cognitiva al momento de la interpretación de un evento determinado. Para terminar, explica que el contexto externo posee un rol influyente en las emociones y conductas.

Ellis y Knaus (1977, como se cita en Natividad, 2014) indican que la procrastinación es la consecuencia de pensamientos de tipo irracional, lo cual generan un conflicto entre la idea que tiene una persona para sentirse capacitada para llevar a cabo las acciones y trabajos con un rendimiento ideal. En efecto, argumentan que la persona que procrastina sigue los siguientes momentos.

En primer lugar, se siente motivado para realizar la actividad porque se encuentra de acuerdo con que el resultado podrá traerle beneficios, pero muchas veces no se siente atraído a realizarla. Los otros pasos son los siguientes:

1. Decide realizarla.

2. La demora sin necesidad lógica.
3. Analiza el lado negativo de su comportamiento postergador.
4. Se mantiene firme en su actitud negativa a pesar de haber planificado previamente.
5. Se auto reprende por haber postergado (o usa la razón alejando el pendiente que pensaba realizar).
6. Sigue posponiendo las cosas.
7. Decide acabar lo pendiente debido a que esta próxima la fecha a caducar
8. Se percibe fastidiado y tiene sentimiento de culpabilidad por atrasar el trabajo.
9. Para una siguiente ocasión lo hará con la debida anticipación, en efecto hace una promesa.
10. Al notar que una nueva tarea le tomara demasiado tiempo, vuelve a posponer las responsabilidades (p.20).

Siguiendo estos pasos dentro de un perfil procrastinador, la acción de un individuo se dirige a realizar elecciones que bloquean sus posibilidades. Esto genera pensamientos de tipo autocríticos y negativos sobre sí misma, las cuales tienen como consecuencia estados de ansiedad, depresión y ausencia de confianza, mezclado con sentimientos de torpeza y, por ende, más procrastinación.

En ese sentido, Ellis y Knaus (1977, como se cita en Natividad, 2014) señalan que la procrastinación académica es consecuencia de tres causas, además de ser la expresión de una forma cognitiva determinada en una perspectiva distorsionada y negativa de la persona, de los que le rodean y del mundo en general. A continuación pasamos a señalar las tres causas.

En primer lugar, se encuentran las autolimitaciones, entendidas como el descrédito propio a través de pensamientos autocríticos y autoafirmaciones negativas y de corte despectivo. La persona que procrastina, se siente inferior ante el recuerdo de sus postergaciones o ante las que son presentes. Todo esto lo lleva a sensaciones de aplazamiento y sentimientos ansiosos y depresivos.

En segundo lugar, está la poca tolerancia a pensamientos de frustración, lo cual se entiende como la falta de capacidad de tolerar dificultades en el logro de ciertos objetivos o en actividades que impliquen aguantar un tipo de situación que pueda ser desagradable. En ese sentido, la persona posterga dado que conseguir un bien en el futuro puede implicar un esfuerzo en el presente y, de esa forma, enfrentar sacrificios; asimismo, asume erróneamente que aguantar ese sacrificio es insoportable. Las personas, centrados en esta creencia que los auto limita, eligen postergar las actividades académicos y sobrellevar las consecuencias del aplazamiento a largo plazo.

En tercer lugar, se encuentra la hostilidad, la cual es representada por manifestar una emoción cuyo origen está en el reclamo sin razón dirigido a las personas relacionadas a la actividad aplazada. De esta forma, la facilidad para frustrarse y las emociones dañinas son factores que estimulan la incidencia de procrastinar. En efecto, la posibilidad para retardar la realización de actividades académicas es una forma de manifestar, de manera indirecta, nuestro enojo a los individuos vinculados a esas tareas.

2.2.2.3. Tipología de la Procrastinación

Se han propuesto varias aproximaciones al respecto, a continuación describiremos brevemente los más resaltantes.

Ferrari y Tice (2000), según el motivo de su procrastinación, los ordenó en tres tipos:

- a) Arousal: Posterga las tareas porque afirma que al trabajar bajo presión le ira mejor.
- b) Evitadores: Aminoran sus rasgos ansiosos al postergar las cosas debido a su escaso rendimiento.
- c) Procrastinadores indecisos: Escasa habilidad en la toma de decisiones.

Hsin y Nam (2005) clasifican al procrastinador en una clasificación activa y pasiva. Los primeros conducen sus obligaciones de manera óptima y prefieren trabajar bajo presión. Su método es priorizar las tareas más importantes. Los segundos no tienen el deseo de aplazar, pero siempre acaban aletargando porque no son buenos para tomar decisiones y actuar con rapidez.

2.2.2.4. Últimos acercamientos en la Procrastinación Académica

La Procrastinación Académica (PA) fue definida por Tuckman (1990, como se cita en Sánchez, 2010) como la falta de autorregulación, como también a la inclinación a posponer totalmente una acción a pesar de estar en la capacidad de poder hacerlo.

En años recientes, en el ámbito educativo se ha generado y activado distintos esfuerzos por intentar eliminar la costumbre de la PA, sobre todo en el ambiente universitario, pues es un proceso cada vez más constante y, al mismo tiempo, poco explicado o comprendido. Esto

demanda la necesidad de recurrir a un estudio adicional en lo relacionado con su causa y posibles efectos, y así mismo con actividades óptimas y eficaces que posibiliten enfrentarlo y aminorarlo (Natividad, 2014).

Lamentablemente a pesar del problema que pueda significar, la PA es aún un ámbito de estudio poco conocido. Esto es a causa de que, de manera reciente, ha comenzado a ser tema de investigación científica y académica. Asimismo, la búsqueda de los vínculos entre los diversos constructos psicológicos y la PA no ha surtido el efecto de evitar que esta mala costumbre siga presente en la vida de los universitarios. Se desprende, entonces, que los afectados por esta problemática, siguen siendo una población no comprendida de manera correcta.

Quiroz y Valverde (2017) expresan que hay un alto riesgo y peligro para la PA en la adolescencia, debido a que en este periodo se viven diversos cambios.

Steel (2007) apunta que, a menos edad, este patrón de conducta suele transformarse en algo constante o crónico; su investigación concluye que el sector estudiantil cae con más facilidad en la procrastinación al vivir sus primeras experiencias como universitario.

Domínguez, Villegas y Centeno (2014) ponen a consideración que la procrastinación académicamente hablando, se construye en dos áreas. En primer lugar, la postergación de actividades que está relacionada al proceso de desplazar la ejecución de determinadas labores. En segundo lugar, la autorregulación académica que se refiere a una sucesión activa, donde el estudiantado se pone objetivos para desarrollar mejor su experiencia de aprendizaje, logrando conducir y mantener controlado sus procesos cognitivos, motivación y conducta, las cuales son orientados y limitados por características contextuales; asimismo, un estudiante que se autorregula posee la capacidad de generar lazos por sí mismo con sus objetivos de formación.

En ese sentido, la PA fue señalada también por una falta de autorregulación o control del aprendizaje, la cual se evidencia cuando hay dificultades al controlar sus propios pensamientos, afectos y conductas, afectando sus metas en dicho campo. En suma, el joven universitario que goce de las herramientas para autorregularse e incidirá escasamente en conductas procrastinadoras.

Por ello existen teorías que respaldan a la autorregulación:

Modelo volitivo

La teoría volitiva se centra en el valor de la toma de conciencia. De acuerdo al modelo de Kuhl (1984, como se cita en Panadero y Tapia, 2014b) asegura que es importante pasar de la orientación al estado (negativa para el aprendizaje) a la orientación a la acción (positiva).

Cuando se encuentra “orientado al estado”, se adquiere la conciencia de lo que está sucediendo, y así las emociones y pensamientos insanos permiten que el estudiante se frustre y olvide la persecución de su objetivo. De la misma forma, cuando se encuentra “enfocado a la acción”, se adquiere la conciencia de la necesidad de conseguir las metas personales, posicionándose de manera proactiva en evitar las dificultades o amenazas que obstaculizan la conclusión de esas mismas metas.

