

FACULTAD DE HUMANIDADES

Escuela Académico Profesional de Psicología

Tesis

**Inteligencia emocional y procrastinación académica en
estudiantes de secundaria de una institución educativa
de Huancayo, 2022**

Max Aldo Quispe Lagos
Mayomi Ticllasuca Ramos

Para optar el Título Profesional de
Licenciado en Psicología

Huancayo, 2023

Repositorio Institucional Continental
Tesis digital



Esta obra está bajo una Licencia "Creative Commons Atribución 4.0 Internacional" .

INFORME DE CONFORMIDAD DE ORIGINALIDAD DE TESIS

A : Eliana Carmen Mory Arciniega
Decano de la Facultad de Humanidades

DE : Mg. Nadia María Margarita Toledo Choquehuanca Asesor de tesis

ASUNTO : Remito resultado de evaluación de originalidad de tesis

FECHA : 28 de Noviembre de 2023

Con sumo agrado me dirijo a vuestro despacho para saludarlo y en vista de haber sido designado asesor de la tesis titulada: "INTELIGENCIA EMOCIONAL Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE HUANCAYO, 2022", perteneciente a los estudiantes Max Aldo Quispe Lagos y Mayomi Ticllasuca Ramos, de la E.A.P. de Psicología; se procedió con la carga del documento a la plataforma "Turnitin" y se realizó la verificación completa de las coincidencias resaltadas por el software dando por resultado 20 % de similitud (informe adjunto) sin encontrarse hallazgos relacionados a plagio. Se utilizaron los siguientes filtros:

- Filtro de exclusión de bibliografía SI NO
- Filtro de exclusión de grupos de palabras menores SI NO
(Nº de palabras excluidas: 15)
- Exclusión de fuente por trabajo anterior del mismo estudiante SI NO

En consecuencia, se determina que la tesis constituye un documento original al presentar similitud de otros autores (citas) por debajo del porcentaje establecido por la Universidad.

Recae toda responsabilidad del contenido de la tesis sobre el autor y asesor, en concordancia a los principios de legalidad, presunción de veracidad y simplicidad, expresados en el Reglamento del Registro Nacional de Trabajos de Investigación para optar grados académicos y títulos profesionales - RENATI y en la Directiva 003-2016-R/UC.

Esperando la atención a la presente, me despido sin otro particular y sea propicia la ocasión para renovar las muestras de mi especial consideración.

Atentamente,



Mg. Nadia Toledo Choquehuanca
Asesor de tesis

DECLARACIÓN JURADA DE AUTENTICIDAD

Yo, Max Aldo Quispe Lagos, identificado(a) con Documento Nacional de Identidad No. 46211509, de la E.A.P. de Psicología de la Facultad de Humanidades la Universidad Continental, declaro bajo juramento lo siguiente:

1. La tesis titulada: "INTELIGENCIA EMOCIONAL Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE HUANCAYO, 2022", es de mi autoría, la misma que presento para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología.
2. La tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente, para la cual se han respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas, por lo que no atenta contra derechos de terceros.
3. La tesis es original e inédita, y no ha sido realizado, desarrollado o publicado, parcial ni totalmente, por terceras personas naturales o jurídicas. No incurre en autoplagio; es decir, no fue publicado ni presentado de manera previa para conseguir algún grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados son reales, pues no son falsos, duplicados, ni copiados, por consiguiente, constituyen un aporte significativo para la realidad estudiada.

De identificarse fraude, falsificación de datos, plagio, información sin cita de autores, uso ilegal de información ajena, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a las acciones legales pertinentes.

28 de 11 de 2023.



