

UNIVERSIDAD CATÓLICA SEDES SAPIENTIAE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD



Inteligencia emocional y Procrastinación académica en
estudiantes de secundaria de una institución educativa de Tarma

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

AUTOR

Darwin Jesús Cardenas Rimari

ASESORA

Rocío Magali Goyas Baldoce

Lima, Perú

2024

METADATOS COMPLEMENTARIOS**Datos de los Autores****Autor 1**

Nombres	
Apellidos	
Tipo de documento de identidad	
Número del documento de identidad	
Número de Orcid (opcional)	

Autor 2

Nombres	
Apellidos	
Tipo de documento de identidad	
Número del documento de identidad	
Número de Orcid (opcional)	

Autor 3

Nombres	
Apellidos	
Tipo de documento de identidad	
Número del documento de identidad	
Número de Orcid (opcional)	

Autor 4

Nombres	
Apellidos	
Tipo de documento de identidad	
Número del documento de identidad	
Número de Orcid (opcional)	

Datos de los Asesores**Asesor 1**

Nombres	
Apellidos	
Tipo de documento de identidad	
Número del documento de identidad	
Número de Orcid (Obligatorio)	

Asesor 2

Nombres	
Apellidos	
Tipo de documento de identidad	
Número del documento de identidad	
Número de Orcid (Obligatorio)	

Datos del Jurado

Presidente del jurado

Nombres	
Apellidos	
Tipo de documento de identidad	
Número del documento de identidad	

Segundo miembro

Nombres	
Apellidos	
Tipo de documento de identidad	
Número del documento de identidad	

Tercer miembro

Nombres	
Apellidos	
Tipo de documento de identidad	
Número del documento de identidad	

Datos de la Obra

Materia*	
Campo del conocimiento OCDE Consultar el listado:	
Idioma	
Tipo de trabajo de investigación	
País de publicación	
Recurso del cual forma parte (opcional)	
Nombre del grado	
Grado académico o título profesional	
Nombre del programa	
Código del programa Consultar el listado:	

***Ingresar las palabras clave o términos del lenguaje natural (no controladas por un vocabulario o tesauro).**

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

PROGRAMA DE ESTUDIOS DE PSICOLOGÍA SUSTENTACIÓN DE TESIS PARA LICENCIATURA

ACTA N° 229-2024

En la ciudad de Tarma, a los dieciséis días del mes de Diciembre del año dos mil veinticuatro, siendo las 08:00 horas, el Bachiller CARDENAS RIMARI, DARWIN JESUS, sustenta su tesis denominada **"Inteligencia emocional y Procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Tarma"** para obtener el Título Profesional de Licenciado en Psicología, del Programa de Estudios de Psicología.

El jurado calificó mediante votación secreta:

- | | |
|--|------------------|
| 1.- Prof. Victoria Paula Sandoval Medina | APROBADO : BUENO |
| 2.- Prof. Caroline Gabriela Marín Cipriano | APROBADO : BUENO |
| 3.- Prof. William Nicolas Narro Sandoval | APROBADO : BUENO |

Se contó con la participación del asesor:

- 4.- Prof. Rocío Magali Goyas Baldoce da

Habiendo concluido lo dispuesto por el Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Católica Sedes Sapientiae y siendo las 09:40 horas, el Jurado da como resultado final, la calificación de:

APROBADO : BUENO


Es todo cuanto se tiene que informar.


Prof. Victoria Paula Sandoval Medina

Presidente


Prof. Caroline Gabriela Marín Cipriano


Prof. William Nicolas Narro Sandoval


Prof. Rocío Magali Goyas Baldoce da

Tarma, 16 de Diciembre del 2024

Anexo 2

CARTA DE CONFORMIDAD DE LA ASESORA DE TESIS CON INFORME DE EVALUACIÓN DEL SOFTWARE ANTIPLAGIO

Tarma, 17 de noviembre de 2024

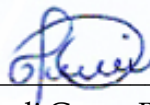
Doctor,
Yordanis Enríquez Canto
Jefe del Departamento de Investigación
Facultad de Ciencias de la Salud
Universidad Católica Sedes Sapientiae

Reciba un cordial saludo.

Sirva el presente para informar que la tesis, bajo mi asesoría, con título: "**Inteligencia emocional y Procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Tarma**", presentado por Darwin Jesús Cardenas Rimari con código de estudiante 2019100248 y DNI N° 76124468 para optar el título profesional de Licenciado en Psicología, ha sido revisado en su totalidad por mi persona y **CONSIDERO** que el mismo se encuentra **APTO** para ser sustentado ante el Jurado Evaluador.

Asimismo, para garantizar la originalidad del documento en mención, se le ha sometido a los mecanismos de control y procedimientos antiplagio previstos en la normativa interna de la Universidad, **cuyo resultado alcanzó un porcentaje de similitud de 14 % (catorce por ciento).*** Por tanto, en mi condición de asesora, firmo la presente carta en señal de conformidad y adjunto el informe de similitud del Sistema Antiplagio Turnitin, como evidencia de lo informado.

Sin otro particular, me despido de usted.
Atentamente,



Rocío Magali Goyas Baldoceca

DNI N°: 21128484

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3409-8785>

Facultad de Ciencias de la Salud UCSS

* De conformidad con el artículo 8°, del Capítulo 3 del Reglamento de Control Antiplagio e Integridad Académica para trabajos para optar grados y títulos, aplicación del software antiplagio en la UCSS, se establece lo siguiente:

Artículo 8°. Criterios de evaluación de originalidad de los trabajos y aplicación de filtros

El porcentaje de similitud aceptado en el informe del software antiplagio para trabajos para optar grados académicos y títulos profesionales, será máximo de veinte por ciento (20%) de su contenido, siempre y cuando no implique copia o indicio de copia.

Inteligencia emocional y Procrastinación académica en
estudiantes de secundaria de una institución educativa
de Tarma

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mis padres, Hugo y Elizabeth, por su constante apoyo y amor; a mi hermano, quien ha sido mi inspiración; y a mi querido abuelo, quien desde el cielo sigue siendo un gran ejemplo para mí.

AGRADECIMIENTO

A mi casa de estudios, docentes y mi familia.

RESUMEN

Objetivo: Determinar si existe relación entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Tarma. **Materiales y métodos:** La investigación fue de tipo cuantitativa, con un diseño no experimental, de corte transversal y alcance descriptivo-correlacional. Se realizó un censo con 155 estudiantes de 3ero, 4to y 5to de secundaria, de ambos sexos, con edades entre 14 y 17 años. Para medir la inteligencia emocional, se empleó el inventario emocional de BarOn ICE, y para evaluar la procrastinación académica, se utilizó la Escala de Procrastinación Académica (EPA). En el análisis estadístico, se aplicaron las pruebas de Chi cuadrado y Kruskal-Wallis. **Resultados:** El 49.7% de los estudiantes presentaba un nivel promedio de inteligencia emocional. En cuanto a la procrastinación académica, el 56.8% evidenciaba niveles altos. Se observó una relación significativa entre la procrastinación académica y la dimensión adaptabilidad ($p=0.000$). Asimismo, se encontró una relación significativa entre la procrastinación académica y la dimensión estado de ánimo general ($p=0.034$). **Conclusión:** Existe una relación estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica.

Palabras clave: Inteligencia emocional, procrastinación, rendimiento académico, adolescentes, estudiantes (Fuente: DeCS).

ABSTRACT

Objective: To determine whether there is a relationship between emotional intelligence and academic procrastination in high school students at an educational institution in Tarima. **Materials and Methods:** This quantitative study used a non-experimental, cross-sectional, and descriptive-correlational design. A census was conducted with 155 students in the 3rd, 4th, and 5th years of high school, including both genders, aged between 14 and 17 years. The BarOn ICE emotional inventory was used to measure emotional intelligence, and the Academic Procrastination Scale (APS) was used to assess academic procrastination. Chi-square and Kruskal-Wallis tests were applied for statistical analysis. **Results:** 49.7% of the students exhibited an average level of emotional intelligence. Regarding academic procrastination, 56.8% showed high levels. A significant relationship was observed between academic procrastination and the adaptability dimension ($p=0.000$). Additionally, a significant relationship was found between academic procrastination and the general mood dimension ($p=0.034$). **Conclusion:** There is a statistically significant relationship between emotional intelligence and academic procrastination.

Keywords: Emotional intelligence, procrastination, academic performance, adolescents, students (Source: DeCS).

ÍNDICE

Resumen	v
Índice	vii
Introducción	viii
Capítulo I El problema de investigación	10
1.1.Situación problemática	10
1.2.Formulación del problema	10
1.3.Justificación de la investigación	11
1.4.Objetivos de la investigación	12
1.4.1.Objetivo general	12
1.4.2.Objetivos específicos	12
1.5.Hipótesis	13
Capítulo II Marco teórico	14
2.1.Antecedentes de la investigación	14
2.2.Bases teóricas	17
Capítulo III Materiales y métodos	24
3.1.Tipo de estudio y diseño de la investigación	24
3.2.Población y muestra	24
3.2.1.Tamaño de la muestra	24
3.2.2.Selección del muestreo	24
3.2.3.Criterios de inclusión y exclusión	25
3.3.Variables	25
3.3.1.Definición conceptual y operacionalización de variables	25
3.4.Plan de recolección de datos e instrumentos	26
3.5.Plan de análisis e interpretación de la información	29
3.6.Ventajas y limitaciones	29
3.7.Aspectos éticos	30
Capítulo IV Resultados	31
Capítulo V Discusión	37
5.1. Discusión	37
5.2. Conclusión	39
5.3. Recomendaciones	40
Referencias bibliográficas	41
Anexos	46

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, una de las principales dificultades que enfrentan los estudiantes de secundaria es cumplir con los deberes académicos dentro de un límite de tiempo establecido. La procrastinación académica, un comportamiento común en el ámbito educativo, afecta tanto el rendimiento escolar como el bienestar emocional de los estudiantes. Si estos no desarrollan habilidades de gestión y autorregulación emocional, podrían enfrentarse a problemas que, a largo plazo, impacten de forma significativa sus vidas. Fomentar la gestión adecuada de las emociones antes, durante y después de una experiencia educativa contribuye a mejorar la concentración en las tareas y a generar sentimientos positivos, mientras que las iniciativas que promueven la interacción y la colaboración social pueden ser beneficiosas para el aprendizaje (Bisquerra et al., 2015).

Ante esta situación, surge la siguiente interrogante: ¿existe relación entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica en los estudiantes de secundaria? Pese a su relevancia, la literatura acerca de la inteligencia emocional y la procrastinación académica en esta población es limitada. Por lo tanto, los resultados de la presente investigación servirán como referencia para futuras investigaciones.

El objetivo del estudio fue determinar la relación entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica en los estudiantes de secundaria de una institución educativa en Tarma. Los hallazgos contribuirán al diseño de estrategias y programas educativos orientados al desarrollo de habilidades emocionales que reduzcan la procrastinación, el estrés y la ansiedad, y, por ende, mejoren el rendimiento académico. Además, el estudio se propone como base para futuras investigaciones en otros contextos educativos y culturales, ampliando así el conocimiento sobre la relación entre estas dos variables.

Es importante destacar que el estudio presenta una limitación geográfica al enfocarse en un solo colegio de Tarma, lo que puede limitar la generalización de los resultados. No obstante, la viabilidad del estudio fue posible gracias al acceso directo a la población de estudiantes de secundaria, al apoyo institucional en la recolección de datos, y a la disponibilidad de las herramientas y recursos necesarios para llevar a cabo un análisis cuantitativo.

Investigaciones previas, como la de Parker et al. (2004), han demostrado que las dificultades de autorregulación y adaptabilidad están relacionadas con un bajo rendimiento académico y malestar psicológico. Este estudio evidenció una correlación significativa entre la inteligencia emocional y el éxito académico. En el contexto nacional, Delgado y Moreno (2023) llevaron a cabo un estudio en un colegio de Lima que mostró que la capacidad de los estudiantes para gestionar sus emociones se relaciona con la tendencia a postergar tareas académicas. Estos hallazgos proporcionan un contexto relevante para la presente investigación y refuerzan la importancia de explorar esta relación en diferentes escenarios.

En este contexto, se planteó la hipótesis de que existe una relación entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica en los estudiantes de secundaria de una institución educativa en Tarma. Las variables clave se definen de la siguiente manera: la inteligencia emocional implica la capacidad de identificar y reconocer los propios sentimientos y los de los demás, así como de automotivarse y gestionar adecuadamente las emociones. La procrastinación académica se define como la tendencia a postergar o aplazar actividades académicas, lo cual puede impactar negativamente tanto el rendimiento académico como el bienestar psicológico y emocional de los estudiantes.

La presente tesis se compone de cinco capítulos. El primer capítulo aborda la problemática de la inteligencia emocional y la procrastinación académica, la formulación del problema, su justificación, los objetivos y las hipótesis de la investigación. En el segundo capítulo se desarrolla el marco teórico, que abarca antecedentes de estudios internacionales y nacionales sobre la inteligencia emocional y su relación con la procrastinación académica, además de las bases teóricas que sustentan el estudio. El tercer capítulo describe la metodología empleada, incluyendo el tipo y diseño del estudio, la población, las variables analizadas, los instrumentos de recolección de datos, el plan de análisis e interpretación de la información y los aspectos éticos considerados. En el cuarto capítulo se presentan los resultados de la investigación, que incluyen análisis estadísticos y tablas que muestran los hallazgos principales sobre los niveles de inteligencia emocional y procrastinación académica, así como la relación entre estas dos variables y su asociación con los factores sociodemográficos. En el quinto capítulo se analiza y discute estos resultados, interpretando su significado y evaluando sus implicaciones. Además, se presentan las conclusiones y recomendaciones derivadas de la investigación.