De la misma manera, para el primer caso está dirigido por tres momentos. En primer lugar, surge la preocupación de carácter externo, la cual puede bloquear al estudiante, inclusive llega a impedir el inicio de la actividad. En segundo lugar, se produce la duda en el mismo momento de la actividad, lo cual puede generar que el estudiante abandone la realización de la acción. Por último, se encuentra la “rumiación”, la cual suele suceder en el momento en que acaba la actividad, pues el alumno medita obsesivamente acerca de los fallos realizados. Las

tres maneras de afrontamiento son tomas de conciencia de carácter negativo, dado que nunca producirán un buen aprendizaje.

Asimismo Kuhl plantea que la persona pasa por una serie de procesos psicológicos, cuatro específicamente a su vez son técnicas de control volitivo, centradas en la regulación de la atención, la motivación, las emociones y de los fracasos.

Con el transcurrir del tiempo, Corno (2001, como se cita en Panadero y Tapia, 2014a) agregó una serie de técnicas de control a nivel cognitivo orientados a alcanzar un objetivo establecido.

Este modelo es importante porque explica el cómo, aun produciéndose la toma de conciencia, los productos finales suelen ser negativos, en donde se le agregaría un conjunto de tácticas de enfoque volitivo, para que el darse cuenta de la conciencia dañina pueda contrarrestarse y posteriormente sea modificada positivamente.

Las técnicas propuestas por Corno se enfocan en dos grupos, vinculadas a los procesos internos y, por otro lado, al control del ambiente que suelen manifestarse en los ámbitos educativos. Entre las estrategias volitivas enfocadas hacia uno mismo se incluyen las de control emocional.

Lo explicó a través ejemplos, el hablarse a uno mismo a través de mensajes positivos para mantenerse en la tarea, es decir, “esta tarea no me va a ganar a mí”, en el momento que empieza a tornarse vasto y aburrida. Otro caso de técnica volitiva es cuando regulamos nuestras emociones, es decir meditamos y analizamos los efectos negativos, donde estos podrían conllevar a desentendernos de la tarea. Asimismo, es posible convertir una emoción irritante o pesada en otra más agradable o llevadera, la cual nos estimule positivamente a

terminar la actividad. A modo de ejemplo, es posible transformar el aburrimiento experimentado a causa de un trabajo académico y verlo como un desafío personal, en efecto le pondrás más empeño y percibirás mayor proactividad.

Estas técnicas volitivas relacionadas a los procesos internos, se combinan correctamente con las que se enfocan en tratar el contexto centrado en una intención. Estas técnicas posibilitan manejar las tareas y el ambiente en cual se realizan. Al respecto, se puede mencionar que cuando un alumno que realiza un texto monográfico, lo cual le exige mucha concentración, se despide temporalmente de sus redes sociales y evita responder a sus amigos para no distraerse de sus obligaciones académicas.

Asimismo, el manejo del ambiente específicamente con nuestros compañeros y el maestro, se observa cuando por ejemplo, para armar un grupo con sujetos que nos transmiten transparencia y confianza, de alguna forma influirá directamente en el logro o fracaso de la meta a realizar. Aquí es imprescindible un manejo interpersonal en todos los sentidos.

Un autor que ha investigado el control volitivo dentro del contexto educativo es Corno (2001, como se cita en Trias, 2017), quien señala que este control se manifiesta en la capacidad de lograr los objetivos y, en ese sentido, se siente capacitado para ejercer una atención intensa, aparte de controlar también sus emociones y motivación. En cambio, las personas que no desarrollen su control volitivo tendrán problemas para concretar sus metas.

Esta investigación se enfoca tanto en el puntaje total de la procrastinación académica como en sus dos áreas como lo son la Postergación de las actividades y Autorregulación académica, dado que la prioridad es conocer cuál es la cantidad del alumnado universitario que se ve inmerso en procrastinar, y si esto tiene relación con su inteligencia emocional.

2.2.3. Relación entre inteligencia emocional y procrastinación académica

Emmerling, Shanwal, y Mandal (2008, como se cita en Quiroz y Valverde, 2017) afirman que hay aspectos esenciales de cómo una emoción afecta tanto de manera positiva o negativa nuestro pensamiento. Sumergidos bajo un estado de ánimo negativo, somos más minuciosos y críticos con la intención de buscarle algún error. Sin embargo, si estamos con un ánimo positivo esto se verá reflejado en los resultados a través de un buen desempeño.

Deniz, Tras, y Aydogan (2009) investigaron los efectos de la inteligencia emocional en la procrastinación académica y la relación que posee vinculado al locus de control en un grupo de estudiantes universitarios en Turquía. Para lo cual, se usó la Escala de Inteligencia Emocional de BarOn, la Escala de Procrastinación Académica y la Escala de Locus de Control. Los hallazgos indican que los componentes de la primera variable, afrontamiento al estrés y adaptabilidad tienen una estrecha correlación con la tendencia académica de procrastinar. Paralelamente, se halló que el componente adaptabilidad y estado de ánimo general, pueden en alguna manera pronosticar con gran significancia el locus de control. Para finalizar, se encontró una relación negativa en los componentes de las tres variables estudiadas.

De la misma forma, se logró descubrir que la inteligencia Emocional está relacionada inversamente con la Procrastinación (Clariana, Cladellas, Badia, y Gotzens, 2011; Deniz, et al, 2009; Heward, 2010). En ese sentido, las personas con un mejor control emocional suelen estar más atentos a sus emociones propias, poseen más claridad emocional y logran reponerse emocionalmente asimismo no tienen problemas para cumplir sus labores según el intervalo de tiempo establecido (Heward, 2010).

Clariana, et al. (2011) elaboraron un estudio para encontrar la existencia de alguna correlación entre la procrastinación académica y la inteligencia emocional, asimismo buscaron determinar hasta qué punto podría repercutir la edad y el género. Dicho estudio fue hecho en estudiantes españoles. Finalmente se obtiene, respecto a la variable procrastinación, una correlación considerable e inversa con la inteligencia intrapersonal, el estado de ánimo y el coeficiente emocional general. En paralelo, el género femenino obtuvo la más alta puntuación en los componentes intrapersonal e interpersonal, sin embargo los varones destacaron respecto al componente manejo de estrés y la adaptabilidad.

2.4 Definición de términos básicos

2.4.1. Procrastinación Académica

Este concepto es comprendido como el hábito a postergar una tarea académica, la cual tiene efectos negativos y secuelas, alcanzando experimentar sensaciones como inseguridad para realizar y culminar la labor en el momento idóneo (Rothblum, Solomon y Murakami, 1986, como se cita en Álvarez, 2010).

2.4.2. Inteligencia Emocional

Siguiendo el modelo de Bar-On (1977), este concepto es señalado como un grupo de habilidades emocionales, personales e interpersonales, las cuales construyen una habilidad general para enfrentar las presiones del contexto. En ese sentido, un equilibrado manejo emocional es determinante y reflejado en el triunfo que uno tiene en cada logro de la vivencia diaria.

CAPÍTULO III

Hipótesis y variables

3.1 Supuestos científicos básicos

El presente trabajo se basa en la teoría de Ellis y Knaus (1977), quienes bajo un enfoque cognitivo conductual explican que el gran problema de la postergación se debe especialmente a tres factores, el primero es el sentimiento de inferioridad en otras palabras auto limitarse a causa de los pensamientos autocríticos, el segundo es la frustración exactamente cuándo se tolera ello mínimamente y el tercero, la expresión de una actitud hostil a los individuos vinculados a la tarea. Esto suele suceder en sujetos cuya manera de pensar es afectada por sus creencias limitantes manifestadas consigo mismo y en la totalidad de su entorno.