Max Aldo Quispe Lagos

DNI. No. 46211409

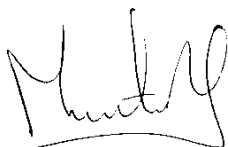
DECLARACIÓN JURADA DE AUTENTICIDAD

Yo, Mayomi Ticllasuca Ramos, identificado(a) con Documento Nacional de Identidad No. 47558857, de la E.A.P. de Psicología de la Facultad de Humanidades la Universidad Continental, declaro bajo juramento lo siguiente:

1. La tesis titulada: "INTELIGENCIA EMOCIONAL Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE HUANCAYO, 2022", es de mi autoría, la misma que presento para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología.
2. La tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente, para la cual se han respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas, por lo que no atenta contra derechos de terceros.
3. La tesis es original e inédita, y no ha sido realizado, desarrollado o publicado, parcial ni totalmente, por terceras personas naturales o jurídicas. No incurre en autoplagio; es decir, no fue publicado ni presentado de manera previa para conseguir algún grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados son reales, pues no son falsos, duplicados, nicopiados, por consiguiente, constituyen un aporte significativo para la realidad estudiada.

De identificarse fraude, falsificación de datos, plagio, información sin cita de autores, uso ilegal de información ajena, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a las acciones legales pertinentes.

28 de 11 de 2023.



Mayomi Ticllasuca Ramos DNI.

No. 47558857

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE HUANCAYO, 2022

INFORME DE ORIGINALIDAD



FUENTES PRIMARIAS

1	hdl.handle.net Fuente de Internet	10%
2	repositorio.unfv.edu.pe Fuente de Internet	3%
3	apirepositorio.unh.edu.pe Fuente de Internet	2%
4	repositorio.continental.edu.pe Fuente de Internet	1%
5	repositorio.upla.edu.pe Fuente de Internet	1%
6	Submitted to Universidad Continental Trabajo del estudiante	1%
7	repositorio.une.edu.pe Fuente de Internet	1%
8	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	<1%

9	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	<1 %
10	Claudio José Hidalgo Vargas, Jessica Katherine Gaona Alvarado, Ana Lucia Hidalgo Vargas, Richar Lutter Calderón Zambrano et al. "Niveles de desempeño y actitudes hacia las matemáticas", Runas. Journal of Education and Culture, 2023 Publicación	<1 %
11	Submitted to Universidad Católica de Santa María Trabajo del estudiante	<1 %
12	repositorio.upagu.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
13	Submitted to Universidad Alas Peruanas Trabajo del estudiante	<1 %
14	Submitted to Universidad Ricardo Palma Trabajo del estudiante	<1 %
15	repositorio.upao.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
16	repositorio.umch.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
17	repositorio.usanpedro.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
18	Submitted to Universidad Autonoma del Peru Trabajo del estudiante	<1 %

<1%

19 repositorio.unac.edu.pe
Fuente de Internet

<1%

Excluir citas Activo

Excluir coincidencias < 15 words

Excluir bibliografía Activo

DEDICATORIA

A nuestros padres, por ser quienes guiaron cada uno de nuestros pasos y metas desde la infancia, y por ser la fuente de nuestra motivación.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por la vida; a nuestra universidad, por haber perfilado cada una de nuestras competencias como futuros psicólogos; a nuestra asesora, por brindarnos sus conocimientos y tiempo; y al centro educativo, por darnos la oportunidad de desarrollar la presente investigación.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar si existe relación entre inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Huancayo, 2022. En cuanto a la metodología se empleó el método descriptivo, de enfoque cualitativo, tipo sustantivo descriptivo, de nivel descriptivo y de diseño correlacional. Dentro los instrumentos empleados se aplicaron el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On NA y la Escala de Procrastinación Académica (EPA) a una muestra de 118 estudiantes de una institución educativa de Huancayo.

Los resultados hallados ponen en manifiesto un nivel de significancia con un $P = ,425$ lo que refiere que no existe una relación significativa y un coeficiente Rho de Spearman de $-,074$, lo cual evidencia una correlación negativa débil entre las variables de estudio. Por lo que se concluye que a medida que el estudiante tiene mayor inteligencia emocional, relativamente será menor su procrastinación.