CAPÍTULO I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Situación problemática

Según Goleman (1996), la inteligencia emocional es la capacidad de reconocer los propios sentimientos y los de los demás, motivarse y gestionar adecuadamente las emociones, tanto en uno mismo como en las relaciones interpersonales. La inteligencia emocional es un componente clave que influye en el rendimiento académico y en otras áreas de desarrollo estudiantil; sin embargo, su inclusión en la investigación de formación profesional sigue siendo limitada.

La inteligencia emocional de los estudiantes de secundaria aún no se aborda con la importancia que merece. En un estudio realizado por Ramos Bellido (2023) en Lima, se encontró que el 78.6% de los estudiantes presentan niveles moderados de inteligencia emocional. Asimismo, en la región Junín, Castillo y Tovalino (2022) hallaron que el 81.6% de los adolescentes presentan niveles bajos-moderados de inteligencia emocional, lo que indica dificultades en la regulación emocional. Estos datos sugieren que se no se está utilizando de manera adecuada y completa las estrategias para el manejo de emociones en el ámbito educativo, lo que resalta la importancia de llevar a cabo más investigaciones que ayuden a abordar esta deficiencia.

Algunos autores han identificado una relación entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica. Condori (2020), encontró una correlación inversa entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica, sugiriendo que, a mayor inteligencia emocional, menor es la tendencia a procrastinar. Asimismo, Meza (2022) concluyó que hay una relación significativa entre la procrastinación académica y la inteligencia emocional en los estudiantes de secundaria.

Actualmente, existen muchas opciones de entretenimiento disponibles, la tecnología, por ejemplo, ofrece una variedad de actividades que propician una prolongada conectividad, permitiendo un consumo extenso de su contenido y uso de sus herramientas. Sin embargo, a pesar de las ventajas que puede ofrecer, estas distracciones pueden dificultar la concentración en las tareas designadas y reducir la disposición para llevarlas a cabo, ya que desvían la atención hacia actividades que pueden ser consideradas más atractivas que el aprendizaje. En el ámbito académico, la procrastinación se refiere al hábito de postergar la realización de las actividades académicas que el estudiante considera importante, lo que provoca malestar emocional y un deseo constante de realizar cambios en esta área (Natividad, 2014). Es un hecho comprobado que, a mediano y largo plazo, la procrastinación genera una serie de dificultades que pueden dañar gravemente la vida académica de quienes la practican (Clariana et al., 2011).

Diversos estudios han analizado la prevalencia de la procrastinación académica en estudiantes de secundaria. Huayllani y Gallegos (2019) hallaron en su investigación que el 88.2% de los estudiantes evaluados procrastinan, es decir, postergan sus obligaciones académicas hasta el último momento. Por otra parte, Alderete (2022) realizó un estudio en la ciudad de Concepción, donde encontró que un 71.6% de los estudiantes presentan niveles altos de procrastinación académica. Estos datos refuerzan la tendencia generalizada de este comportamiento en los estudiantes.

Los estudiantes de hoy no siempre completan sus tareas en el tiempo asignado; generalmente, las postergan hasta el último momento, lo que genera estrés constante y, en la mayoría de los casos, impide que finalicen adecuadamente sus tareas. Esta

situación puede desencadenar problemas psicológicos, incomodidad y un rendimiento académico deficiente (Álvarez Ibáñez, 2018). Con el aumento de la carga académica y la exigencia de mayor esfuerzo por parte de los estudiantes, es probable que experimenten presión y malestar emocional, lo cual podría derivar en dificultades importantes a largo plazo, afectando diversos aspectos de sus vidas.

Por lo tanto, las emociones no deben ser ignoradas; saber cómo reaccionar y gestionarlas adecuadamente es esencial en la vida de los estudiantes. En este sentido, lo que tradicionalmente se consideraba una característica potencialmente débil se ha convertido en una herramienta fundamental para la vida, estrechamente ligada al éxito personal, académico y profesional (Pulido y Herrera, 2019). En consecuencia, ha surgido un interés creciente en el ámbito educativo por promover el desarrollo de la inteligencia emocional como un medio efectivo para ayudar a los estudiantes a afrontar de manera más positiva las adversidades.

A partir de lo mencionado, el objetivo del presente estudio fue explorar la relación entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Tarma.

1.2. Formulación del problema

Problema general

¿Existe relación entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Tarma?

Problemas específicos

¿Cuáles son los niveles de inteligencia emocional que predominan en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Tarma?

¿Cuáles son los niveles de procrastinación académica que predominan en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Tarma?

¿Existe relación entre los niveles de inteligencia emocional y los factores sociodemográficos en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Tarma?

¿Existe relación entre los niveles de procrastinación académica y los factores sociodemográficos en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Tarma?

1.3. Justificación de la investigación

Las competencias emocionales están vinculadas con el rendimiento social y académico en el entorno escolar. Esto sugiere que el desarrollo de habilidades emocionales puede ser clave para mejorar tanto la integración social como el éxito académico de los estudiantes (Mestre et al., 2006). En esta misma línea, Mestre José et al. (2019) destacan que los estudiantes con niveles bajos de inteligencia emocional a menudo no reflexionan adecuadamente en ciertas situaciones y tienden a responder sin considerar las ventajas y desventajas de sus acciones. Este comportamiento puede generar conductas poco favorecedoras para su desarrollo personal, como la procrastinación académica, un hábito que repercute negativamente en su rendimiento académico y bienestar emocional. La incapacidad de gestionar las emociones de forma adecuada aumenta la probabilidad de adoptar comportamientos procrastinadores.

A nivel metodológico, la investigación utilizó instrumentos psicométricos cuya validez y confiabilidad han sido demostradas. Se aplicó el Inventario de Inteligencia Emocional (Bar-On ICE NA) para medir la inteligencia emocional y la Escala de Procrastinación Académica (EPA) para evaluar la procrastinación académica. Ambos instrumentos han sido validados en el país y se adecuan a la población evaluada en este estudio, lo que garantiza la precisión y relevancia de los datos recopilados.

A nivel práctico, los resultados de esta investigación serán de gran valor para estudiantes, docentes, padres, psicólogos y otras personas interesadas en el desarrollo emocional y cognitivo de los estudiantes. Identificar las deficiencias en la inteligencia emocional como un factor clave en la procrastinación académica permitirá diseñar e implementar intervenciones específicas para fortalecer las habilidades emocionales de los estudiantes. Esto no solo contribuirá a reducir la procrastinación, sino que también mejorará el rendimiento académico y el bienestar general de los estudiantes.

A nivel social, los hallazgos de la investigación buscan generar un impacto positivo en la comunidad educativa y en la sociedad en general. Los estudiantes con mayor inteligencia emocional no solo tienen menos probabilidades de procrastinar, sino que también tienden a ser más resilientes, empáticos y capaces de manejar el estrés de manera efectiva. Promover el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes contribuye a formar personas con una mayor capacidad para gestionar sus emociones, preparándolas mejor para enfrentar los desafíos de la vida adulta.

Desde el punto de vista teórico, al explorar la relación entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica en los estudiantes de un colegio de Tarma, esta investigación aporta nueva información en un contexto educativo y cultural diferente, ampliando el conocimiento sobre la relación entre estas dos variables. Aunque es un tema de gran importancia, existe una literatura limitada sobre la inteligencia emocional y la procrastinación académica en los estudiantes de secundaria, por lo que los resultados de este estudio servirán como referencia para futuras investigaciones.

Finalmente, esta investigación destacó la importancia de analizar la relación entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica en los estudiantes de secundaria de un colegio del distrito de Palca, provincia de Tarma. Los resultados evidenciaron que las habilidades emocionales de los estudiantes están relacionadas con su comportamiento procrastinador.

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivo general

Determinar si existe relación entre inteligencia emocional y la procrastinación académica en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Tarma.

1.4.2. Objetivos específicos

Identificar los niveles de inteligencia emocional que predominan en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Tarma.

Identificar los niveles de procrastinación académica que predominan en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Tarma.

Determinar si existe relación entre los niveles de inteligencia emocional y los factores sociodemográficos en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Tarma.

Determinar si existe relación entre los niveles de procrastinación académica y los factores sociodemográficos en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Tarma.

1.5. Hipótesis

Hipótesis general

Hi: Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Tarma.

H0: No existe relación significativa entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Tarma.

Hipótesis específicas

He1: Existe relación significativa entre los niveles de inteligencia emocional y los factores sociodemográficos en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Tarma.

He0: No existe relación significativa entre los niveles de inteligencia emocional y los factores sociodemográficos en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Tarma.

He2: Existe relación significativa entre los niveles de procrastinación académica y los factores sociodemográficos en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Tarma.

He0: No existe relación significativa entre los niveles de procrastinación académica y los factores sociodemográficos en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Tarma.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

Antecedentes internacionales

Toaza y Valencia (2023) realizaron un estudio con el objetivo de identificar la relación entre la procrastinación académica y la regulación emocional en adolescentes y jóvenes estudiantes ecuatorianos. Utilizaron un diseño no experimental, con un enfoque cuantitativo, alcance correlacional y de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 226 estudiantes seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y la Escala de Regulación Emocional (ERQ). Los resultados obtenidos indicaron una correlación positiva entre la autorregulación académica y la reevaluación cognitiva ($Rho = 0.279$, $p < 0.01$), así como una correlación positiva leve entre la autorregulación académica y la supresión emocional ($Rho = 0.274$, $p < 0.01$). Sin embargo, no se encontró relación entre la postergación de actividades y las dimensiones de regulación emocional. Concluyeron que la autorregulación académica está relacionada de manera significativa con ciertos aspectos de la regulación emocional, como la reevaluación cognitiva y la supresión emocional, lo que subraya la importancia de considerar estas dimensiones en estudios sobre procrastinación académica.

Chaquinga y Mejía (2023) analizaron la relación entre el optimismo y la procrastinación académica en estudiantes de una universidad de Ecuador, que incluía adolescentes y adultos jóvenes. Emplearon un método cuantitativo no experimental, con un diseño descriptivo, correlacional y comparativo, de tipo transversal. La muestra incluyó a 357 universitarios seleccionados a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia. Para la recolección de datos, emplearon el Life Orientation Test Revised (LOT-R) (Scheier et al. 1994), la Escala de Procrastinación Académica (Busko, 1998) y una ficha sociodemográfica. Los resultados principales revelaron que el 48.5% de los estudiantes tienen un nivel moderado de postergación de actividades, mientras que el 55.7% presenta un nivel intermedio de autorregulación académica. Así mismo, se halló correlación inversa entre la procrastinación académica y el optimismo ($Rho = -0.301$, $p < 0.01$) y una correlación directa entre la autorregulación académica y el optimismo ($Rho = 0.345$, $p < 0.01$). Se concluyó que los universitarios con mayores niveles de procrastinación académica tienden a tener niveles más bajos de optimismo, y, en consecuencia, niveles más bajos de estrés y de cansancio emocional.

Pozo-Pozo y Moreta-Herrera (2023) llevaron a cabo un estudio cuyo objetivo fue determinar la relación entre la autoeficacia académica y la procrastinación académica en adolescentes de la ciudad de Quito. El estudio utilizó un enfoque descriptivo y correlacional de corte transversal. Para recolectar los datos, utilizaron la escala de Procrastinación Académica de Tuckman y la prueba de Autoeficacia General y Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas. La muestra estuvo constituida por 424 adolescentes de entre 12 y 17 años. Los hallazgos indicaron que La autoeficacia general y académica se encontraban en un nivel moderado, mientras que la procrastinación se encontraba en un nivel bajo; solo se observaron diferencias de género en la autoeficacia general, siendo los hombres quienes demostraron mayor autoeficacia. Además, se encontró una relación significativa entre la autoeficacia académica y la procrastinación académica. Concluyeron que la autoeficacia académica es un factor clave para entender y predecir la procrastinación académica en los adolescentes.

Irawan y Widyastuti (2022) llevaron a cabo un estudio con el objetivo de explorar la relación entre la regulación emocional y la procrastinación académica en adolescentes

de Indonesia. La muestra estuvo compuesta por 213 estudiantes de entre 15 y 17 años, de ambos sexos, seleccionados mediante muestreo aleatorio estratificado proporcional. La investigación empleó un enfoque cuantitativo y un diseño correlacional. Para la evaluación de la regulación emocional, utilizaron la Emotion Regulation Scale (ERS) ($\alpha = 0,800$), y para medir la procrastinación académica, emplearon la Academic Procrastination Scale (APS) ($\alpha = 0,917$). El análisis de datos se realizó mediante la correlación de Product Moment de Pearson con el software SPSS 22.0. Los resultados revelaron un coeficiente de correlación de $-0,390$ y una significancia de $0,000 < 0,05$, lo que indica una relación negativa significativa entre la regulación emocional y la procrastinación académica. Concluyeron que, a menor regulación emocional, mayor es la procrastinación académica; mientras que una mayor regulación emocional se asocia con una menor procrastinación.

Mustaca et al. (2022) llevaron a cabo una investigación con el objetivo de analizar la relación entre la intolerancia a la frustración (IF) y la procrastinación académica (PA), así como con los factores sociodemográficos en estudiantes universitarios argentinos. La muestra estuvo constituida por 171 estudiantes, varones y mujeres, cuyas edades oscilaban entre 18 a 49 años. La investigación fue de tipo descriptivo correlacional de corte transversal. Los instrumentos empleados fueron la Escala de Intolerancia a la Frustración (EIF), la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y una ficha sociodemográfica. Los principales hallazgos revelaron que existe una correlación estadísticamente significativa entre la Intolerancia a la Frustración y la Procrastinación Académica. Los autores concluyeron que los estudiantes con mayor intolerancia a la frustración tienden a procrastinar con mayor frecuencia. Además, que el hábito de procrastinar es relativamente independiente de los factores sociodemográficos.