3.2 Hipótesis

3.2.1 General

H1: Existe relación entre la Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana.

3.2.2 Específicas

H2: Existe relación entre el Componente Intrapersonal (IA) de la Inteligencia Emocional y la autorregulación académica en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana.

- H3: Existe relación entre el Componente Interpersonal (IE) de la Inteligencia Emocional y la autorregulación académica en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana.
- H4: Existe relación entre el Componente Adaptabilidad (AD) de la Inteligencia Emocional y la autorregulación académica en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana.
- H5: Existe relación entre el Componente Manejo del Estrés (ME) de la Inteligencia Emocional y la autorregulación académica en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana.
- H6: Existe relación entre el Componente Ánimo General (EAG) de la Inteligencia Emocional y la autorregulación académica en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana.
- H7: Existe relación entre el Componente Intrapersonal (IA) de la Inteligencia Emocional y la postergación de actividades en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana.
- H8: Existe relación entre el Componente Interpersonal (IE) de la Inteligencia Emocional y la postergación de actividades en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana.
- H9: Existe relación entre el Componente Adaptabilidad (AD) de la Inteligencia Emocional y la postergación de actividades en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana.

H10: Existe relación entre el Componente Manejo del Estrés (ME) de la Inteligencia Emocional y la postergación de actividades en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana.

H11: Existe relación entre el Componente Ánimo General (EAG) de la Inteligencia Emocional y la postergación de actividades en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana.

3.3 Variables de estudio

3.3.1. Variables de análisis

- Inteligencia emocional
 - Intrapersonal
 - Interpersonal
 - Adaptabilidad
 - Manejo del Estrés
 - Estado de Ánimo en General
- Procrastinación académica
 - Autorregulación académica
 - Postergación de actividades

3.3.2. Variables a controlar

- Estudiantes matriculados en el semestre académico 2019 I.
- Estudiantes del I al IV ciclo de la carrera.

CAPÍTULO IV

Método

4.1 Población, muestra o participantes

La población objetivo está conformada por estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana, considerando a los estudiantes matriculados del semestre 2019-I.

El muestreo empleado es no probabilístico, debido a que es un procedimiento de selección no aleatorio, dado que se basa, en parte, en el propio juicio del investigador. Además, en ningún caso, se centra en una teoría de la probabilidad y, en consecuencia, es imposible determinar la precisión del estudio o señalar un posible error cometido (Hernández, Fernández & Baptista; 2014).

El criterio de inclusión es ser estudiante y cursar estudios dentro de los cuatro semestres iniciales de la facultad de psicología y de exclusión pruebas con respuestas reiterativas en las alternativas del ítem, que no deseen colaborar y que el índice de Inconsistencia sea mayor que 10. La muestra quedó conformada por 176 estudiantes matriculados en los cuatro primeros ciclos de la carrera de Psicología.

En la tabla 1, se aprecia que la muestra estuvo conformada por un 30.1 % de varones y el 69,9% de mujeres, la edad estuvo dentro del rango de 16 a 19 años. Del total de participantes, se encontró que 4 tenían 16 años (2.3), 51 participantes tenían 17 años (29.0), 120 participantes tenían 18 años (68.2) y 1 participante tenía 19 años (0.6). Asimismo, el 19

(10.8%) alumnos eran del cuarto ciclo, 48 (27.3%) alumnos del tercer ciclo, 24 (13.6 %) alumnos del segundo ciclo y 85 (48.3%) alumnos del primer ciclo.

Tabla 1

Distribución porcentual de las variables demográficas de la muestra de estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana (N=176)

Variables	Frecuencia	%
Edad		
16	4	2.3
17	51	29.0
18	120	68.2
19	1	0.6
Sexo		
Varón	53	30.1
Mujer	123	69.9
Ciclo		
Primer Ciclo	85	48.3
Segundo Ciclo	24	13.6
Tercer Ciclo	48	27.3
Cuarto Ciclo	19	10.8

4.2 Tipo y diseño de investigación

El tipo de investigación es cuantitativa, midiendo las variables inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes universitarios de la carrera de psicología, analizándose dichas variables y su posible relación entre ellas. El diseño es transversal debido a que la finalidad se basa en explicar las variables y analizarlas en su repercusión y relación dentro de un contexto determinado. Algo muy parecido a “tomar una fotografía” de algo que está ocurriendo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Además el diseño es correlacional, porque examina si dos variables están correlacionadas o no y se centra a la determinación del grado de relación que existe entre dos fenómenos o eventos observados (Sánchez y Reyes, 2015). Esto significa analizar si un aumento o disminución en una variable coincide con un acrecentamiento o reducción en la otra variable. No se indica cual es la variable independiente, ni dependiente, siendo estas atributivas.

$$V1-----r-----V2$$

Dónde:

V1: Inteligencia emocional

r: Correlación entre dichas variables

V2: Procrastinación académica

4.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos que se emplearon en la investigación son: Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On ICE NA y la Escala de procrastinación académica (EPA).

4.3.1. Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On ICE NA

a. Ficha Técnica

Nombre Original: EQi-YV BarOn Emotinal Quotient Inventory

Versión adaptada: BarOn ICE: NA Inventario de inteligencia Emocional

Autor: Reuven Bar-On

Origen: Toronto-Canadá

Adaptación en el Perú: Nelly Ugarriza y Liz Pajares (2003)

Administración: Individual o Colectiva

Formas: Formas Completa y Abreviada

Duración: Sin límite de tiempo (forma completa: 20 a 25 minutos)

Aplicación: Niños y adolescentes entre 7 y 18 años.

Puntuación: Calificación computarizada

Significación: Evaluación de las habilidades emocionales y sociales

Tipificación: Baremos Peruanos

Usos: Educativo, clínico, jurídico, médico y en la investigación. Los usuarios potenciales son los profesionales que se desempeñan como psicólogos, psiquiatras médicos, trabajadores sociales, consejeros, tutores y orientaciones vocacionales.

Materiales: Cuestionarios de la forma completa y abreviada, calificación computarizada y perfiles.

Tabla 2

Componentes e ítems del Inventario de Inteligencia Emocional Bar On ICE-NA

Componentes	Ítems
Intrapersonal (IA)	7,17,28,31,43,53
Interpersonal (IE)	2,5,10,14,20,24,36,41,45,51,55,59
Manejo del Estrés (ME)	3,6,11,15,21,26,35,39,46,49,54,58
Adaptabilidad (AD)	12,16,22,25,30,34,38,44,48,57
Estado de Ánimo General (EAG)	1,4,9,13,19,23,29,32,37,40,47,50,56,60
Impresión Positiva (IP)	8,18,27,33,42,52

Nota: Manual BarOn ICE – NA (2003).

Tabla 3

Interpretación de los puntajes del Bar-On ICE: NA

Valores	Interpretación
116 y más	Capacidad emocional muy desarrollada
85 – 115	Capacidad emocional adecuada
84 y menos	Capacidad emocional por mejorar

Nota: Manual BarOn ICE – NA (2003).

b. Confiabilidad y validez

En su estudio, Ugarriza (2001), mediante el uso del método de coeficiente de Alfa Cronbach, encontró una consistencia interna para el inventario de 0.93. Además, la autora contó con una validez convergente en una muestra de Lima Metropolitana, la cual estuvo determinada por una muestra de 114 personas, de la cual el 41.2% eran hombres y el 58% restante mujeres. Las edades de la muestra fluctuaban entre los 15 años a más y se trataba de escolares. Las correlaciones son moderadas y van desde coeficiente de correlación de 0.70.