Palabras claves: inteligencia emocional y procrastinación académica

ABSTRACT

The present research aimed to find the existing relationship between emotional intelligence and academic procrastination in high school students from an educational institution in Huancayo, 2022. Regarding the methodology, the descriptive method was used, with a qualitative approach, descriptive substantive type, descriptive level and correlational design. Among the instruments used, the Bar-On NA Emotional Intelligence Inventory and the Academic Procrastination Scale (EPA) were applied to a sample of 118 students from an educational institution in Huancayo.

The results found reveal a level of significance with a $P=.425$, which indicates that there is no significant relationship, and a Spearman's Rho coefficient of $-.074$, which shows a weak negative correlation between the study variables. Therefore, it is concluded that as the student has greater emotional intelligence, his or her procrastination will be relatively less.

Keywords: emotional intelligence and academic procrastination

ÍNDICE

DEDICATORIA	viii
AGRADECIMIENTOS	ix
RESUMEN	x
ABSTRACT.....	xi
ÍNDICE.....	xii
ÍNDICE DE TABLAS	xiv
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xv
INTRODUCCIÓN	16
CAPÍTULO I	18
PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO.....	18
1.1. Planteamiento del Problema.....	18
1.2. Formulación del Problema	20
1.3. Objetivos	20
1.4. Justificación e Importancia de la Investigación	21
1.5. Hipótesis y Descripción de Variables	22
CAPÍTULO II.....	26
MARCO TEÓRICO.....	26
2.1. Antecedentes del Problema	26
2.2. Bases Teóricas.....	32
CAPÍTULO III.....	46
DISEÑO METODOLÓGICO.....	46
3.1. Método de Investigación	46

3.2. Configuración de la Investigación.....	46
3.3. Población y Muestra.....	47
3.4. Técnica e Instrumentos de Recolección de Datos	48
CAPÍTULO IV.....	52
RESULTADOS.....	52
4.1. Descripción de los Resultados.....	52
4.2. Resultados Descriptivos de la Variable Procrastinación.....	59
4.3. Contrastación de Hipótesis.....	67
4.4. Análisis y Discusión de Resultados	75
CONCLUSIONES	79
RECOMENDACIONES.....	81
REFERENCIA.....	82
ANEXOS	86

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Capacidad emocional intrapersonal de los estudiantes.....	46
Tabla 2: Capacidad emocional interpersonal de los estudiantes.....	47
Tabla 3: Capacidad emocional de adaptabilidad de los estudiantes.....	49
Tabla 4: Capacidad emocional de manejo de estrés de los estudiantes.....	50
Tabla 5: Capacidad emocional de los estudiantes.....	52
Tabla 6: Nivel de procrastinación de los estudiantes.....	54
Tabla 7: Frecuencia de la dimensión intrapersonal y procrastinación.....	54
Tabla 8: Frecuencia de la dimensión interpersonal y procrastinación.....	56
Tabla 9: Frecuencia de la dimensión adaptabilidad y procrastinación.....	57
Tabla 10: Frecuencia de la dimensión manejo de estrés y procrastinación.....	59
Tabla 11: Frecuencia de inteligencia emocional y procrastinación.....	60
Tabla 12: Relación entre inteligencia emocional y procrastinación.....	62
Tabla 13: Relación entre dimensión intrapersonal y procrastinación.....	64
Tabla 14: Relación entre dimensión interpersonal y procrastinación.....	66
Tabla 15: Relación entre dimensión manejo de estrés y procrastinación.....	68
Tabla 16: Relación entre dimensión adaptabilidad y procrastinación.....	70

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Capacidad emocional intrapersonal de los estudiantes.....	47
Figura 2: Capacidad emocional interpersonal de los estudiantes.....	48
Figura 3: Capacidad emocional de adaptabilidad de los estudiantes.....	49
Figura 4: Capacidad emocional de manejo de estrés de los estudiantes.....	51
Figura 5 Capacidad emocional de los estudiantes.....	52
Figura 6: Nivel de procrastinación de los estudiantes.....	53