Antecedentes nacionales

Díaz Villegas (2023) llevó a cabo una investigación con el objetivo de determinar la relación entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica en estudiantes de secundaria de un colegio de Amazonas. La muestra estuvo conformada por 112 estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria, de ambos sexos, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico. Utilizaron un enfoque cuantitativo no experimental y un diseño correlacional. Los instrumentos que emplearon fueron el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE:NA para niños y adolescentes, y la Escala de Procrastinación Académica (EPA). Los resultados indicaron que el 0.9% de los participantes muestra una inteligencia emocional excelente junto con una alta procrastinación académica, y otro 0.9% también tiene una inteligencia emocional excelente, pero con un nivel medio de procrastinación académica. Además, el 4.5% presenta tanto una inteligencia emocional alta como una alta procrastinación académica, mientras que otro 4.5% muestra una inteligencia emocional alta y una procrastinación académica media. El 27.7% tiene una inteligencia emocional adecuada con una alta procrastinación académica, el 26.8% posee una inteligencia emocional adecuada con una procrastinación académica media, y el 3.6% tiene una inteligencia emocional adecuada asociada a una baja procrastinación académica. Por último, el 28.6% muestra una baja inteligencia emocional con una alta procrastinación académica, y solo el 2.7% tiene una baja inteligencia emocional junto con una procrastinación académica media. Concluyó, con un 95% de confianza, que la inteligencia emocional está relacionada con el nivel de procrastinación académica en los estudiantes evaluados.

Delgado y Moreno (2023) tuvieron como objetivo principal en su estudio determinar la relación entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica en estudiantes

de primero, segundo y tercero de secundaria de un colegio de la ciudad de Lima. Para su investigación utilizaron un diseño no experimental transversal de enfoque cuantitativo. La muestra estuvo constituida por 200 estudiantes, cuyas edades oscilaban entre 12 a 15 años. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron; la versión abreviada del Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On ICE: NA y la Escala de Procrastinación Académica (EPA). Los resultados revelaron que el 75% de los estudiantes presentaban un nivel entre normal y altamente desarrollado de inteligencia emocional, y el 48% un nivel alto de procrastinación académica. Concluyeron que existe una correlación negativa y débil entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica ($Rho = -.339, p=001$). Además, de que existe relación entre la procrastinación académica y los componentes intrapersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo; sin embargo, no se encontró ninguna relación entre la procrastinación académica y el componente interpersonal.

Meza (2022) realizó una investigación cuyo objetivo fue establecer la relación entre la procrastinación académica y la inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de un colegio público de Huancayo. El enfoque metodológico que utilizó fue de tipo básico con un diseño no experimental, descriptivo correlacional y de corte transversal. La muestra estuvo compuesta por 120 estudiantes de secundaria, de ambos sexos, de 14 y 15 años. Para el recojo de información utilizó el Inventario de Inteligencia Emocional ICE Bar-On: NA, adaptado por Ugarriza y Pajares (2005), y la Escala de Procrastinación Académica (EPA), adaptada por Álvarez (2010). Los resultados obtenidos revelaron que el 26% de los estudiantes presentan un nivel bajo de procrastinación académica, el 33% un nivel medio y el 41% presentan un nivel alto. Con respecto a la inteligencia emocional, encontraron que el 23% de los estudiantes estaban en el nivel bajo, el 36% en el nivel medio y el 41% en el nivel alto. Finalmente, concluyó que existe una relación directa entre la procrastinación académica y la inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de un colegio público de Huancayo.

Reátegui Ríos et al. (2022) se propusieron determinar la relación entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica en estudiantes de nivel secundario de un colegio de Tarapoto. La muestra incluyó a 480 estudiantes de primero a quinto año de secundaria, con edades que oscilaban entre 11 y 18 años. Emplearon el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE: NA para niños y adolescentes, adaptado al Perú por Ugarriza y Pajares (2005), y la Escala de Procrastinación Académica (EPA), adaptada al Perú por Domínguez, Villegas y Centeno (2014). La metodología empleada fue cuantitativa, con un diseño no experimental, de corte transversal y de tipo correlacional. Los resultados mostraron una relación negativa y significativa entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica ($r = -0.264, p < 0.01$). Así mismo, encontró una relación inversa y significativa entre las dimensiones de la inteligencia emocional y la procrastinación académica: intrapersonal ($r = -0.288, p < 0.01$), interpersonal ($r = -0.155, p < 0.01$), adaptabilidad ($r = -0.245, p < 0.01$), manejo del estrés ($r = -0.226, p < 0.01$) y estado de ánimo general ($r = -0.158, p < 0.01$). Los autores concluyeron que a medida que aumenta la inteligencia intrapersonal, interpersonal, el manejo del estrés y el estado de ánimo general, la procrastinación académica disminuye en los estudiantes.

Alderete (2022) tuvo como finalidad analizar la relación entre inteligencia emocional y la procrastinación en las estudiantes de 4° y 5° grado de secundaria de un colegio de Concepción. Utilizó un diseño no experimental de corte transversal y nivel descriptivo – correlacional. La muestra estuvo conformada por 190 adolescentes, de ambos sexos, con edades que oscilaban entre 15 y 17 años. Para la recolección de datos empleó el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On, adaptado por Ugarriza Chávez y

Pajares del Águila (2005), y la escala de Procrastinación Académica de Busko (1998), adaptada por Álvarez (2010). Los resultados obtenidos indicaron que, del total de estudiantes evaluados, el 68.4% muestra niveles promedio de inteligencia emocional, el 26.8% tiene niveles bajos, el 2.6% presenta niveles altos y el 2.1% muestra niveles muy bajos. Con respecto a la procrastinación académica, se encontró que el 71.6% de los estudiantes presentan niveles altos de procrastinación, mientras que el 28.4% mostraron niveles bajos. Concluyó que no hay correlación significativa entre la inteligencia emocional y la procrastinación. No obstante, se observó una relación significativa entre el manejo del estrés y la procrastinación en las estudiantes; es decir, los estudiantes que tienen mayor tolerancia al estrés mostrarán menores niveles de procrastinación académica.

2.2. Bases teóricas

Inteligencia emocional

Mayer y Salovey (1997) describen la inteligencia emocional como la capacidad humana para reconocer, diferenciar y expresar emociones, de modo que esta comprensión contribuya al desarrollo integral del individuo.

Desarrollo de la Inteligencia emocional en las etapas de vida

Infancia

Durante la infancia, los niños comienzan a identificar y expresar emociones básicas como la alegría, la tristeza, el miedo y la ira. Las interacciones con los padres y otros familiares son fundamentales, ya que los adultos modelan comportamientos y respuestas emocionales que los niños tienden a imitar y aprender (Carmona, 2019). Según Papalia et al. (2005), esta etapa temprana es esencial para establecer una base sólida de seguridad emocional y apego, la cual influirá en el bienestar emocional y social a largo plazo. Se destacan tres aspectos clave:

- **Vínculos afectivos:** En los primeros años de vida, los niños desarrollan apego hacia sus cuidadores, lo cual es crucial para su seguridad emocional. El apego seguro, caracterizado por la sensibilidad y la respuesta adecuada de los cuidadores, permite a los niños explorar su entorno con confianza y establecer relaciones sociales saludables en el futuro.
- **Autorregulación emocional:** A medida que los niños crecen, aprenden a regular sus emociones mediante la interacción con sus cuidadores y el modelado de comportamientos apropiados. La autorregulación es vital para manejar el estrés y adaptarse a nuevas situaciones. Las estrategias para fomentar esta habilidad incluyen la creación de rutinas estables y la enseñanza de técnicas de autocontrol y resolución de problemas.
- **Comprensión emocional:** Los niños desarrollan la capacidad de identificar y nombrar sus emociones, así como de entender las emociones de los demás. Esta comprensión es fundamental para el desarrollo de la empatía y las habilidades sociales, facilitando interacciones efectivas y la formación de relaciones significativas (Papalia et al., 2005).

Adolescencia

La adolescencia es una etapa de transición caracterizada por cambios físicos, cognitivos y emocionales significativos. Hamed Mohamed (2022) señala que el desarrollo de la inteligencia emocional en este periodo está influido por los cambios hormonales y físicos, que afectan tanto las emociones como el comportamiento. Los adolescentes enfrentan nuevos desafíos emocionales, como la presión de grupo, la búsqueda de identidad y la independencia de los padres. Aquellos que reciben apoyo emocional y estrategias de regulación por parte de sus padres muestran una mayor capacidad para gestionar sus estados emocionales.

Papalia et al. (2005) sostienen que, durante la adolescencia, el desarrollo emocional se enfoca en la búsqueda de identidad, la independencia emocional y la regulación de emociones complejas:

- **Búsqueda de identidad:** Los adolescentes trabajan en la formación de una identidad propia, lo que puede generar conflictos emocionales tanto internos como externos. Esta búsqueda implica la exploración de valores, creencias y metas personales. Los conflictos con los padres y la influencia de los pares son comunes durante esta etapa y pueden impactar el bienestar emocional
- **Independencia emocional:** Durante la adolescencia, los jóvenes comienzan a desarrollar una mayor independencia emocional respecto a sus padres y a depender más de sus pares. Este proceso implica la búsqueda de autonomía y espacio para tomar decisiones propias, lo cual puede generar tensiones familiares. Es importante que los padres brinden apoyo y orientación, al tiempo que permiten una independencia gradual (Papalia et al., 2005).
- **Regulación de emociones complejas:** Los adolescentes experimentan una amplia gama de emociones intensas como resultado de los cambios hormonales y las nuevas experiencias sociales. La capacidad de regular estas emociones es esencial para un desarrollo saludable. Estrategias como la reflexión emocional, el desarrollo de habilidades de afrontamiento y el apoyo social son fundamentales para ayudar a los adolescentes a gestionar sus emociones de manera efectiva (Saklofske et al., 2012).

Adultez

En la etapa adulta, la inteligencia emocional se asocia con una mayor satisfacción laboral, mejores relaciones interpersonales y una mejor salud mental. Diversos estudios han señalado que las personas con alta inteligencia emocional tienden a tener relaciones más satisfactorias, ser más eficaces en el trabajo y experimentar menores niveles de estrés y ansiedad (López-Pérez et al., 2008).

Papalia y Martorell (2017) destacan que, en la madurez, los individuos son más propensos que los jóvenes y los niños a enfrentar problemas emocionales como melancolía, ansiedad, inquietud, desesperanza y sentimientos persistentes de inutilidad. En este contexto, es crucial fomentar la adquisición de habilidades para regular las emociones. Además, la resiliencia se convierte en una capacidad clave para afrontar los desafíos. Las personas resilientes, a pesar de enfrentar circunstancias adversas, tienden a mantenerse activas y productivas. El apoyo social, junto con una capacidad

personal de adaptación flexible y pragmática, desempeña un papel central en el desarrollo de la resiliencia (Papalia & Martorell, 2017).

Modelos teóricos de Inteligencia emocional

Modelo de Salovey y Mayer (1997)

Salovey y Mayer (1997) definen la inteligencia emocional como la capacidad de percibir, comprender, manejar y utilizar las emociones de manera efectiva. Su modelo incluye de cuatro componentes principales:

1. Percepción emocional

Las emociones se experimentan, reconocen, evalúan y comunican tanto en uno mismo como en los demás. Se manifiestan a través del lenguaje, el comportamiento, las obras de arte, la música, entre otros medios. Este componente implica la capacidad para expresar sentimientos de manera adecuada y distinguir entre emociones sinceras y aquellas que no lo son, o entre expresiones claras e imprecisas.

2. Facilitación emocional del pensamiento

Las emociones ingresan al sistema cognitivo como señales que influyen en la cognición, facilitando la integración entre emoción y pensamiento. Estas emociones priorizan determinados pensamientos y dirigen la atención hacia información relevante. Por ejemplo, los estados emocionales, como el optimismo o el buen humor, pueden promover un pensamiento más flexible y creativo.

3. Comprensión emocional

Este componente implica la habilidad para interpretar y analizar las emociones en el contexto de las relaciones interpersonales, utilizando el conocimiento emocional disponible. También incluye la capacidad de reconocer sentimientos complejos y las transiciones entre emociones. Por ejemplo, comprender que la tristeza se origina a partir de una pérdida o reconocer cómo se puede pasar de la frustración a la ira.

4. Regulación emocional

La regulación emocional se refiere a la gestión reflexiva de las emociones con el fin de promover el desarrollo emocional e intelectual. Este componente incluye la capacidad de tomar distancia emocional cuando sea necesario y regular tanto las emociones propias como las ajenas. Una adecuada regulación permite manejar las emociones negativas y fortalecer las positivas, sin suprimir ni distorsionar el mensaje que estas emociones transmiten.

Modelo Mixto de Goleman (1995)

Daniel Goleman (1995) propuso un modelo mixto de inteligencia emocional que abarca cinco dimensiones: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales.

1. Autoconciencia

Es la capacidad de reconocer los propios estados emocionales, así como los recursos e intuiciones personales. La autoconciencia permite comprender cómo las emociones influyen en el comportamiento y en la interacción con los demás.

2. Autorregulación

Este componente implica la habilidad de gestionar las emociones y los impulsos internos de manera eficaz, lo que permite a las personas adaptarse mejor a diversas situaciones.

3. Motivación

Se refiere a las tendencias emocionales que facilitan el logro de metas. Las personas con alta motivación emocional suelen ser persistentes y orientadas hacia sus objetivos.

4. Empatía

Implica la capacidad de experimentar, comprender y valorar los sentimientos de los demás, lo cual es fundamental para establecer relaciones significativas.

5. Habilidades sociales

Este componente se relaciona con la capacidad de interactuar de manera efectiva con los demás, generando respuestas positivas en las relaciones interpersonales.