4.3.2. Escala de procrastinación académica (EPA)

a. Ficha Técnica

Nombre Original: Scale of academic procrastination

Versión adaptada: Escala de Procrastinación Académica

Autor: Deborah Ann Busko

Procedencia: Canadá

Adaptación: Sergio Domínguez, Graciela Villegas y Sharon Centeno (2014)

Administración: Individual o Colectiva

Ámbito de Aplicación: 15 años en adelante

Material para la Aplicación: Cuadernillo y lápiz.

Duración: 8 a 12 minutos

Puntuación: Calificación mediante una escala de tipo Likert

Finalidad: Medir los niveles de Procrastinación en la vida académica

Interpretación: Niveles de Procrastinación Académica.

- Medida con la Escala de Procrastinación Académica de Busko, adaptada a Lima por Álvarez (2010) y posteriormente por Domínguez (2014), quien estimó la tendencia de siempre o casi siempre posponer las actividades académicas asignadas a los estudiantes.

Tabla 4

Dimensiones e ítems de la Escala de Procrastinación Académica

Dimensiones	Ítems
Postergación de Actividades	1,6,7
Autorregulación Académica	2,3,4,5,8,9,10,11,12

Nota: Domínguez, 2016.

Tabla 5

Niveles de Procrastinación Académica

Niveles	Autorregulación Académica	Postergación de actividades
Alta	Puntaje mayor a 35	Puntaje mayor a 9
Media	Puntaje (28-34)	Puntaje de 8
Baja	Puntaje menor a 27	Puntaje menor a 7

Nota: Domínguez, 2016.

b. Confiabilidad y validez

Con la finalidad de obtener las evidencias que generen la validez necesaria, se efectuó un análisis factorial exploratorio. Antes de la aplicación, se realizó un análisis de estadísticos

descriptivos y de puntajes extremos; al mismo tiempo se realizó la inspección de la matriz de correlaciones Pearson con la finalidad de eliminar la posible existencia de multicolinealidad. Al respecto de la relación del análisis descriptivo de los ítems, se comprobó que se presentaron indicadores de asimetría y curtosis idóneos y dentro del rango ± 1.5 (Pérez y Medrano, 2010; Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010, como se cita en Domínguez, 2014). De la misma manera, no se detectó la existencia de puntajes altos ni de multicolinealidad.

Con respecto al nivel de confiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Domínguez, y Centeno (2014), se determinó que su nivel de confiabilidad del inventario para una universidad privada de la ciudad de Lima, era de acuerdo al alfa de Cronbach, de 0.816 en la escala total. Asimismo, para el factor “Autorregulación académica” se encontró 0.821 y para el factor “Postergación de actividades” un valor de 0.752. Se finalizó que el EPA posee propiedades psicométricas adecuadas para seguir con las investigaciones de validación, usando otro tipo de estrategias.

Tabla 6

Índice de consistencia interna mediante Alfa de Cronbach para el cuestionario de procrastinación académica

Escala Total	0.816
Dimensión Autorregulación Académica	0.821
Dimensión de Postergación de Actividades	0.752

Nota: Domínguez, 2016.

4.4 Procedimiento y técnicas de procesamiento de datos

Primero se procedió en solicitar las respectivas autorizaciones y hacer las coordinaciones con los profesores de la facultad de psicología. Luego mediante un cronograma se organizó la aplicación de las pruebas de manera colectiva y se preparó todos los materiales para la

aplicación. Una vez aplicado y corregido los instrumentos se digitaron las respuestas de cada una de las pruebas usando el SPSS Statistics, versión 25.

Para procesar y analizar los datos se realizó utilizando el programa SPSS. Versión: 25. Así con el análisis descriptivo, se inició el trabajo con reportes de frecuencias simple de las variables de estudio, posteriormente se categorizó las variables numéricas para poder analizar los datos. Los datos se sometieron a prueba de bondad de ajuste de Kolmogórov-Smirnov, para determinar si el puntaje alcanzado en las pruebas administradas siguen o no una distribución normal, usándose finalmente pruebas paramétricas y no paramétricas.

CAPÍTULO V

Resultados

5.1. Presentación de datos

5.1.1. Niveles del cociente emocional total y sus componentes

La tabla 7 muestra la distribución de la población por niveles de funcionamiento de la Inteligencia Emocional y sus componentes. Así tenemos que en la Inteligencia Emocional, el total de un 62.5%, alcanza el nivel adecuado, un 19.3%, y 18.2% corresponde a los niveles por mejorar y muy desarrollada respectivamente. En cuanto al componente intrapersonal, observamos que un 68.2%, se encuentra en el nivel adecuado, un 18.7 en necesita mejorar y un 13.1% en muy desarrollada. Referente al componente interpersonal, el 66.5% tiene un nivel adecuado, un 17.6% en muy desarrollada y un 15.9% por mejorar. Respecto al componente manejo de estrés, el 63.6% se encuentran en el nivel adecuado, un 19.4 en muy desarrollado y un 17.0% necesita mejorar. En lo relacionado al componente adaptabilidad el 67.6 alcanza un nivel adecuado, el 17% se encuentra alcanza muy desarrollada y un 15.3% en necesita desarrollarse. Finalmente, en el componente estado de ánimo general el 60.8% se ubica en el nivel adecuado, el 21% en muy desarrollado y un 18.2% necesita desarrollar.

Tabla 7

Distribución porcentual de los niveles del Cociente Emocional total y sus componentes de la muestra (N=176)

Niveles	CET %	IA %	IE %	ME %	AD %	EAG %
Muy desarrollada (116 y más)	18.2	13.1	17.6	19.4	17.0	21.0
Adecuada (85 – 115)	62.5	68.2	66.5	63.6	67.6	60.8
Por mejorar (84 y menos)	19.3	18.7	15.9	17.0	15.4	18.2

5.1.2. Niveles de Procrastinación y sus dimensiones

La tabla 8 muestra la distribución de la muestra por niveles de funcionamiento de la Procrastinación y sus dimensiones, así tenemos que en la Procrastinación Académica Total, alcanza un 42% del nivel medio, un 25% y 33% corresponde a los niveles bajos y altos respectivamente. En cuanto a la dimensión postergación de actividades, observamos que un 39.2 % se encuentra en el nivel medio, un 26.7 % en bajo y un 34.1% en alto. Finalmente, en la dimensión de autorregulación, el 39.8% se ubica en el nivel medio, el 30.7% en alto y un 29.5 % en bajo.

Tabla 8

Distribución porcentual de los niveles de Procrastinación Académica y sus dimensiones (N=176)

Niveles	Procrastinación Académica	Postergación de actividades	Autorregulación Académica
Alto	33.0	34.1	30.7
Medio	42.0	39.2	39.8
Bajo	25.0	26.7	29.5
Total	100	100	100

5.2. Análisis de datos

5.2.1. Prueba de bondad de ajuste Kolmogorov-Smirnov

En la tabla 9 se detalla la utilización de la Prueba de Bondad de Ajuste Kolmogorov-Smirnov, con la finalidad de determinar si la distribución es o no es normal. Con respecto al Cuestionario de Inteligencia Emocional, se obtuvo un nivel de significación de 0.200 y con respecto a la Escala de Procrastinación Académica el resultado también fue el mismo, es decir 0.200. Ambos resultados señalan con claridad una distribución normal de los puntajes totales

de las dos escalas en la muestra estudiada, con respecto a las componentes del Cuestionario de la Inteligencia Emocional el nivel de significación es de 0.00, en ese sentido, el análisis recoge de forma positiva la hipótesis nula, la cual señala que los datos sí se diferencian de la distribución normal en uno de los instrumentos aplicados a la muestra y en las dimensiones de la Procrastinación Académica una es de .00 y en la otra es .089, siendo una de ellas de distribución normal y otra no normal, en consecuencia, en los análisis estadísticos se utilizaron las pruebas no paramétricas.