Modelo de Bar-On (1997)

Bar-On (1997) define la inteligencia emocional como un conjunto de competencias emocionales y sociales interrelacionadas que influyen en la forma en que las personas comprenden y expresan sus emociones, se relacionan con los demás y manejan las demandas cotidianas. Su modelo se compone de cinco componentes principales:

1. Componente Intrapersonal

- a) Autoconciencia emocional: Habilidad para comprender y diferenciar las propias emociones, identificando su origen y naturaleza.
- b) Asertividad: Capacidad de expresar emociones y creencias de forma adecuada, sin causar daño a los demás, defendiendo los propios derechos de manera constructiva.
- c) Autoconcepto: Habilidad de reconocer y valorar tanto los aspectos positivos como los negativos de uno mismo, aceptando las propias limitaciones.
- d) Autorrealización: Capacidad de alcanzar los objetivos personales, disfrutar de los logros y realizar aquello que se desea.
- e) Independencia: Aptitud para autogestionarse, tomar decisiones de manera independiente y confiar en las propias acciones y pensamientos sin depender emocionalmente de los demás.

2. Componente Interpersonal

- a. Empatía: Capacidad para percibir, comprender y valorar los sentimientos de otras personas.
- b. Relaciones interpersonales: Habilidad para establecer y mantener relaciones gratificantes, caracterizadas por la cercanía emocional y la reciprocidad.
- c. Responsabilidad social: Capacidad de actuar como un miembro colaborador dentro de la sociedad, contribuyendo de manera constructiva al bienestar del entorno social.

3. Componente de Adaptabilidad

- a. Solución de problemas: Habilidad para identificar desafíos y generar soluciones eficaces para enfrentarlos.
- b. Prueba de la realidad: Capacidad para evaluar la congruencia entre las percepciones personales y la realidad objetiva.
- c. Flexibilidad: Habilidad para adaptarse a las demandas cambiantes del entorno y modificar las emociones, pensamientos y conductas en función de las circunstancias.

4. Componente de Manejo del Estrés

- a. Tolerancia al estrés: Capacidad de afrontar situaciones estresantes y emocionales intensas de manera efectiva.
- b. Control de impulsos: Habilidad para gestionar y contener las emociones, evitando reacciones impulsivas.

5. Componente de Estado de Ánimo General

- a. Alegría: Capacidad de experimentar satisfacción y placer con la vida y con las experiencias vividas.
- b. Optimismo: Habilidad para mantener una actitud positiva ante la vida, percibiendo las situaciones desde una perspectiva favorable y constructiva.

Procrastinación académica:

La procrastinación académica se define como el retraso intencional y recurrente en el inicio o finalización de tareas académicas, a pesar de ser consciente de las posibles consecuencias negativas que esto puede conllevar. Este comportamiento es frecuente entre los estudiantes y afecta tanto su rendimiento académico como su bienestar emocional (Busko, 1998).

Por su parte, Natividad (2014) describe la procrastinación como el acto de postergar cualquier actividad distinta de aquella que el individuo debería estar realizando, lo que se convierte en un obstáculo significativo para alcanzar metas y objetivos.

Componentes de la Procrastinación

Steel (2007) identifica tres componentes principales en la conducta procrastinadora:

1. **Retraso en el inicio:** Se refiere a posponer el comienzo de tareas importantes, como estudiar para exámenes, escribir ensayos o completar proyectos.
2. **Manejo del tiempo:** Implica dificultades para gestionar el tiempo de manera eficiente, lo que conduce a la acumulación de tareas y al aumento de los niveles de estrés.
3. **Consecuencias emocionales:** Incluyen sentimientos de culpa, ansiedad y frustración que surgen por la postergación constante de actividades.

Factores contribuyentes

La procrastinación académica está influenciada por una combinación de factores individuales y contextuales:

- **Factores individuales:** Comprenden la falta de habilidades en la gestión del tiempo, baja motivación, perfeccionismo y miedo al fracaso (Ferrari et al., 1995).
- **Factores contextuales:** Incluyen el entorno educativo, las expectativas académicas y el apoyo (o la falta de este) por parte de profesores y compañeros (Solomon & Rothblum, 1984).

Modelos teóricos de la Procrastinación

Enfoque psicodinámico

Según Angarita (2012), la procrastinación se origina, en gran medida, por un estilo de crianza autoritario. Durante la adolescencia, la percepción del tiempo acelerado, acompañada de cambios físicos y psicológicos, puede generar la sensación de que no se puede recuperar el tiempo perdido. Estas sensaciones, combinadas con el enfoque en el futuro y el temor a la madurez, contribuyen a la procrastinación. En la etapa de los veinte años, los jóvenes experimentan una nueva perspectiva: perciben el tiempo como limitado y ven las oportunidades como únicas, lo que genera ansiedad y fomenta la procrastinación. Este patrón puede persistir si no se interviene a tiempo.

Modelo conductual

El enfoque conductual, basado en las contribuciones de Skinner (1953), sugiere que la procrastinación se mantiene debido a refuerzos inmediatos, como la gratificación de posponer una tarea hasta el último momento (Pellón, 2012). Según Quant (2012), los individuos procrastinan por decisión propia, esperando obtener consecuencias satisfactorias, lo que refuerza el hábito de procrastinar.

Desde la perspectiva conductista del aprendizaje, la procrastinación se explica a través de la ley del efecto: las personas que reciben recompensas por procrastinar tenderán a continuar con este comportamiento, mientras que aquellas que no reciben recompensas lo abandonarán (Natividad, 2014).

Modelo cognitivo conductual

El enfoque cognitivo-conductual sostiene que la procrastinación es el resultado de una forma inadecuada de procesar la información. Según Rengifo (2020), los individuos que procrastinan suelen tener creencias irracionales sobre las actividades que deben completar. La baja tolerancia a los contratiempos lleva a establecer metas elevadas e inalcanzables, lo que genera frustración y, en última instancia, postergación. Como resultado, los individuos evitan cuestionarse sobre sus capacidades, lo que perpetúa el ciclo de procrastinación (Ayala et al., 2020).

Efectos de la Procrastinación académica

1. Rendimiento académico inferior:

La procrastinación está estrechamente relacionada con un rendimiento académico deficiente. Los estudiantes que postergan sus tareas tienden a obtener calificaciones más bajas debido a la falta de preparación adecuada y a la entrega tardía de los trabajos. Este comportamiento reduce el tiempo disponible para revisar y mejorar las tareas, afectando negativamente la calidad del trabajo final (Ayala et al., 2021). Flunger et al. (2013) encontraron que los estudiantes con mayores habilidades para resolver problemas y adaptarse a los cambios son menos propensos a experimentar un bajo rendimiento académico. Además, resaltaron que la satisfacción con el proceso de aprendizaje puede mejorar el rendimiento. Eckert (2016) añadió que las habilidades de regulación emocional contribuyen a prevenir la procrastinación, sugiriendo que aquellos que gestionan sus emociones de manera efectiva tienden a ser más proactivos y menos propensos a postergar sus tareas.

2. Aumento del estrés y la ansiedad:

La procrastinación incrementa los niveles de estrés y ansiedad entre los estudiantes. La acumulación de tareas pendientes y la presión de los plazos genera un alto nivel de estrés, lo cual puede derivar en problemas de salud mental más graves, como la depresión (Ragusa et al., 2023).

3. Impacto en la autoestima y el bienestar:

La procrastinación influye negativamente en la autoestima y el bienestar general de los estudiantes. La sensación de estar constantemente retrasados disminuye la confianza en sus capacidades y genera una percepción negativa de sí mismos (Ragusa et al., 2023).

4. Relaciones sociales afectadas:

Los estudiantes que procrastinan frecuentemente tienen menos tiempo para actividades sociales, lo que afecta sus relaciones con amigos y familiares. Este aislamiento puede intensificar los sentimientos de soledad y estrés (Ayala et al., 2020).

5. Problemas de autorregulación:

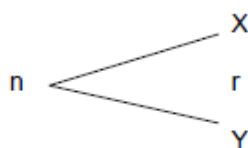
La procrastinación está estrechamente vinculada a dificultades en la autorregulación. Los estudiantes que no logran gestionar de manera eficaz su tiempo y esfuerzo tienden a procrastinar más, lo que genera un ciclo negativo que incrementa la falta de control y organización (Ragusa et al., 2023).

CAPÍTULO III. MATERIALES Y MÉTODOS

3.1. Tipo de estudio y diseño de la investigación

Debido a las características del análisis, este estudio sigue un enfoque cuantitativo, ya que se basa en la recolección y medición numérica de los datos para contrastar la hipótesis planteada, apoyándose en herramientas de análisis estadístico (Hernández, 2010).

El diseño de la investigación es no experimental y transversal, dado que los datos se recolectaron en un único momento. El alcance del estudio es descriptivo-correlacional, con el propósito de describir las características fundamentales de las variables y determinar si existe una asociación entre estas y sus dimensiones respectivas (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).



V1: Inteligencia emocional

R : Relación entre estas variables

V2: Procrastinación académica

3.2. Población y muestra

De acuerdo con Bernal (2006), la población se refiere al conjunto total de elementos que son objeto de estudio en una investigación, y también puede entenderse como el grupo completo de unidades que conforman la muestra.

En este contexto, la investigación se llevó a cabo en la institución educativa Santo Domingo de Guzmán, ubicada en el distrito de Palca, provincia de Tarma. La población estuvo conformada por 155 estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado de secundaria, pertenecientes a las secciones A, B y C de la institución, con edades entre 14 y 17 años, y de ambos sexos.

Dado que se optó por realizar un censo, no se implementó ningún procedimiento de muestreo. Todos los estudiantes de los grados mencionados fueron encuestados en el año 2023, en un contexto en el que aún persistían algunas medidas sanitarias relacionadas con la pandemia de COVID-19. Estas medidas influyeron en la organización de las actividades escolares y en la aplicación de las encuestas. Aunque la población es relativamente pequeña, la realización de un censo permite incluir a todos los estudiantes elegibles, lo que minimiza el sesgo de selección y ofrece una visión completa de las variables estudiadas.

3.2.1. Tamaño de la muestra

No aplica. Se realizó un censo con 155 estudiantes

3.2.2. Selección del muestreo

No aplica. Se realizó un censo con 155 estudiantes

3.2.3. Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión

- Estudiantes matriculados en el colegio Santo Domingo de Guzmán de Palca – Tarma.
- Estudiantes que cursaban el 3.º, 4.º y 5.º de secundaria.
- Estudiantes de ambos sexos.
- Estudiantes cuyos padres o tutores firmaron el consentimiento informado.
- Estudiantes que aceptaron participar de manera libre y voluntaria en la investigación.

Criterios de exclusión

- Estudiantes que no asistieron a clases los días previstos para la evaluación.
- Estudiantes cuyos padres no firmaron el consentimiento informado para participar en el estudio.

3.3. Variables

3.3.1. Definición conceptual y operacionalización de variables

Definición conceptual de la variable IE: Inteligencia emocional

De acuerdo con Bar-On (2006), la inteligencia emocional es un conjunto de habilidades que incluyen competencias emocionales, personales e interpersonales, las cuales permiten enfrentar eficazmente la presión del entorno. Un adecuado ajuste emocional es clave para el éxito en los desafíos cotidianos.

Definición operacional de la variable IE: Inteligencia emocional.

La operacionalización de la variable inteligencia emocional se detalla en el **anexo 05**.

Definición conceptual de variable PA: Procrastinación académica

Según Rothblum et al. (1986), la procrastinación académica es el hábito de posponer casi siempre las actividades académicas, lo que genera consecuencias negativas a mediano y largo plazo, incluyendo sensaciones de inseguridad y ansiedad.

Definición operacional de la variable PA: Procrastinación académica.

La operacionalización de la variable procrastinación académica se detalla en el **anexo 06**.

Definición conceptual de las variables sociodemográficas.

- **Edad:** Cantidad de tiempo que ha pasado desde el nacimiento de una persona hasta el momento actual (Real Academia Española, 2023).
- **Sexo:** Diferencias biológicas entre hombres y mujeres, que incluyen características como los genitales y diferencias cromosómicas (World Health Organization, 2021).

- **Con quien vive:** Hace referencia a las personas con las que un individuo comparte su lugar de residencia, como familiares, amigos u otras personas (World Health Organization, 2021).
- **Grado de instrucción:** Nivel más alto de educación formal alcanzado por una persona, desde la educación primaria hasta la superior o profesional (UNESCO, 2023).
- **Lugar de procedencia:** Ubicación geográfica de nacimiento o residencia de una persona durante un período significativo de su vida (Real Academia Española, 2023).

Operacionalización de variables Sociodemográficas

La operacionalización de las variables sociodemográficas se detalla en el **anexo 07**.

3.4. Plan de recolección de datos e instrumentos

Plan de recolección de datos

La información se obtuvo a través de protocolos de evaluación y una encuesta sociodemográfica aplicada a los estudiantes que conformaron la población del estudio. Las etapas del proceso fueron las siguientes:

- **Planificación:** Se realizaron los procedimientos administrativos en la Universidad Católica Sedes Sapientiae para obtener la carta de presentación necesaria para aplicar los instrumentos en la institución educativa.
- **Entrevista:** Se coordinó una reunión con la directora del colegio para explicar el contenido de los instrumentos y coordinar los medios para enviar los consentimientos informados a los padres y obtener su firma.
- **Evaluación:** En las fechas programadas, se recolectaron los consentimientos informados y se aplicaron los protocolos de evaluación, junto con la encuesta sociodemográfica. Se verificó que todos los formularios estuvieran correctamente llenados.
- **Terminación:** Tras la aplicación, se procedió a la corrección de los protocolos y a la creación de una base de datos en Excel para codificar la información y proceder con su análisis en el programa SPSS, versión 25.