Tabla 9

Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov de los puntajes totales del Inventario de Inteligencia Emocional BarOn Ice - Na y la Escala de Procrastinación Académica (N=176)

	Inteligencia Emocional						Procrastinación Académica		
	IA	IE	ME	AD	EAG	CET	PO	AU	PROT
Media	14.44	38.06	34.36	28.23	42.77	157.85	8.95	20.93	29.88
D. E.	3.821	4.514	5.948	4.372	6.534	16.610	2.350	4.669	6.327
Z de Kolmogorov-Smirnov	.081	.110	.069	.098	.101	0.59	.150	.063	0.51
Sig. asintót. (bilateral)	.007 ^c	.000 ^c	.042 ^c	.000 ^c	.000 ^c	.200 ^{c,d}	.000 ^c	.089 ^c	.200 ^{c,d}

5.2.2. Análisis estadístico referido a la hipótesis general

Se realizó el análisis correlacional entre la Inteligencia emocional y la procrastinación; al respecto, la tabla 10 señala el resultado que corresponde a la primera hipótesis, en la cual se nota con claridad que existe una correlación negativa altamente importante entre la inteligencia emocional y la procrastinación ($r = -.366$; $p < 0.000$). Se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson.

Tabla 10

Correlación de Pearson entre el puntaje total de Inteligencia emocional y Procrastinación Académica

			Inteligencia Emocional
Correlación de Pearson	Procrastinación Académica	<i>r</i>	-.366**
		Sig. (bilateral)	.000

*Nota: **p<0.01.*

5.2.3. Análisis estadístico referido a las hipótesis específicas

Se realizó el análisis correlacional entre el componente Intrapersonal de la Inteligencia emocional y la dimensión Autorregulación académica de la Procrastinación Académica; al respecto, la tabla 11 muestra los resultados de la segunda hipótesis, se observa que existe una correlación significativa ($r = .180$), se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman-Brown.

Tabla 11

Correlación entre el componente Intrapersonal de la Inteligencia emocional y Autorregulación académica, utilizando el coeficiente Spearman-Brown

			Intrapersonal
Rho de Spearman	<i>Autorregulación Académica</i>	<i>r</i>	.180*
		Sig. (bilateral)	0.017

*Nota: *p<0.05.*

Se realizó el análisis correlacional del componente Interpersonal de la Inteligencia Emocional con la dimensión Autorregulación académica de la Procrastinación Académica; al respecto, la tabla 12 señala el correspondiente resultado de la hipótesis tercera, con la cual se

señala que existe una correlación positiva y significativa ($r = .175^*$), se usó el coeficiente de correlación de Spearman-Brown.

Tabla 12

Correlación entre el componente Interpersonal de la Inteligencia emocional y Autorregulación académica, utilizando el coeficiente Spearman-Brown

		Interpersonal	
<i>Rho</i> de Spearman	Autorregulación Académica	<i>r</i>	.175*
		Sig. (bilateral)	0.020

Nota: * $p < 0.05$.

Se realizó el análisis correlacional entre el componente Adaptabilidad de la Inteligencia emocional y la dimensión Autorregulación académica de la Procrastinación Académica; al respecto, la tabla 13 señala el correspondiente resultado de la cuarta hipótesis, señalándose la existencia de una correlación positiva elevadamente significativa ($r = .246^{**}$), se usó el coeficiente de correlación de Spearman-Brown.

Tabla 13

Correlación entre el componente Adaptabilidad de la Inteligencia emocional y Autorregulación académica, utilizando el coeficiente Spearman-Brown

		Adaptabilidad	
<i>Rho</i> de Spearman	Autorregulación Académica	<i>r</i>	.246**
		Sig. (bilateral)	0.001

Nota: ** $p < 0.01$.

Se realizó el análisis correlacional entre el componente Manejo del Estrés de la Inteligencia emocional y la dimensión Autorregulación académica de la Procrastinación Académica; al respecto, la tabla 14 señala el resultado obtenido sobre hipótesis quinta, en la cual se determina la existencia de una correlación positiva altamente significativa ($r = .247^{**}$), se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman-Brown.

Tabla 14

Correlación entre el componente Manejo del Estrés de la Inteligencia emocional y Autorregulación académica, utilizando el coeficiente Spearman-Brown

		Manejo del Estrés	
Rho de Spearman	Autorregulación Académica	<i>r</i>	.247 ^{**}
		Sig. (bilateral)	0.001

Nota: ^{**} $p < 0.01$.

Se realizó el análisis correlacional entre el componente Estado de Animo General de la Inteligencia emocional y la dimensión Autorregulación académica de la Procrastinación Académica; al respecto, la tabla 15 señala el correspondiente resultado a la hipótesis sexta, donde se determina la existencia de una correlación positiva altamente significativa ($r = .323^{**}$), se usó el coeficiente de correlación de Spearman-Brown.

Tabla 15

Correlación entre el componente Estado de Animo General de la Inteligencia emocional y Autorregulación académica, utilizando el coeficiente Spearman-Brown

		Estado de Animo General	
Rho de Spearman	Autorregulación Académica	<i>r</i>	.323 ^{**}
		Sig. (bilateral)	0.000

Nota: ^{**} $p < 0.01$.

Se realizó el análisis correlacional entre el componente Intrapersonal de la Inteligencia emocional y la dimensión Postergación de actividades de la Procrastinación Académica; al respecto, la tabla 16 señala el correspondiente resultado a la hipótesis séptima, con la cual se demuestra la no existencia de una correlación ($r = -0.087$), para esto se usó el coeficiente de correlación de Spearman-Brown.

Tabla 16

Correlación entre el componente Intrapersonal de la Inteligencia emocional y la Postergación de actividades, utilizando el coeficiente Spearman-Brown

		Intrapersonal	
<i>Rho</i> de Spearman	Postergación de actividades	<i>r</i>	-0.087
		Sig. (bilateral)	0.251

*Nota: *p < 0.05.*

Se realizó el análisis correlacional entre el componente Interpersonal de la Inteligencia emocional y la dimensión Postergación de actividades de la Procrastinación Académica; al respecto, la tabla 17 señala el correspondiente resultado a la hipótesis octava, en la cual se determina la no existencia de correlación ($r = -0.108$), se usó el coeficiente de correlación de Spearman-Brown.

Tabla 17

Correlación entre el componente interpersonal de la Inteligencia emocional y la Postergación de actividades, utilizando el coeficiente Spearman-Brown

		Interpersonal	
<i>Rho</i> de Spearman	Postergación de actividades	<i>R</i>	-0.108
		Sig. (bilateral)	0.154

*Nota: *p < 0.05.*

Se realizó el análisis correlacional entre el componente Manejo del Estrés de la Inteligencia emocional y la dimensión Postergación de actividades de la Procrastinación Académica; al respecto, la tabla 18 señala que el correspondiente resultado a la hipótesis novena, en la cual se determina la no existencia de correlación ($r = -0.141$), se usó el coeficiente de correlación de Spearman-Brown.

Tabla 18

Correlación entre el componente Manejo del Estrés de la Inteligencia emocional y la postergación de actividades, utilizando el coeficiente Spearman-Brown

		Manejo del Estrés	
<i>Rho</i> de Spearman	Postergación de actividades	<i>r</i>	-0.141
		Sig. (bilateral)	0.062

*Nota: *p < 0.05.*

Se realizó el análisis correlacional entre el componente Adaptabilidad de la Inteligencia emocional y la dimensión Postergación de actividades de la Procrastinación Académica; al respecto, la tabla 19 señala el correspondiente resultado a la hipótesis décima, en la cual se determina la no existencia de correlación ($r = -0.129$), se usó el coeficiente de correlación de Spearman-Brown.