Instrumentos:

A) Inventario de inteligencia emocional de BarOn- Forma completa

Ficha técnica del inventario de inteligencia emocional de BarOn

Nombre Original : EQi-YV BarOn Emotional Quotient Inventory

Autor : Reuven Bar-On

Procedencia	: Toronto – Canadá
Adaptación Peruana	: Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares (2005).
Formas	: Formas Completa y Abreviada
Duración	: Sin límite de tiempo (Forma completa: 20 a 25 minutos aproximadamente y Abreviada de 10 a 15 minutos).
Administración	: Individual o Colectiva.
Aplicación	: Niños y adolescentes entre 7 y 18 años.
Puntuación	: Calificación computarizada
Tipificación	: Baremos Peruanos
Usos	: Educativo, clínico, jurídico, médico y en la investigación.
Materiales	: Un disquete que contiene: Cuestionarios de la forma Completa y Abreviada, calificación computarizada y perfiles.

Calificación:

El Inventario Emocional de Bar-On, en su versión completa, consta de 60 ítems que se responden utilizando una escala tipo Likert de cuatro opciones: Muy rara vez (1), Rara vez (2), A menudo (3) y Muy a menudo (4). Los puntajes más altos reflejan mayores niveles de inteligencia emocional (Ugarriza, 2001).

Validez:

El Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On fue validado para la población peruana por Ugarriza (2001), quien aplicó un análisis factorial exploratorio a las escalas. Durante este proceso, se realizaron nueve estudios de validación, que incluyeron la validez de contenido, aparente, factorial, de constructo, convergente, divergente, de grupo-criterio, discriminante y predictiva. Los resultados mostraron consistencia con las conceptualizaciones de la inteligencia emocional y sus subcomponentes, con valores de correlación entre 0.30 y 0.70.

Confiabilidad:

La confiabilidad del Inventario Emocional de Bar-On fue evaluada a través del coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo una consistencia interna de 0.93, lo que indica que el instrumento es altamente confiable (Ugarriza, 2001).

B) Escala de procrastinación académica (EPA)

Ficha técnica de la escala de procrastinación académica

Nombre Original	: Escala de Procrastinación Académica (EPA)
Autor	: Deborah Ann Busko (1998).
Procedencia	: Universidad de Guelph en Canadá
Adaptación Peruana	: Oscar Ricardo Álvarez Blas (2010).
Duración	: Sin límite de tiempo aproximadamente entre 8 y 12 minutos.
Administración	: Individual o Colectiva.
Aplicación	: Estudiantes de secundaria
Tipificación	: Percentiles de los puntajes elaborados en base a la muestra.
Materiales	: Cuestionario que contiene los ítems y sus alternativas de respuesta.
Usos	: Educación, clínico e investigación.

Calificación:

La Escala de Procrastinación Académica (EPA), adaptada por Álvarez (2010), consta de 16 ítems valorados mediante una escala tipo Likert con las opciones: Nunca (0), Casi nunca (1), Algunas veces (2), Muchas veces (3) y Siempre (4). Los puntajes más altos reflejan mayores niveles de procrastinación académica (Álvarez, 2010).

Validez:

El cuestionario de procrastinación académica (EPA) fue validado en la población peruana por Álvarez (2010), usando una muestra de 235 estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. La validez del instrumento se evaluó mediante un análisis factorial exploratorio, obteniendo un valor de 0.80 en la medida de adecuación del muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), lo que indicó una estructura factorial apropiada.

Posteriormente, Trujillo-Chumán y Noé-Grijalva (2020) realizaron un análisis factorial confirmatorio, obteniendo índices de ajuste adecuados como $X^2/gl < 5$, GFI > 0.95 , RMSEA < 0.08 y SRMR < 0.08 . Además, encontraron un ajuste comparativo favorable con CFI y TLI > 0.95 , y un ajuste parsimonioso mejorado (AIC = 201.13) en comparación con el modelo inicial (AIC = 68.98), confirmando así la validez y la unidimensionalidad de la escala.

Confiabilidad:

La confiabilidad de la escala de procrastinación académica (EPA) se evaluó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0.80, lo que indica una alta

fiabilidad (Álvarez, 2010). De manera similar, Trujillo-Chumán y Noé-Grijalva (2020) emplearon el coeficiente de consistencia interna Omega, alcanzando también un valor de 0.80, lo que confirma la alta confiabilidad de la escala para su aplicación en estudiantes de nivel secundario.

3.5. Plan de análisis e interpretación de la información

El plan de análisis se enfocó en interpretar los resultados en dos niveles, conforme a la naturaleza de la investigación:

A nivel descriptivo: Los datos se organizaron, exploraron y sintetizaron mediante tablas y gráficos con el propósito de cuantificar la información recolectada, evaluando cada variable y sus relaciones. Se utilizaron tablas de doble entrada para representar frecuencias, porcentajes y promedios, lo cual permitió una presentación clara de los datos.

A nivel inferencial: Se evaluó la aceptación o rechazo de las hipótesis nulas y alternativas mediante la prueba de chi-cuadrado, la cual permitió examinar la asociación entre las variables, utilizando un nivel de significancia de ≤ 0.05 . Además, se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis para analizar la relación entre las variables cualitativas politómicas y la variable cuantitativa, ya que esta última no siguió una distribución normal. El nivel de significancia empleado fue $p \leq 0.05$.

El análisis estadístico de toda la base de datos se realizó utilizando el software SPSS versión 25, elegido por su facilidad de uso y su capacidad para llevar a cabo diversos análisis, además de verificar la fiabilidad de los datos registrados. El análisis se interpretó con un margen de error del 5% y un nivel de confianza del 95%. Estos resultados se presentaron en tablas y gráficos, lo que facilitó su interpretación y comprensión.

3.6. Ventajas y limitaciones

Ventajas del estudio

- La investigación tiene un diseño no experimental de corte transversal, lo que permite la recolección de datos en un solo momento. Este enfoque resulta eficiente tanto en tiempo como en recursos.
- El estudio de ambas variables en la población analizada es novedoso, ya que se centra en los estudiantes de secundaria de una institución educativa en Tarma. Aporta conocimientos específicos que pueden ser útiles tanto para el colegio como para la comunidad educativa local.
- Al ser un estudio correlacional, se apoya en antecedentes que han investigado las variables de forma conjunta e individual, lo que fortalece la validez de los resultados y ofrece una base sólida para futuras investigaciones y discusiones en este campo.
- El uso de instrumentos adaptados y validados en el contexto peruano garantiza la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos.

Limitaciones del estudio

- Al haber sido realizado en una sola institución educativa de Tarma, los resultados podrían no ser generalizables a otras regiones o contextos educativos. No obstante, el estudio se centró en un contexto relevante para la investigación, por lo que replicarlo en diferentes instituciones y regiones permitiría obtener una visión más amplia.
- Los instrumentos utilizados son de auto-reporte, lo que puede generar sesgos debido a la falta de autoconocimiento de los participantes y a la deseabilidad social. Para mitigar estos efectos, se garantizó a los participantes que las respuestas eran estrictamente confidenciales, anónimas y sin respuestas correctas o incorrectas, y que los resultados solo se utilizarían con fines de investigación, reduciendo así la presión asociada a la deseabilidad social.
- La precisión de los datos dependió de la honestidad y exactitud con la que los estudiantes respondieron a los cuestionarios, factores que pudieron verse influenciados por variables como la fatiga, el desinterés o la comprensión de las preguntas, aspectos no considerados en este estudio. Para minimizar estos factores, los cuestionarios se aplicaron en horarios de la mañana, cuando los estudiantes suelen estar más alertas y receptivos. Asimismo, se les proporcionaron instrucciones claras y se creó un ambiente controlado, asegurando que no se sintieran presionados por el tiempo.
- El diseño transversal del estudio capturó los datos en un solo momento, lo que puede no reflejar cambios a lo largo del tiempo. Además, este diseño solo permite establecer correlaciones, no causalidades, lo que limita la capacidad de inferir la dirección de las relaciones entre las variables estudiadas. Sin embargo, fue adecuado para los recursos y tiempo disponibles y servirá como antecedente teórico para investigaciones futuras.

3.7. Aspectos éticos

El estudio garantizó la confidencialidad y protección de los datos de los participantes mediante el anonimato, utilizando la información exclusivamente para los fines del estudio. Además, se aseguró la disponibilidad de los datos en caso de ser necesario para verificar los resultados.

La investigación incluyó a todos los miembros de la población objetivo. Se promovió la participación voluntaria y se garantizó la equidad en la aplicación de los instrumentos, sin distinción de sexo, religión, estatus social u otros factores. Estos principios fueron explicados a los padres, cuidadores o tutores en el consentimiento informado, quienes fueron notificados sobre los objetivos, propósitos y aspectos éticos del estudio.

Se garantizó la calidad y credibilidad de los resultados mediante la publicación del informe de investigación, ajustándose a los estándares académicos vigentes. La metodología científica utilizada ofrece un aporte predictivo al ámbito educativo, ya que las variables estudiadas brindan información valiosa para este campo. Además, la autoría de la investigación se atribuyó a la Universidad Católica Sedes Sapientiae, cumpliendo con las regulaciones nacionales e internacionales pertinentes.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

En la Tabla 1 se observa que, de los 155 evaluados, la edad promedio de los estudiantes fue de 15.65 años, siendo el 52.3% hombres y el 47.7% mujeres. El porcentaje de los estudiantes nacidos en Palca es del 75.5%. El 55.5% de los evaluados vive con sus padres. El 41.3% pertenecen al tercer grado de secundaria.

Tabla 1. Descripción de las variables sociodemográficas

	n	%
Edad		
(m± DS)	15.65 ± 0.895	
Sexo		
Femenino	74	47.7%
Masculino	81	52.3%
Grado		
Tercero	64	41.3%
Cuarto	50	32.3%
Quinto	41	26.5%
Con quien vive		
Con sus padres	86	55.5%
Solo con mamá	32	20.6%
Solo con papá	7	4.5%
Familiares	28	18.1%
Solo	2	1.3%
Lugar de procedencia		
Palca	117	75.5%
Tapo	11	7.1%
Tarma	3	1.9%
Otro	24	15.5%

En la Tabla 2, se evidencia que el 49.7% de los estudiantes tienen un nivel promedio de inteligencia emocional. Con respecto a la dimensión Intrapersonal, el 43.2% necesitan mejorar. En inteligencia Interpersonal, el 43.2% tienen un nivel promedio. Para el Manejo de Estrés, el 60.6% necesitan mejorar. La Adaptabilidad es promedio en el 42.6% de los casos, mientras que el Estado de ánimo general necesita mejorarse en el 36,1% de la población.

Tabla 2. Descripción de la variable Inteligencia emocional

	n	%
Inteligencia emocional		
Necesita mejorarse considerablemente	1	0.6%
Necesita mejorarse	30	19.4%
Promedio	77	49.7%
Bien desarrollada	42	27.1%
Muy bien desarrollada	5	3.2%
Intrapersonal		

Marcadamente bajo	16	10.3%
Necesita mejorarse considerablemente	35	22.6%
Necesita mejorarse	67	43.2%
Promedio	32	20.6%
Bien desarrollada	2	1.3%
Muy bien desarrollada	3	1.9%
Interpersonal		
Necesita mejorarse considerablemente	8	5.2%
Necesita mejorarse	32	20.6%
Promedio	67	43.2%
Bien desarrollada	40	25.8%
Muy bien desarrollada	8	5.2%
Manejo de estrés		
Marcadamente bajo	1	0.6%
Necesita mejorarse considerablemente	33	21.3%
Necesita mejorarse	94	60.6%
Promedio	21	13.5%
Bien desarrollada	6	3.9%
Adaptabilidad		
Marcadamente bajo	1	0.6%
Necesita mejorarse considerablemente	4	2.6%
Necesita mejorarse	44	28.4%
Promedio	66	42.6%
Bien desarrollada	30	19.4%
Muy bien desarrollada	10	6.5%
Estado de ánimo general		
Marcadamente bajo	10	6,5%
Necesita mejorarse considerablemente	19	12,3%
Necesita mejorarse	56	36,1%
Promedio	38	24,5%
Bien desarrollada	20	12,9%
Muy bien desarrollada	12	7,7%

En la tabla 3, se puede ver que el 56.8% de los estudiantes presentan un alto nivel de Procrastinación académica.

Tabla 3. Descripción de la variable Procrastinación académica

	n	%
Procrastinación académica		
Bajo	2	1.3%
Medio	65	41.9%
Alto	88	56.8%

La Tabla 4 muestra la relación estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica ($p= 0.019$). El 58.4% de los adolescentes con una Inteligencia emocional promedio reportaron una Procrastinación alta.

Tabla 4. Relación entre la Inteligencia emocional y Procrastinación académica

	Procrastinación académica						p-valor
	Bajo		Moderado		Alto		
	n	%	n	%	n	%	
Inteligencia emocional							0.019
Necesita mejorarse considerablemente	0	0.0%	1	100.0%	0	0.0%	
Necesita mejorarse	2	6.7%	18	60.0%	10	33.3%	
Promedio	0	0.0%	32	41.6%	45	58.4%	
Bien desarrollada	0	0.0%	13	31.0%	29	69.0%	
Muy bien desarrollada	0	0.0%	1	20.0%	4	80.0%	

En la Tabla 5, se observa la relación significativa entre la dimensión Adaptabilidad y la Procrastinación académica ($p = 0.000$), donde el 60.5% de los adolescentes con Adaptabilidad promedio reportaron una Procrastinación alta. Asimismo, se encontró una relación significativa entre el Estado de ánimo general y la Procrastinación académica ($p = 0.034$), mostrando que el 53.6% de los adolescentes con un Estado de ánimo general que requiere mejora reportaron niveles altos de Procrastinación académica.

Tabla 5. Relación entre las dimensiones de la Inteligencia emocional y la Procrastinación académica

	Procrastinación académica						p-valor
	Bajo		Moderado		Alto		
	n	%	n	%	n	%	
Intrapersonal							0.081
Marcadamente bajo	1	6.3%	9	56.3%	6	37.5%	
Necesita mejorarse considerablemente	0	0.0%	22	62.9%	13	37.1%	
Necesita mejorarse	1	1.5%	23	34.3%	43	64.2%	
Promedio	0	0.0%	10	31.3%	22	68.8%	
Bien desarrollada	0	0.0%	0	0.0%	2	100.0%	
Muy bien desarrollada	0	0.0%	1	33.3%	2	66.7%	
Interpersonal							0.648
Necesita mejorarse considerablemente	0	0.0%	4	50.0%	4	50.4%	
Necesita mejorarse	1	3.1%	13	40.6%	18	56.3%	
Promedio	0	0.0%	31	46.3%	36	53.7%	
Bien desarrollada	1	2.5%	16	40.0%	23	57.5%	
Muy bien desarrollada	0	0.0%	1	12.5%	7	87.5%	
Manejo de estrés							0.394
Marcadamente bajo	0	0.0%	0	0.0%	1	100.0%	
Necesita mejorarse considerablemente	1	3.0%	10	30.3%	22	66.7%	
Necesita mejorarse	0	0.0%	41	43.6%	53	56.4%	
Promedio	1	4.8%	10	47.6%	10	47.6%	

Bien desarrollada	0	0.0%	4	66.7%	2	33.3%	
Adaptabilidad							0.000
Marcadamente bajo	1	100.0%	0	0.0%	0	0.0%	
Necesita mejorarse considerablemente	0	0.0%	3	75.0%	1	25.0%	
Necesita mejorarse	0	0.0%	24	54.5%	20	40.5%	
Promedio	1	1.5%	25	37.9%	40	60.5%	
Bien desarrollada	0	0.0%	10	33.3%	20	66.7%	
Muy bien desarrollada	0	0.0%	3	30.0%	7	70.0%	
Estado de ánimo general							0.034
Marcadamente bajo	0	0.0%	4	40.0%	6	60.0%	
Necesita mejorarse considerablemente	0	0.0%	5	26.3%	13	73.7%	
Necesita mejorarse	0	0.0%	25	44.6%	31	53.6%	
Promedio	1	2.6%	21	55.3%	16	42.1%	
Bien desarrollada	0	0.0%	12	60.0%	8	40.0%	
Muy bien desarrollada	0	0.0%	11	91.7%	1	8.3%	

La tabla 7 evidencia que no se encontró relación significativa entre la Inteligencia emocional y factores como edad, sexo, grado, con quién vive, y lugar de procedencia.

Tabla 7. Relación entre la Inteligencia emocional y los factores sociodemográficos

	Inteligencia emocional										p-valor
	Necesita mejorarse considerablemente		Necesita mejorarse		Promedio		Bien desarrollado		Muy bien desarrollado		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Edad											0.409
(m± DS)			15.53±0.900		15.68±0.924		15.74±0.857		15.00±0.707		
Sexo											0.656
Masculino	1	1.2%	13	16.0%	42	51.9%	23	28.4%	2	2.5%	
Femenino	0	0.0%	17	23.0%	35	47.3%	19	25.7%	3	4.1%	
Grado											0.193
Tercero	0	0.0%	15	23.4%	31	48.4%	15	23.4%	3	4.7%	
Cuarto	1	2.0%	5	10.0%	23	46.0%	19	38.0%	2	4.0%	
Quinto	0	0.0%	10	24.4%	23	56.1%	8	19.5%	0	0.0%	
Con quien vive											0.776
Con sus padres	1	1.2%	19	22.1%	37	43.0%	24	27.9%	5	5.8%	
Solo con mamá	0	0.0%	7	21.9%	19	59.4%	6	18.8%	0	0.0%	
Solo con papá	0	0.0%	1	14.3%	4	57.1%	2	28.6%	0	0.0%	
Familiares	0	0.0%	3	10.7%	15	53.6%	10	35.7%	0	0.0%	
Solo	0	0.0%	0	0.0%	2	100.0%	0	0.0%	0	0.0%	
Lugar de procedencia											0.227
Palca	0	0.0%	26	22.2%	54	46.2%	33	28.2%	4	3.4%	
Tapo	0	0.0%	3	27.3%	4	36.4%	3	27.3%	1	9.1%	
Tarma	0	0.0%	0	0.0%	2	66.7%	1	33.3%	0	0.0%	
Otro	1	4.2%	1	4.2%	17	70.8%	5	20.8%	0	0.0%	

Nota: No se presentan la media y la desviación estándar para la categoría " Necesita mejorarse considerablemente " debido a que solo hay un caso en esta categoría.

En la tabla 8, se puede observar una relación significativa entre la Procrastinación académica y el grado ($p = 0.049$). El 68.8% de los estudiantes de cuarto grado de secundaria reportaron una Procrastinación alta. No se encontraron relaciones significativas con otros factores como edad, sexo, con quién vive, y lugar de procedencia.

Tabla 8. Relación entre la Procrastinación académica y los factores sociodemográficos.

	Procrastinación académica						p-valor
	Bajo		Moderado		Alto		
	n	%	n	%	n	%	
Edad							0.099
(m± DS)	15.00 ±0.00		15.51 ±0.868		15.76 ±0.910		
Sexo							0.201
Masculino	2	2.5%	30	37.0%	49	60.5%	
Femenino	0	0.0%	35	47.3%	39	52.7%	
Grado							0.049
Tercero	2	3.1%	34	53.1%	28	43.8%	
Cuarto	0	0.0%	16	32.0%	34	68.8%	
Quinto	0	0.0%	15	36.6%	26	63.4%	
Con quien vive							0.937
Con sus padres	2	2.3%	37	43.0%	47	54.7%	
Solo con mamá	0	0.0%	13	40.6%	19	59.4%	
Solo con papá	0	0.0%	4	57.1%	3	42.9%	
Familiares	0	0.0%	10	35.7%	18	64.3%	
Solo	0	0.0%	1	50.0%	1	50.00%	
Lugar de procedencia							0.179
Palca	2	1.7%	52	44.4%	63	53.8%	
Tapo	0	0.0%	1	9.1%	10	90.9%	
Tarma	0	0.0%	0	0.0%	3	100.0%	
Otro	0	0.0%	12	50.0%	12	50.0%	

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN

5.1. Discusión

El objetivo de este estudio fue explorar la relación entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Tarma. Los resultados revelaron una relación estadísticamente significativa entre ambas variables. La mayoría de los estudiantes presentaba niveles promedio de inteligencia emocional. En cuanto a la procrastinación académica, predominaban los niveles altos. Además, se identificó una relación significativa entre la procrastinación académica y las dimensiones adaptabilidad y estado de ánimo general.

Se identificó una relación significativa entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica. Los adolescentes con niveles promedio de inteligencia emocional reportaron niveles altos de procrastinación académica. Este hallazgo es coherente con investigaciones previas que han destacado la importancia de la inteligencia emocional en el comportamiento académico. Díaz Villegas (2023) concluyó que la habilidad de los estudiantes para identificar sus emociones, entenderlas y gestionarlas está relacionada con su tendencia a posponer sus tareas académicas. Sin embargo, es posible que factores contextuales, como el clima familiar y los estilos de crianza, puedan influir indirectamente en esta relación. Angarita (2012) señala que un estilo de crianza autoritario puede limitar la autonomía del adolescente y generar estrés, lo que podría favorecer el comportamiento procrastinador. Asimismo, el sistema de creencias podría desempeñar un rol relevante en este proceso. Según Rengifo (2020) y Ayala et al. (2020), las creencias irracionales, una baja tolerancia a la frustración y la percepción de incapacidad personal contribuyen al desarrollo de un ciclo de evitación y postergación de tareas académicas. Por otro lado, Pellón (2012) señala que la procrastinación también puede mantenerse debido a refuerzos inmediatos, como el alivio emocional que proporciona postergar tareas estresantes, lo que dificulta que los adolescentes con niveles moderados de inteligencia emocional rompan este ciclo. Hamed Mohamed (2022) destaca que la adolescencia es una etapa marcada por cambios hormonales y sociales que pueden aumentar la vulnerabilidad emocional de los jóvenes. Esta vulnerabilidad se ve intensificada por las crecientes exigencias académicas, sociales y digitales, que demandan niveles altos de inteligencia emocional. En este sentido, tener niveles promedio podría resultar insuficiente para gestionar situaciones complejas de manera eficiente, limitando su capacidad de afrontamiento y resolución. En este contexto, Eckert et al. (2016) demostraron que mejorar las habilidades de regulación emocional puede reducir significativamente la procrastinación, subrayando que la inteligencia emocional es un componente esencial en este proceso. Además, la falta de habilidades en autorregulación y adaptabilidad se ha asociado no solo con un desempeño académico deficiente, sino también con un aumento del malestar psicológico. Estos hallazgos respaldan la teoría de que la capacidad de regular emociones y adaptarse a diversas circunstancias favorece tanto el bienestar como el rendimiento académico de los estudiantes. Por último, Parker et al. (2004) destacan que la inteligencia emocional no solo incrementa las posibilidades de éxito académico, sino que también facilita la transición de la secundaria a la universidad, consolidándose como un recurso esencial para afrontar desafíos académicos y personales.

La mayoría de los estudiantes presentaba niveles promedio de inteligencia emocional. Alderete (2022) también encontró que el nivel predominante entre los estudiantes evaluados era promedio, lo que sugiere que la mayoría de ellos posee una capacidad moderada para percibir, comprender y gestionar sus emociones. Tener niveles promedio de inteligencia emocional puede dificultar la gestión efectiva de situaciones complejas, ya que limita la capacidad de regular las emociones en contextos de alto estrés y tensión, como aquellos asociados con demandas académicas intensas o situaciones de alto rendimiento. Por otro lado, estudios adicionales han demostrado que los estudiantes

con niveles altos de inteligencia emocional tienden a obtener mejores resultados académicos y sociales. En este contexto, Parker et al. (2004) encontraron una correlación significativa entre el éxito académico y varias dimensiones de la inteligencia emocional, como la capacidad intrapersonal, la adaptabilidad y la gestión del estrés. Estas variables se han demostrado como fuertes predictores del rendimiento académico. En consecuencia, la educación emocional en los adolescentes debe enfocarse en mejorar la autoconciencia, la autorregulación, la motivación y las habilidades sociales, elementos cruciales para su desarrollo integral. De este modo, se debe considerar la importancia de fortalecer la inteligencia emocional en los estudiantes para promover un entorno académico más saludable y productivo.

Los adolescentes evaluados presentaban predominantemente niveles altos de procrastinación académica. Este hallazgo coincide con el estudio de Meza (2022) quien también encontró que una gran proporción de estudiantes de secundaria mostraban altos niveles de procrastinación. Esto refuerza la tendencia generalizada de este comportamiento en el contexto educativo. Del mismo modo, Huayllani y Gallegos (2019) observaron que la mayoría de los estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria tienden a procrastinar; es decir, posponen sus responsabilidades, como hacer tareas y estudiar hasta el último momento, lo que afecta negativamente su rendimiento académico y bienestar psicológico. Según Ragusa et al. (2023), procrastinar incrementa los niveles de estrés y ansiedad en los estudiantes. La acumulación de trabajos pendientes y la proximidad de las fechas límite ejercen una gran presión, elevando los niveles de ansiedad y, en algunas situaciones, desencadenando problemas de salud mental. Desde la perspectiva del conductismo y el aprendizaje, la procrastinación académica puede explicarse como un comportamiento reforzado por recompensas. Los estudiantes que reciben recompensas por procrastinar probablemente continuarán con este comportamiento, mientras que aquellos que no obtienen recompensas tienden a abandonarlo (Natividad, 2014). La alta prevalencia de la procrastinación académica observada en este estudio resalta la necesidad de intervenciones para abordar este problema, enfocándose en estrategias de gestión del tiempo y apoyo emocional.

Los estudiantes con adaptabilidad promedio mostraron niveles altos de procrastinación académica. Este hallazgo es consistente con lo señalado por Delgado y Moreno (2023), quienes afirman que los estudiantes con dificultades para ajustarse a nuevas situaciones presentan mayores niveles de procrastinación. Aunque los estudiantes con adaptabilidad promedio no enfrentan necesariamente grandes desafíos para adaptarse, su capacidad podría ser insuficiente para manejar eficazmente demandas académicas o sociales más complejas, lo que puede contribuir a la postergación de tareas importantes. Esta práctica puede intensificarse en entornos con apoyo limitado por parte de docentes y compañeros, como señalan Solomon y Rothblum (1984), ya que los estudiantes con niveles moderados de adaptabilidad podrían carecer de los recursos emocionales y sociales necesarios para afrontar adecuadamente estas situaciones. Además, factores individuales como la baja motivación, el miedo al fracaso y las dificultades en la gestión del tiempo, identificados por Ferrari et al. (1995), pueden agravar esta tendencia. Desde el enfoque conductual, Pellón (2012) explica que la procrastinación se refuerza por las recompensas inmediatas que genera la postergación, perpetuando este hábito. En este contexto, Flunger et al. (2013) destacan que la flexibilidad y la capacidad para resolver problemas cotidianos disminuyen significativamente la tendencia a procrastinar, lo que resulta crucial para enfrentar situaciones académicas desafiantes. Esto es congruente con lo expuesto por Saklofske et al. (2012), quienes señalaron que una mejor regulación emocional y una buena capacidad de adaptación ayudan a manejar el estrés y la tensión. Por su parte, Mestre et al. (2006) destacan que los estudiantes con mayores habilidades emocionales tienden a adaptarse mejor a su entorno escolar, lo que conlleva a un mejor rendimiento académico y relaciones sociales más positivas. En el caso de los estudiantes con

adaptabilidad promedio, estas limitaciones, combinadas con factores contextuales y personales, pueden explicar la relación observada entre su nivel de adaptabilidad y los altos niveles de procrastinación académica.