Tabla 19

Correlación entre el componente Adaptabilidad de la Inteligencia emocional y la Postergación de actividades, utilizando el coeficiente Spearman-Brown

		Adaptabilidad	
<i>Rho</i> de Spearman	Postergación de actividades	<i>R</i>	-0.129
		Sig. (bilateral)	0.089

*Nota: *p < 0.05.*

Se realizó el análisis correlacional entre el componente Animo General de la Inteligencia emocional y la dimensión Postergación de actividades de la Procrastinación Académica; al respecto, la tabla 20 señala que el correspondiente resultado a la hipótesis onceava, en la cual se determina la no existencia de correlación ($r = -0.140$), se usó el coeficiente de correlación de Spearman-Brown.

Tabla 20

Correlación entre el componente Estado de Animo General de la Inteligencia emocional y la Postergación de actividades, utilizando el coeficiente Spearman-Brown

		Estado de Animo General	
<i>Rho</i> de Spearman	Postergación de actividades	<i>r</i>	-0.140
		Sig. (bilateral)	0.064

*Nota: * $p < 0.05$.*

5.3 Análisis y discusión de resultados

El objetivo central de esta investigación ha sido determinar la relación entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica analizando sus componentes y dimensiones que comprenden estas variables.

De acuerdo a la teoría cognitivo conductual de Ellis y Knaus (1977, como se cita en Álvarez, 2010), en la procrastinación los individuos se trazan metas muy elevadas o poco realistas, lo que los lleva al fracaso. Siendo el resultado de tres causas básicas: la autolimitación, baja tolerancia a la frustración y hostilidad. Estas son las características que manifiestan una forma propia cognitiva que se relaciona con una perspectiva bastante

distorsionada de la misma persona, de los demás y del mundo en general (Ellis & Knaus, como se cita en Álvarez 2010).

Por otro lado, la teoría de Bar-On (1997) determina que un individuo inteligente en términos emocionales, es capaz de estar capacitado no solo para autocomprenderse, sino tiene la habilidad de actuar adecuadamente con los otros, lo cual genera soluciones eficaces ante las exigencias del contexto en el que se halle, incluyendo las académicas.

Respecto al objetivo general podemos afirmar la existencia de una relación inversa y elevadamente significativa entre la inteligencia emocional total y la procrastinación académica, aceptando la primera hipótesis (ver la tabla 10). Los resultados encontrados son respaldados por los hallazgos de Quiroz y Valverde (2017), Clariana, et al. (2011), Deniz, Tras, y Aydogan (2009) y Pérez (2018), lo cual se traduce que las habilidades deficientes de inteligencia emocional facilitarían la procrastinación en los vida académica; a diferencia de las personas que poseen una adecuada inteligencia emocional que autorregulan sus emociones negativas y por ende logran ejecutar las actividades académicas.

Con respecto a la relación entre el componente intrapersonal y la autorregulación académica, se halló una relación positiva y significativa por lo que se acepta la segunda hipótesis (tabla 11). Teniendo en cuenta por si sola a la inteligencia intrapersonal indicaría que a mayor desarrollo de este componente mayor autorregulación académica. En efecto, los resultados de la investigación concuerdan con lo señalado por Corno (2001), quien menciona que cuando la tarea tiene un nivel de exigencia mayor o se hace larga y tediosa es importante tener un buen conocimiento de sí mismo para mantenerse en la ejecución de la misma, así como, darse mensajes positivos como “esta tarea no me va a ganar a mí”. Es decir, la

habilidad intrapersonal tiene una relación con la autorregulación académica, tal como encontró Morales y Chávez (2018) en un grupo de alumnos universitarios.

Con referencia a la relación entre el componente interpersonal y la autorregulación académica se halló una relación positiva y significativa por lo que se acepta la tercera hipótesis (ver la tabla 12). Por lo que, podríamos señalar que a mayor inteligencia interpersonal mayor habilidad para autorregularse. En efecto, Corno (2001) señala que es importante el desenvolvimiento de la persona frente a los compañeros y docente, especialmente en el trabajo en equipo para el desarrollo de proyectos grupales, en donde un menor costo emocional permite conseguir mayor éxito en la tarea. Es decir, a menor desarrollo interpersonal mayor nivel de procrastinación académica, datos encontrado por Clariana, et al. (2011) en estudiantes universitarios.

Asimismo, al respecto de la relación entre el componente adaptabilidad y la autorregulación académica se halló una relación positiva y elevadamente significativa, por lo que se acepta la cuarta hipótesis (ver la tabla 13). Es decir, a mayor flexibilidad frente a las situaciones problemáticas es mayor la regulación emocional y por de ende mayor autorregulación académica. Kuhl (2000) afirma que una persona a pesar que pueda lograr autorregularse a través de la toma de conciencia de sus acciones, atraviesa una serie de procesos psicológicos siendo uno de ellos el control de las emociones y centra su atención en la meta planteada. Asimismo, los hallazgos de la investigación son respaldado por Deniz, Tras y Aydogan (2009), quienes encontraron que a menor adaptabilidad mayor procrastinación académica. Del mismo modo, Chacaltana (2018) encuentra que la adaptación y el bienestar psicológico, son factores predictivos de la procrastinación académica.

Con respecto a la relación entre el componente manejo del estrés y la autorregulación académica, se halló una relación positiva y elevadamente significativa, por lo que se acepta la quinta hipótesis (ver la tabla 14). Es decir, el adecuado manejo del estrés se sustenta en la regulación de emociones negativas y por ende a la autorregulación académica. Ellis y Knaus (1977) señalan que la persona que procrastina no tiene control de sus impulsos, se frustra y se encierra en una creencia autolimitadora al notar que la tarea le demandará mucho esfuerzo, es decir, no tiene un adecuado manejo del estrés. Nuestros resultados coinciden con lo hallado por Heward (2010) y Cardona (2015), quienes señalan que las personas con un mejor control emocional suelen estar más atentos a sus propias emociones, tienen más claridad de ello y logran reponerse emocionalmente, por lo cual no se estresan con facilidad, obteniendo un mejor control de impulsos y logrando sus labores según en el tiempo ideal, es decir, a mayores niveles de estrés mayor incidencia de la procrastinación académica.

Respecto a la relación entre el componente estado de ánimo general y la autorregulación académica, se halló una relación positiva y elevadamente significativa por lo que se acepta la sexta hipótesis (ver la tabla 15), lo que indicaría que un estado de ánimo adecuado facilita la autorregulación académica. Coincidiendo con lo reportado por Quiroz y Valverde (2017), quienes, en un grupo de estudiantes universitarios, estudiando las mismas variables, hallaron que el componente ánimo general y sus subcomponentes optimismo y felicidad son elementos que en un bajo nivel desarrollarían altos niveles de procrastinación académica.

En la hipótesis séptima, octava, novena, décima y onceava no se encontró relación significativa entre el componente intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés, estado de ánimo general y la dimensión postergación de actividades, por lo tanto se rechazan estas hipótesis (ver tabla 16, 17, 18, 19, 20). Estos resultados contrastan en parte con

lo hallado por Chacaltana (2018), quien en un grupo de estudiantes universitarios no se halló relación significativa entre la postergación de actividades y la madurez personal.

Finalmente podemos decir que la procrastinación académica va más allá de ser un simple conflicto de organizar el tiempo, ya que se pudo evidenciar que el factor emocional afecta en gran magnitud el desenvolvimiento académico.

CAPÍTULO VI

Conclusiones y recomendaciones

6.1 Conclusiones generales y específicas

En base a la teoría de Ellis y Knaus (1977), se explica que la Procrastinación Académica es la consecuencia de creencias limitantes y de tipo irracional que expresan los individuos. Estos pensamientos dañinos afectan su autopercepción sobre todo para sentirse seguros de ejecutar las tareas, repercutiendo en su productividad. De esta manera, las causas principales inician con el sentimiento de inferioridad, en otras palabras auto limitarse a causa de los pensamientos autocríticos, el segundo es la frustración exactamente cuándo se tolera ello mínimamente y el tercero, la expresión de una actitud hostil a los individuos vinculados a la tarea. Esto suele suceder en sujetos cuya manera de pensar es afectada por sus creencias limitantes manifestadas consigo mismo y en la totalidad de su entorno.