Los adolescentes, cuyo estado de ánimo general requiere mejora, reportaron niveles altos de procrastinación académica. Esto coincide con lo reportado por Reátegui Ríos et al. (2022), quienes señalaron que los estudiantes con altos niveles en la dimensión de estado de ánimo general mostraban menos conductas procrastinadoras. De igual forma, Delgado y Moreno (2023) encontraron que el estado de ánimo se relaciona con la procrastinación, indicando que los estudiantes con un estado de ánimo deficiente tienen más probabilidades de posponer sus tareas con mayor frecuencia. Estos resultados son congruentes con la teoría de Bar-On (1997), quien sostiene que el estado de ánimo general está influenciado en gran medida por la autoeficacia; es decir, los estudiantes que cumplen con sus actividades académicas y logran un rendimiento óptimo experimentan mayor satisfacción y perciben el lado más favorable de la vida. El estado de ánimo general no solo está relacionado con el bienestar emocional de los estudiantes, sino que también se asocia con su comportamiento académico. Por lo tanto, es importante fomentar un estado de ánimo saludable para mejorar tanto el rendimiento académico como el bienestar emocional de los estudiantes.

5.2. Conclusiones

Existe una relación estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica. Los estudiantes evaluados con niveles promedio de inteligencia emocional presentan niveles altos de procrastinación académica. Esto sugiere que la capacidad de los estudiantes para reconocer, comprender y regular sus emociones está estadísticamente relacionada con el comportamiento procrastinador. No obstante, otros factores, como el clima familiar, los estilos de crianza, el sistema de creencias y el entorno educativo, podrían estar asociados de manera indirecta con esta relación.

Los estudiantes evaluados evidencian predominantemente altos niveles de procrastinación académica, lo que indica que este es un problema común entre ellos. Este hallazgo resalta la importancia de abordar la procrastinación académica como una cuestión relevante dentro del colegio.

Los estudiantes evaluados muestran, en su mayoría, niveles promedio de inteligencia emocional. Aunque esto refleja una capacidad moderada para gestionar emociones, también representa una oportunidad para fortalecer áreas como la autoconciencia, la autorregulación, la motivación y las habilidades sociales.

La dimensión Adaptabilidad se relaciona significativamente con la procrastinación académica. Los estudiantes con adaptabilidad promedio muestran niveles altos de procrastinación académica. Esto indica que la capacidad para adaptarse a los cambios y resolver problemas de manera efectiva se asocia con la conducta procrastinadora. Sin embargo, factores contextuales e individuales podrían estar asociados con esta relación y los resultados obtenidos.

Finalmente, existe una relación significativa entre la dimensión Estado de ánimo general y la procrastinación académica. Los adolescentes evaluados cuyo estado de ánimo general requiere mejora presentan una mayor tendencia a la procrastinación. Esto destaca que el estado de ánimo se relaciona no solo con el bienestar emocional de los estudiantes, sino también con su rendimiento y comportamiento académico.

5.3. Recomendaciones

Se recomienda desarrollar talleres para mejorar la inteligencia emocional de los estudiantes, fomentando la autoconciencia, las técnicas de regulación emocional y las habilidades sociales. Para asegurar su éxito, es importante que estos talleres cuenten con el respaldo de los responsables educativos.

Se recomienda implementar programas de psicoeducación para padres de familia, con talleres y charlas informativas sobre la importancia de la inteligencia emocional en el aprendizaje de sus hijos. Estas iniciativas deben involucrar a los padres en el desarrollo emocional de sus hijos mediante estrategias prácticas, como modelar comportamientos emocionales saludables y fomentar la expresión emocional en casa.

Se sugiere desarrollar programas de psicoeducación para docentes sobre la inteligencia emocional en el proceso de enseñanza. Estos programas deben proporcionar herramientas para que los docentes gestionen adecuadamente sus emociones y apoyen el desarrollo emocional de los estudiantes. La directora del colegio debe facilitar la formación continua de los docentes en estas competencias, integrando la inteligencia emocional en el proceso pedagógico.

Se sugiere implementar programas de apoyo individualizado para estudiantes que enfrentan desafíos específicos relacionados con la procrastinación y la inteligencia emocional. Estos programas pueden ayudar a mejorar el bienestar emocional y el rendimiento académico. Además, se recomienda incluir mecanismos de seguimiento para evaluar su impacto en el desarrollo emocional y académico.

Se recomienda la implementación de actividades prácticas en el colegio que permitan a los estudiantes aplicar y entrenar las habilidades aprendidas en los talleres. Estas actividades deben ser monitoreadas de manera general para observar su impacto en el bienestar emocional de los estudiantes, su comportamiento académico y sus interacciones sociales.

Se sugiere organizar talleres prácticos sobre gestión del tiempo y planificación de tareas académicas, proporcionando herramientas para establecer metas claras, priorizar tareas y crear horarios efectivos, lo que contribuirá a mejorar el desempeño académico y reducir la procrastinación.

Se recomienda realizar estudios en diferentes niveles educativos (primaria, secundaria, universidad) para explorar cómo varía la relación entre inteligencia emocional y procrastinación. Estos estudios ayudarán a diseñar intervenciones personalizadas para cada nivel educativo.

Se sugiere realizar estudios longitudinales para analizar los cambios en la inteligencia emocional y la procrastinación académica a lo largo del tiempo. Este enfoque permitirá obtener conclusiones más precisas y un mejor entendimiento de la evolución de estas variables en los estudiantes.

Se sugiere que futuras investigaciones incluyan factores como el clima familiar, los estilos de crianza, la comunicación intrafamiliar, el sistema de creencias y las dinámicas del entorno educativo. Incorporar estas variables permitirá obtener una perspectiva más integral sobre los aspectos que pueden estar asociados con la inteligencia emocional y la procrastinación académica en los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alaya, MB, Ouali, U., Youssef, SB, Aissa, A. y Nacef, F. (2021). Procrastinación académica en estudiantes universitarios: factores asociados e impacto en el rendimiento académico. *Psiquiatría europea*, 64 (S1), S759–S760. doi:10.1192/j.eurpsy.2021.2013
- Alderete, J., (2022). Inteligencia emocional y procrastinación en estudiantes de 4 y 5 grado de secundaria de una Institución Educativa de Concepción - 2022 [Tesis de pregrado, Universidad Peruana Los Andes]. <https://hdl.handle.net/20.500.12848/4442>
- Álvarez Ibáñez, M. J. (2018). Niveles de procrastinación en estudiantes de 4to. y 5to. bachillerato de un colegio privado de la ciudad de Guatemala [Tesis de pregrado, Universidad Rafael Landívar]. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2018/05/42/Alvarez-Maria.pdf>
- Álvarez-Blas, Óscar R. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona*, 13(013), 159-177. <https://doi.org/10.26439/persona2010.n013.270>
- Angarita Becerra, L. D. (2012). Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación. *Revista Iberoamericana De Psicología*, 5(2), 85–94.
- Angarita, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.
- Ayala, R. S. A., Diaz, R. Y. R., Quispe, W. V., Garcia, M. H., y Ramirez, M. C. (2020). La procrastinación académica: teorías, elementos y modelos. *Revista Muro de la Investigación*, 5(2), 40-52. <https://doi.org/10.17162/rmi.v5i2.1324>.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Suppl), 13–25.
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la Investigación*. México, D.F., Pearson educación.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C., & García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Busko, D. A. (1998). Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model. [Doctoral dissertation, University of Guelph]. <https://hdl.handle.net/10214/20169>
- Carmona, N., Ríos, T., & Marín, L. (2019). Desarrollo de la inteligencia emocional de los preadolescentes en el ámbito escolar. [Trabajo de Grado, Corporación Universitaria Uniminuto]. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/7541>
- Castillo, O., Tovalino, M. (2022). Inteligencia emocional y resiliencia en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Estatal de la Provincia de Junín - 2021 [Universidad Peruana Los Andes]. <https://hdl.handle.net/20.500.12848/4020>

- Chaquinga, E., & Mejía Rubio, A. del R. (2023). El optimismo y la procrastinación académica en los estudiantes universitarios: Optimism and academic procrastination in college students. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(2), 3425–3438. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.845>
- Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M. d., y Gotzens, C. (2011). La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: inteligencia emocional y procrastinación académica. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4625089>
- Condori, C., (2020). Inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana [Tesis, Universidad Ricardo Palma]. <https://hdl.handle.net/20.500.14138/3451>
- Delgado, S., Moreno, S. (2023). Inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria de una institución educativa pública de San Juan de Miraflores [Tesis, Universidad Marcelino Champagnat]. <https://hdl.handle.net/20.500.14231/3628>
- Díaz Villegas, J. d. P. (2023). Inteligencia emocional y procrastinación académica en alumnos de secundaria de un colegio público, Amazonas 2023. [Tesis, Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas]. <https://hdl.handle.net/20.500.14077/3298>
- Eckert, M., Ebert, D. D, Lehr, D., Sieland, B., & Berking, M. (2016). Overcome procrastination: Enhancing emotion regulation skills reduce procrastination. *Learning and Individual Differences*, 52, 10–18. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.001>
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research, and Treatment*. Springer Science & Business Media.
- Flunger, B., Pretsch, J., Schmitt, M., & Ludwig, P. (2013). The role of explicit need strength for emotions during learning. *Learning and Individual Differences*, 23, 241-248. ISSN 1041-6080. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.10.001>
- Goleman, D. (1996). Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ. *Learning*, 24(6), 49-50.
- Goleman, D. 1995, *Emotional Intelligence*: New York: Bantam Books.
- Hamed Mohamed, S. (2022). Desarrollo de la inteligencia emocional a través de la música en la población infantojuvenil. [UOC Universidad Abierta de Cataluña]. <http://hdl.handle.net/10609/146875>
- Hernández, F., & Baptista. (2010). México. Mundo libre de desechos plásticos: Una realidad alcanzable, 11.
- Hernández, R. Fernández, & Baptista.(2014). *Metodología de la investigación*, 6, 2014.
- Huayllani, D., Gallegos, S. (2019). Inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de una institución educativa pública del distrito de Cocachacra,

provincia de Islay [Tesis, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa].
<http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/9354>

- Irawan, A. N., & Widyastuti, W. (2022). The Relationship Between Emotion Regulation and Academic Procrastination in Students of Vocation High School. *Academia Open*, 6, 10.21070/acopen.6.2022.2538. <https://doi.org/10.21070/acopen.6.2022.2538>
- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I., & Márquez-González, M. (2008). Educación emocional en adultos y personas mayores. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 501-522. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1286>
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31).
- Mestre José, M., Turanzas, J., García-Gómez, M., Guerra, J., Cordon, J. R., De La Torre, G. G., & Lopez-Ramos, V. M. (2019). Do trait emotional intelligence and dispositional mindfulness have a complementary effect on the children's and adolescents' emotional states?. 10, 2817. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02817>
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112–117. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8429>
- Meza, N., (2022). Procrastinación académica e inteligencia emocional en estudiantes de educación básica, Huancayo 2022 [Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/109929>
- Muntada, M. C., Pros, R. C., Martín, M. D. M. B., & Busquets, C. G. (2011). La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: inteligencia emocional y procrastinación académica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 87-96. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4625089>
- Mustaca, A. E., Arroyo, M. D. ., & Franco, P. (2022). Procrastinación Académica e Intolerancia a la Frustración en estudiantes universitarios argentinos. *Revista ConCiencia*, 7(2), 30–47. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.7-2.3>
- Natividad, L. (2014). Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, España. <http://roderic.uv.es/handle/10550/37168>
- Papalia, D. E., & Martorell, G. (2017). *Desarrollo Humano*. McGraw-Hill Education.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2005). *Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia*. McGraw-Hill Education
- Parker, J. D., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and individual differences*, 36(1), 163-172. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00076-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00076-X)
- Pellón, R. (2013). Watson, Skinner y algunas disputas dentro del conductismo. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(2), 389-399.