Para terminar, en la búsqueda de variables que se relacionen con la inteligencia emocional, se planteó como objetivo determinar la relación entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica, según los hallazgos encontrados podemos concluir que:

- Existe relación altamente significativa y negativa entre la Inteligencia Emocional y la Procrastinación Académica.
- Existe relación significativa y positiva entre el componente Intrapersonal (IA) de la Inteligencia Emocional y la Autorregulación Académica.

- Existe relación significativa y positiva entre el componente Interpersonal (IE) de la Inteligencia Emocional y la Autorregulación Académica.
- Existe relación altamente significativa y positiva entre el componente Adaptabilidad (AD) de la Inteligencia Emocional y la Autorregulación Académica.
- Existe relación altamente significativa y positiva entre el componente Manejo del Estrés (ME) de la Inteligencia Emocional y la Autorregulación Académica.
- Existe relación altamente significativa y positiva entre el componente Estado de Ánimo General (EAG) de la Inteligencia Emocional y la Autorregulación Académica.
- No se encuentra relación significativa entre el componente Intrapersonal (IA) de la Inteligencia Emocional y la Postergación de Actividades.
- No se encuentra relación significativa entre el componente Interpersonal (IE) de la Inteligencia Emocional y la Postergación de Actividades.
- No se encuentra relación significativa entre el componente Adaptabilidad (AD) de la Inteligencia Emocional y la Postergación de Actividades.
- No se encuentra relación significativa entre el componente Manejo del Estrés (ME) de la Inteligencia Emocional y la Postergación de Actividades.
- No se encuentra relación significativa entre el componente Estado de Ánimo General (EAG) de la Inteligencia Emocional y la Postergación de Actividades.

6.2 Recomendaciones

Identificando algunos aspectos del presente estudio, se sugiere hacer más investigaciones considerando lo siguiente:

En primer lugar, a pesar que el muestreo utilizado asegura la representación de la población, los resultados no necesariamente se pueden generalizar a todos los alumnos de centro educativos universitarios. De cierta forma, el empleo de distintas muestras, con el propósito de verificación, confirman los resultados alcanzados.

En segundo lugar, se sugiere implementar un programa a través del departamento psicopedagógico universitario de inteligencia emocional a manera de promover y generar una formación integral y prevenir la procrastinación académica.

En tercer lugar, este trabajo presenta límites propios de un trabajo de investigación en el que se usa un diseño correlacional. Próximos estudios podrían analizar los cambios en la inteligencia emocional y la procrastinación académica desde una perspectiva longitudinal, lo que brindara conclusiones con mayor precisión.

En cuarto lugar, en esta investigación se han utilizado únicamente medidas de auto informe. En este sentido, la próxima investigación que se realice debería usar diferentes procedimientos de evaluación, tales como un medio de la observación en un ambiente natural. No obstante, es necesario tomar en cuenta la inversión económica que se solicitaría para el uso de otras técnicas.

A pesar de estas limitaciones y consideraciones, este trabajo de investigación proporciona datos referentes al vínculo existente entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica.

6.3 Resumen

La presente investigación fue elaborada con la finalidad de determinar la relación entre la Inteligencia Emocional y la Procrastinación Académica en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana. Con la finalidad de alcanzar este objetivo, se realizó una muestra de 176 estudiantes de un curso al azar de los 4 primeros ciclos de la carrera de psicología. Para evaluar la inteligencia emocional se utilizó el inventario emocional de BarOn Ice Na, adaptada por Ugarriza y Pajares (2005), la cual se compone de cinco componentes interpersonal, intrapersonal, manejo del estrés, adaptabilidad, estado de ánimo general. En el caso de la procrastinación académica se usó la Escala de Procrastinación Académica (EPA) adaptado por Domínguez (2014) que se divide en dos dimensiones autorregulación académica y postergación de actividades. Los resultados obtenidos en el análisis estadístico evidenciaron una relación inversa y altamente significativa entre la Inteligencia Emocional y la Procrastinación Académica. Asimismo, una relación positiva y altamente significativa entre el componente adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general con la dimensión de la autorregulación académica. De igual manera, se halló relaciones significativas entre los componentes intrapersonal e interpersonal y la dimensión de autorregulación académica. Finalmente, no se encontraron relación significativa entre los componentes emocionales intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general, y la dimensión de postergación de actividades.

Términos claves: Inteligencia Emocional, Procrastinación Académica.

6.4 Abstract

The present research was prepared with the purpose of determining the relationship between Emotional Intelligence and Academic Procrastination in psychology students of a private university in Metropolitan Lima. In order to achieve this goal, a sample of 176 students from a random course of the first 4 cycles of the psychology career was made. To evaluate emotional intelligence, Baron Ice Na's emotional inventory, adapted by Ugarriza and Pajares (2005), was used, which consists of five interpersonal components, intraperipersonal, stress management, adaptability, general mood. In the case of academic procrastination, the Academic Procrastination Scale (EPA) adapted by Dominguez (2014) was used and is divided into two dimensions academic self-regulation and activity deferral. The results obtained in the statistical analysis showed an inverse and highly significant relationship between Emotional Intelligence and Academic Procrastination. Also, a positive and highly significant relationship between the adaptability, stress management and general mood component with the academic self-regulation dimension. Similarly, significant relationships were found between the intrapersonal and interpersonal components and the academic self-regulation dimension. Finally, no significant relationship was found between the emotional components within person, interpersonal, stress management, adaptability and general mood, and the activity deferral dimension.

Key words: emotional intelligence, academic procrastination.

Referencias

- Alegre, A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 57-82. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.29>
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Persona*, (13), 159-177. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3646976>
- Ayuso, M. (2009, 26 de febrero). Quizás no lo sepas, pero te encanta procrastinar. Canal Universidad de Granada. Recuperado de <https://www.ugr.es/~ve/gpp/files/prensa/26Feb09Menos25.pdf>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, (18), 13-25. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=727/72709503>
- Busko, A. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model*. (Tesis de maestría). University of Guelph, Ontario, Canadá. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.456.4450&rep=rep1&type=pdf>
- Chacaltana, K. (2018). *Procrastinación académica, adaptación universitaria y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de psicología – Ica*. (Tesis de maestría). Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/handle/20.500.11955/494>
- Chaves, E. y Rodríguez, L. (2017). Aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva: Marco conceptual y posibles líneas de investigación. *Ensayos Pedagógicos*, 12(2), 47-71. doi.org/10.15359/rep.12-2.3

- Cardona, L. (2015). *Relaciones entre procrastinación académica y estrés académico en estudiantes universitarios*. (Tesis de licenciatura). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado de <https://studylib.es/doc/6594459/relaciones-entre-procrastinaci%C3%B3n-acad%C3%A9mica-y-estr%C3%A9s-acad%C3%A9...>
- Carranza, R. y Ramírez, A. (2013). Procrastinación y Características demográficas asociados en estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios*, 3(2), 95-108. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4515369>
- Clariana, M., Cladellas, R., Badía, M. y Gotzens, C. (2011). La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: inteligencia emocional y procrastinación académica. *REIFOP*, 14(3), 87-96. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4625089>
- Deniz, M., Tras, Z. y Aydogan, D. (2009). An investigation of academic procrastination, locus of control and emotional intelligence. *Educational sciences: Theory & Practice*, 9(2), 623-632. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847770.pdf>
- Domínguez, S., Villegas, G. y Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *LIBERABIT*, 20(2), 293-304. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68632617010>
- Domínguez, S. (2016). Datos normativos de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de psicología de Lima. *EVALUAR*, 16(1), 20-30. doi.org/10.35670/1667-4545.v16.n1.15715
- Ferrari, J. y Tice, D. (2000). Procrastination as a Self-Handicap for Men and Women: A Task-Avoidance Strategy in a Laboratory Setting. *Journal of Research in Personality*, 34(1), 73-83. doi:10.1006/jrpe.1999.2261

- Fuentes, W. (2018). *Funcionamiento familiar y procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada de Lima sur*. (Tesis de licenciatura). Universidad Autónoma del Perú, Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.autonoma.edu.pe/handle/AUTONOMA/531>
- Furlan, L., Ferrero, M. y Gallart, G. (2014). Ansiedad ante los exámenes, procrastinación y síntomas mentales en estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 6(3), 31-39. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3334/333432764005>
- García, A. y López, E. (2009). Una revisión de los modelos e instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional. En J. Augusto (Ed.), *Estudios en el ámbito de la inteligencia emocional* (pp.18-33).Universidad de Jaén.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books. Recuperado de https://www.academia.edu/36707975/Frames_of_mind_the_theory_of_multiple_intelligences
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books. Recuperado de https://www.academia.edu/37329006/Emotional_Intelligence_Why_it_Can_Matter_More_Than_IQ_by_Daniel_Goleman
- Harriot, J. y Ferrari, J. (1996). Prevalence of procrastination among samples of adults. *Psychological Reports*, 78, 611-616. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Joseph_Ferrari3/publication/232600716_Prevalence_of_Procrastination_among_Samples_of_Adults/links/5556915e08ae6943a8734c26/Prevalence-of-Procrastination-among-Samples-of-Adults.pdf

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México, D.F: Mc Graw-Hill.
- Heward, E. (2010). *An examination of the relations between emotional intelligence and procrastination*. (Tesis de maestría). Carleton University, Ottawa, Canadá. Recuperado de <https://curve.carleton.ca/2d448770-93c7-4084-bb37-75aecac9e05c>
- Hsin, A., y Nam, J. (2005). Rethinking Procrastination: Positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-264. Recuperado de https://www.academia.edu/9570268/Rethinking_Procrastination_Positive_Effects_of_Active_Procrastination_Behavior_on_Attitudes_and_Performance
- Khan, T. (2017). *Procrastinación académica y autoeficacia en estudiantes de psicología de una Universidad privada de Trujillo*. (Tesis de licenciatura). Universidad Privada del Norte, Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.upn.edu.pe/handle/11537/11419>
- Kohama, S. (2010). Change of cognitions and feelings during the process of procrastination. *Japanese Journal of Psychology*, 81(4), 339-347. doi: 10.4992/jjpsy.81.339
- 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*. (Tesis de licenciatura). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.upch.edu.pe/handle/upch/1042>
- Mejía, J. (2013). Reseña teórica de la inteligencia emocional: modelos e instrumentos de medición. *Educación científica y tecnológica*, 1(17), 11-32. Recuperado de <https://editorial.udistrital.edu.co/contenido/c-770.pdf>

- Mestre, J., Comunian, A. y Comunian, M. (2007). Inteligencia emocional: una revisión a sus primeros quince años y un acercamiento conceptual desde los procesos psicológicos. En J.M. Mestre Navas y P. Fernández Berrocal (Coords.). *Manual de inteligencia emocional* (pp.47-68). Madrid: Pirámide.
- Morales, M. y Chávez, J. (2018). Variantes de la conducta procrastinante en universitarios: impacto de rasgos personales. *Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 5(10), 1-17. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/fdaf/08dbcd2bc4bc4e4bfa9534308dff894cd02b.pdf>
- Moreta, C. y Duran, T. (2017). Propiedades psicométricas de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) en estudiantes de psicología de Ambato, Ecuador. *Salud y Sociedad*, 9(3), 236-247. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6755345>
- Natividad, L. (2014). *Análisis de la Procrastinación en estudiantes universitarios*. (Tesis de doctorado). Universidad de Valencia, Valencia, España. Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/37168>
- Panadero, E. y Tapia, J. (2014a). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221
- Panadero, E. y Tapia, J. (2014b). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1), 11-22. doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002
- Pardo, D., Perilla, L. y Salinas, C. (2014). Relación entre procrastinación académica y ansiedad-rasgo en estudiantes de psicología. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 14(1), 32-44. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5493101>

- 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*. (Tesis de licenciatura). Universidad Continental, Huancayo, Perú. Recuperado de <https://repositorio.continental.edu.pe/handle/20.500.12394/5123>
- Quant, D. y Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 3(1), 45-59. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815146>
- Quiroz, P. y Valverde, T. (2017). *Procrastinación académica e inteligencia emocional en estudiantes de la Universidad Católica de Santa María*. (Tesis de licenciatura). Universidad Católica de Santa María, Arequipa, Perú. Recuperado de <http://tesis.ucsm.edu.pe/repositorio/handle/UCSM/7074>
- Rodríguez, A. y Clariana, M. (2017). Procrastinación en estudiantes universitarios: su relación con la edad y el curso académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 45-60. doi: 10.15446/rcp.v26n1.53572
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185 – 211.
- Sánchez, A. (2010). Procrastinación académica: Un problema en la vida universitaria. *Studiositas*, 5(2), 87-94. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=11687>
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. Lima: Business Support.
- Sánchez, S. (2018). *La autorregulación emocional, la autoeficacia y su relación con la procrastinación académica en una muestra de estudiantes de bachillerato del cantón*

- pelileo*. (Tesis de licenciatura). Universidad Pontificia Católica del Ecuador, Ambato, Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/2376>
- Sulio, S. (2018). *Procrastinación académica y rendimiento académico en estudiantes universitarios de psicología del penúltimo año de una universidad de Arequipa–2018*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa, Perú. Recuperado de <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/7192>
- Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. Recuperado de https://www.academia.edu/25615833/The_nature_of_procrastination_A_meta-analytic_and_theoretical_review_of_quintessential_self-regulatory_failure
- Thorndike, E. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Trías, D. (2017). *Autorregulación en el aprendizaje, análisis de su desarrollo en distintos contextos socioeducativos*. (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Madrid, España. Recuperado de
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, (4), 129-160. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118178005.pdf>
- Ugarriza, N. y Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, (8), 11-58. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147112816001.pdf>
- Vallejos, S. (2015). *Procrastinación académica y ansiedad frente a evaluaciones en estudiantes universitarios*. (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del

Perú, Lima, Perú. Recuperado de
<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6029>

ANEXOS

Anexo A. Consentimiento Informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo (opcional) _____ de ____ años de edad, acepto de manera voluntaria a participar en la investigación “Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana” respondiendo al Inventario Emocional (ICE – Bar On) y a la Escala de Procrastinación Académica (EPA). Esta evaluación se realiza como parte de mi Tesis para obtener el Título de Licenciado en Psicología.

Por lo que, solicito su colaboración sincera comprometiéndome a mantener confidencialidad de los datos.

Surco, _____ de _____ del 2019

ACEPTO

NO ACEPTO

Anexo B. Inventario Emocional BarOn ICE: NA

Edad: Sexo: H M Fecha: Ciclo

Instrucciones

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

1. Muy rara vez 2. Rara vez 3. A menudo 4. Muy a menudo

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

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

Continúa...

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

Continúa...

Anexo C. Escala de Procrastinación Académica

Instrucciones:

A continuación, se presenta una serie de enunciados sobre su forma de estudiar. Lea atentamente cada uno de ellos y responda con total sinceridad en la columna a la que pertenece su respuesta, recuerde que no existen respuestas buenas ni malas. Tome en cuenta el siguiente cuadro para poder contestar:

- S : Siempre (Me ocurre siempre)
 CS : Casi Siempre (Me ocurre mucho)
 A : A veces (Me ocurre alguna vez)
 CN : Casi nunca (Me ocurre pocas veces o casi nunca)
 N : Nunca (No me ocurre nunca)

N°	Item	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca
1	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el 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 el 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.					

Muchas gracias por su colaboración