- Pozo-Pozo, D. V., & Moreta-Herrera, R. (2023). Autoeficacia Académica y Procrastinación Académica en adolescentes de la ciudad de Quito, Ecuador. *Puriq*, 5, e516. <https://doi.org/10.37073/puriq.5.516>
- Pulido-Acosta, F., & Herrera-Clavero, F. (2019). Prediciendo el rendimiento académico infantil a través de la inteligencia emocional. *Psicología Educativa*, 25, 23-30. <https://doi.org/10.5093/psed2018a16>
- Quant, D., & Sánchez, A. (2012). Procrastinación, Procrastinación Académica : Concepto e Implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica*, 3(1), 45–59. http://www.academia.edu/10370305/PROCRASTINACIÓN_PROCRASTINACIÓN
- Ragusa, A., González-Bernal, J., Trigueros, R., Caggiano, V., Navarro, N., Minguez-Minguez, L. A., ... & Fernandez-Ortega, C. (2023). Effects of academic self-regulation on procrastination, academic stress and anxiety, resilience and academic performance in a sample of Spanish secondary school students. *Frontiers in psychology*, 14, 1073529.
- Ramos Bellido, S. (2023). Inteligencia emocional en estudiantes de una Institución Educativa Estatal del Distrito de los Olivos Lima. Universidad Nacional de Huancavelica. <https://repositorio.unh.edu.pe/handle/unh/5548>
- Real Academia Española. (2023). Edad. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). <https://dle.rae.es>
- Reátegui Ríos, R. ., Tarrillo Montenegro, D. ., Córdova Saavedra, F. ., & Ramírez Vega, C. . (2022). Inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes del nivel secundario de Tarapoto, Perú – 2021. *Revista Científica De Ciencias De La Salud*, 15(2), 33–42. <https://doi.org/10.17162/rccs.v2i15.1891>
- Rengifo Sánchez, E. D. (2020). Inteligencia emocional y procrastinación en alumnos de secundaria de una institución educativa nacional de Trujillo. Universidad privada Antenor Orrego. Obtenido de: <https://hdl.handle.net/20.500.12759/6422>
- Rothblum, ED, Solomon, LJ y Murakami, J. (1986). Diferencias afectivas, cognitivas y de comportamiento entre procrastinadores altos y bajos. *Revista de Psicología de Consejería*, 33 (4), 387–394. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.4.387>
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Mastoras, S. M., Beaton, L., & Osborne, S. E. (2012). Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 251–257. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.02.010>
- Salomón, LJ y Rothblum, ED (1984). Procrastinación académica: frecuencia y correlatos cognitivo-conductuales. *Revista de Psicología de Consejería*, 31 (4), 503–509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: an experimental analysis*. Appleton-Century.
- Steel P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological bulletin*, 133(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>

- Suleman Q, Hussain I, Syed MA, Parveen R, Lodhi IS, Mahmood Z (2019) Association between emotional intelligence and academic success among undergraduates: A cross-sectional study in KUST, Pakistan. PLoS ONE 14(7): e0219468. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0219468>
- Toaza Navia, V. E., & Valencia Cepeda, M. C. (2023). Procrastinación académica y regulación emocional en estudiantes universitarios: Academic procrastination and emotional regulation in university students. LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades, 4(2), 2770–2781. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.794>
- Trujillo Chumán, K., y Noé Grijalva, M. (2020). La Escala de Procrastinación Académica (EPA): validez y confiabilidad en una muestra de estudiantes peruanos. Revista de psicología y educación 15(1), 98-107. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.189>.
- 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
- Ugarriza, N., & Pajares-Del-Águila, 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(008), 11-58. <https://doi.org/10.26439/persona2005.n008.893>
- UNESCO. (2023). International standard classification of education (ISCED). En Educational systems. <https://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isced>
- World Health Organization. (2021). Gender and health. En Glossary of terms and tools. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240038349>

ANEXOS

ANEXO 01. Consentimiento informado



COMITÉ DE ÉTICA CIENTÍFICA

ACREDITADO – UCSS
LIMA

Estimado padre de familia:

Su hija/o; ha sido seleccionada/o para participar en la investigación titulada “Inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Tarma.”, asesorado por el Mg. Víctor Ricardo Chávez Medrano, docente de la Universidad Católica Sedes Sapientiae – Programa Tarma.

El objetivo de esta investigación es identificar la relación entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Tarma.

Si usted acepta participar en este estudio, se le solicitará que responda dos instrumentos: el primero medirá inteligencia emocional, y la segunda procrastinación académica. Además, el tiempo de desarrollo de las pruebas es de 20 a 30 minutos, en sus respectivas instituciones educativas.

La participación en esta actividad es voluntaria y no involucra ningún daño o peligro para su salud física o mental. Usted puede negarse a participar en cualquier momento del estudio sin que deba dar razones para ello, ni recibir ningún tipo de sanción. Además, los datos obtenidos serán de carácter confidencial, su identidad no estará disponible para personas que no sea para el investigador y asesor. Asimismo, dichos resultados de la escala serán calificados, analizados y publicados en el Repositorio Institucional Digital de la sección Tesis y trabajos de investigación, de la Universidad Católica Sedes Sapientiae.

Si Usted no desea participar no implicará sanción. Usted tiene el derecho a negarse a responder a preguntas concretas, también puede optar por retirarse de este estudio en cualquier momento y la información que hemos recogido será descartada de la investigación y eliminada.

Cualquier pregunta que Usted desee hacer respecto del proceso de investigación podrá contactar al responsable de dicha investigación, Darwin Cárdenas Rimari, estudiante de la Universidad Católica Sedes Sapientiae – Programa Tarma, de la carrera de Psicología. Correo electrónico: Darwincardenasrimari@gmail.com

ACEPTO que mi hijo(a) participe en las encuestas para esta investigación.

NO ACEPTO que mi hijo(a) participe en las encuestas para esta investigación.

Nombre y firma del padre, madre o apoderado/a

ANEXO 2. Ficha Sociodemográfica

FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

Instrucciones: Por favor, complete la siguiente ficha con sus datos personales. La información proporcionada será utilizada únicamente con fines de investigación y se mantendrá confidencial.

1. Edad:

- _____ (Indique su edad en años)

2. Sexo:

- () Masculino
- () Femenino

3. Convivencia escolar:

- () Con sus padres
- () Con su papá
- () Con su mamá
- () Con familiares
- () Solo

4. Grado de instrucción:

- () Tercero de secundaria
- () Cuarto de secundaria
- () Quinto de secundaria

5. Lugar de procedencia:

- () Palca
- () Tapo
- () Acobamba
- () Tarma
- () Otro: _____

ANEXO 3. Inventario emocional BarOn ICE:NA- Completa

Nombre : _____ Edad: _____ Sexo: _____
 Grado : _____ Fecha: _____

INVENTARIO EMOCIONAL BarOn ICE: NA - COMPLETA

Adaptado por Nelly
 Ugarriza Chávez Liz
 Pajares Del Aguila



INSTRUCCIONES

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

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

Dinos cómo te sientes, piensas o actúas **LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LOS 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 mí 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

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

Gracias por completar el cuestionario

ANEXO 04. Escala de procrastinación académica (EPA)

ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

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, tomando en cuenta el siguiente cuadro:

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	S	CS	A	CN	N
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 me asignan lecturas, las leo la noche anterior.					
4	Cuando me asignan lecturas, las reviso el mismo día de la clase					
5	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda					
6	Asisto regularmente a clases					
7	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible					
8	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan					
9	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan					
10	Constantemente intento mejorar mis hábitos d estudio					

11	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido					
12	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio					
13	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra					
14	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.					
15	Ocasionalmente dejo para mañana lo que puedo hacer hoy					
16	Disfruto la mezcla de desafío con emoción de esperar hasta el último minuto para completar una tarea.					

ANEXO 05. Matriz de consistencia

Título: Inteligencia emocional y Procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Tarma.

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables y dimensiones	Población y Muestra	Diseño	Instrumentos	Análisis estadístico
<p>Problema general: ¿Existe relación entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica en los estudiantes de una institución educativa de Tarma?</p> <p>Problemas específicos: 1. ¿Cuáles son los niveles de inteligencia emocional que predominan en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Tarma?</p>	<p>Objetivo general: Determinar si existe relación entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Tarma.</p> <p>Objetivos específicos: 1. Identificar los niveles de inteligencia emocional que predominan en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Tarma.</p>	<p>Hipótesis general Hi: Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Tarma.</p> <p>Hipótesis específicas He1: Existe relación significativa entre los niveles de inteligencia emocional y los factores sociodemográficos en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Tarma.</p>	<p>Variable 1: Inteligencia emocional: Dimensiones:</p> <p>Componente intrapersonal</p> <p>Componente interpersonal</p> <p>Componente de adaptabilidad</p> <p>Componentes del manejo de estrés</p> <p>Componentes del estado de ánimo</p>	<p>Población: 155 estudiantes de tercer, cuarto y quinto grado de secundaria.</p> <p>Muestreo No aplica. Se realizó un censo.</p> <p>Tamaño de muestra: No aplica. Se realizó un censo.</p> <p>Criterios de inclusión: 1. Estudiantes matriculados en el colegio Santo Domingo de Guzmán de Palca – Tarma. 2. Estudiantes que</p>	<p>Enfoque: Cuantitativo</p> <p>Diseño: No experimental transversal</p> <p>Alcance: Descriptivo-correlacional</p>	<p>Instrumento 1 Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On ICE – Forma completa</p> <p>Adaptado al contexto peruano por Ugarriza y Pajares (2005).</p> <p>Instrumento 2 Escala de procrastinación académica (EPA)</p> <p>Adaptada al Perú por Álvarez (2010).</p>	<p>Software estadístico: El SPSS 25, Excel</p> <p>Análisis descriptivo: Tablas con frecuencias y porcentajes.</p> <p>Análisis inferencial: Prueba de Chi-cuadrado Prueba de Kruskal-Wallis</p>

<p>2. ¿Cuáles son los niveles de procrastinación académica que predominan en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Tarma?</p> <p>3. ¿Existe relación entre los niveles de inteligencia emocional y los factores sociodemográficos en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Tarma?</p> <p>4. ¿Existe relación entre los niveles de procrastinación académica y los factores sociodemográficos en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Tarma?</p>	<p>2. Identificar los niveles de procrastinación académica que predominan en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Tarma.</p> <p>3. Determinar si existe relación entre los niveles de inteligencia emocional y los factores sociodemográficos en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Tarma.</p> <p>4. Determinar si existe relación entre los niveles de procrastinación académica y los factores sociodemográficos en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Tarma.</p>	<p>de Tarma.</p> <p>He2: Existe relación significativa entre los niveles de procrastinación académica y los factores sociodemográficos en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Tarma.</p>	<p>Variable 2: Procrastinación académica</p> <p>Dimensiones:</p> <p>Unidimensional</p>	<p>cursaban el 3er, 4to y 5to de secundaria.</p> <p>3. Estudiantes de ambos sexos.</p> <p>4. Estudiantes cuyos padres o tutores firmaron el consentimiento informado.</p> <p>5. Estudiantes que aceptaron participar de manera libre y voluntaria en la investigación.</p> <p>Criterios de exclusión:</p> <p>1. Estudiantes que no asistieron a clases los días previstos para la evaluación.</p> <p>2. Estudiantes cuyos padres no firmaron el consentimiento informado para participar en el estudio.</p>		<p>Niveles de significancia: 0.05</p>
--	--	--	--	--	--	--

ANEXO 06. Operacionalización de la variable Inteligencia emocional.

Nombre de la variable	Dimensiones	Escala de medición	Categorías	Ítems	Niveles y rangos (Dimensiones)	Niveles y rangos (Global)
Inteligencia Emocional	Intrapersonal (IA)	Escala ordinal	(1) Muy rara vez	7, 17, 28, 31, 43, 53	6 – 8 : Marcadamente bajo 9 – 11 : Necesita mejorarse considerablemente 12 – 14 : Necesita mejorarse 15 – 17 : Promedio 18 – 20 : Bien desarrollada 21 – 23 : Muy bien desarrollada 24 – 26 : Excelentemente desarrollada	130 a más : Excelentemente desarrollada 120-129 : Muy bien desarrollada 110-119 : Bien desarrollada 90-109 : Promedio
	Interpersonal (IE)		(2) Rara vez	2, 5, 10, 14, 20, 24, 36, 41, 45, 51, 55, 59	12 – 17 : Marcadamente bajo 18 – 22 : Necesita mejorarse considerablemente 23 – 28 : Necesita mejorarse 29 – 34 : Promedio 35 – 39 : Bien desarrollada 40 – 45 : Muy bien desarrollada 46 – 48 : Excelentemente desarrollada	
	Manejo del Estrés (ME)		(3) A menudo	3, 6, 11, 15, 21, 26, 35, 39, 46, 49, 54, 58	12 – 17 : Marcadamente bajo 18 – 22 : Necesita mejorarse considerablemente 23 – 28 : Necesita mejorarse 29 – 34 : Promedio 35 – 39 : Bien desarrollada 40 – 45 : Muy bien desarrollada 46 – 48 : Excelentemente desarrollada	
			(4)Muy a menudo			

(Variable cualitativa politómica)	Adaptabilidad (AD)			12, 16, 22, 25, 30, 34, 38, 44, 48, 57	10 – 14: Marcadamente bajo 15 – 19: Necesita mejorarse considerablemente 20 – 24: Necesita mejorarse 25 – 29: Promedio 30 – 34: Bien desarrollada 35 – 39: Muy bien desarrollada 40 – 44: Excelentemente desarrollada	80-89: Baja 70-79: Muy baja 69 o menos: Deficiente
	Estado de Ánimo General (EAG)			1, 4, 9, 13, 19, 23, 29, 32, 37, 40, 47, 50, 56, 60	15 – 21: Marcadamente bajo 22 – 28: Necesita mejorarse considerablemente 29 – 35: Necesita mejorarse 36 – 42: Promedio 43 – 49: Bien desarrollada 50 – 56: Muy bien desarrollada 57 – 60: Excelentemente desarrollada	

ANEXO 07. Operacionalización de la variable Procrastinación académica.

Nombre de la Variable	Dimensiones	Escala de medición	Categorías	Ítems	Niveles y rangos
<p>Procrastinación Académica (Variable cualitativa politómica)</p>	<p>Unidimensional</p>	<p>Escala ordinal</p>	<p>(1) Nunca (2) Pocas veces (3) A veces (4) Casi siempre (5) Siempre</p>	<p>1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16</p>	<p>16 – 37: Nivel de procrastinación académica baja. 38 – 58: Nivel de procrastinación académica moderada-promedio. 59 – 80: Nivel de procrastinación académica alta.</p>

ANEXO 08. Operacionalización de variables las sociodemográficas.

Nombre de la Variable	Clasificación	Categorías	Escala de medición
Edad	Cuantitativa discreta	Años	Razón
Sexo	Cualitativa dicotómica	1. Hombre 2. Mujer	Nominal
Convivencia familiar	Cualitativa politómica	1. Con sus padres 2. Con su papá 3. Con su mamá 4. Con familiares 5. Solo	Nominal
Grado de instrucción	Cualitativa politómica	1. Tercero 2. Cuarto 3. Quinto	Ordinal
Lugar de procedencia	Cualitativa politómica	1. Palca 2. Tapo 3. Acobamba 4. Otros distritos	Nominal