INTRODUCCIÓN

La presente investigación, titulada *Inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Huancayo, 2022*, obedece a la necesidad de conocer la inteligencia emocional y nivel de procrastinación, puesto hoy en día no es suficiente con ser inteligentes para ser exitosos en el día a día o en la vida laboral; por ello, es imprescindible desarrollar la inteligencia emocional para enfrentar los problemas que se van presentando cotidianamente y más aún que durante la pandemia se han ido modificando nuestros hábitos para desarrollar oportunamente cada una de nuestras actividades. Por tanto, se inició este estudio que considero como mayor propósito el establecer la relación entre inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Huancayo, en el 2022.

En razón a los aspectos referidos, la investigación aborda el acopio de la información para su posterior describir la relación que existe entre inteligencia emocional y procrastinación, utilizando un inventario y una escala las cuales gozan de validez y confiabilidad, para luego realizar un análisis estadístico de las variables y sus dimensiones, empleando la estadística descriptiva e inferencial, asimismo, para la contrastación de hipótesis se utilizó el estadístico Rho de Spearman.

El presente, a fin de cumplir con los propósitos, fue estructurado en cuatro capítulos, las cuales se organiza de la siguiente manera: capítulo I, planteamiento del estudio, en el cual se describe el planteamiento del problema, se formula el problema, se plantea los objetivos, está la justificación, la hipótesis, así como la descripción de las variables a tratar. Asimismo, el capítulo II, marco teórico, el cual contiene antecedentes del problema y las bases teóricas. Además, el

capítulo III, diseño metodológico, donde encontramos lo siguiente: método de investigación, configuración de la investigación, tipo, nivel, diseño, población, muestra, técnica e instrumentos de recolección de datos, estrategias de análisis de datos, aspectos éticos de la investigación. Y en el capítulo IV. resultados, se encuentra la descripción de los resultados y contrastación de hipótesis. Por último, encontramos el análisis y discusión de resultados, conclusiones y recomendaciones.

Finalmente, nuestra gratitud a todos los que contribuyeron con la culminación del presente.

Los autores

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1. Planteamiento del Problema

Durante la etapa de la adolescencia, podemos evidenciar cambios intensos que van de extremo a extremo, en los cuales es indispensable la regulación emocional, lo que permite gestionar el bienestar y sus emociones y resolver problemas. Esta capacidad se ha visto afectada desde el inicio de la pandemia a nivel mundial y trajo consigo el confinamiento obligatorio, así como el inicio de las clases remotas; por ello, es de nuestro interés identificar las características emocionales de los estudiantes de secundaria, ya que se convertirán en parte de la sociedad como agentes activos en ella siendo parte de una región y un país, además muchos de los formaran parte de profesionales que no solo deben destacar en las áreas de desarrollo de su profesión sino que deben complementarse para ser personas integrales y buenos ciudadanos con identidad y en busca del bienestar de su sociedad. De acuerdo con la información revisada, se encontró que el estudio, realizado a nivel mundial hace mención que “arrojó un resultado sorprendente y vinculado a nuestro cociente de éxito: el mismo se debe un 23 % a nuestras capacidades intelectuales y un 77 % a nuestras aptitudes emocionales” (Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations, Webmaster, s. f., como se cita en Acevedo, 2015, párr.1).

Asimismo, es necesario indicar que la ausencia de una educación emocional adecuada, que incluya la formación de valores y actitudes que permitan vivir en sociedad, conlleva a problemas emocionales, de conducta y en general de relaciones interpersonales, donde se falta el respeto entre compañeros por una inadecuada gestión de emociones. El estudio de Gutiérrez et al. (2021) sobre la inteligencia emocional en adolescentes refiere que este constructo está referido a las habilidades

y capacidades psicológicas que comprometen a nuestros afectos y talentos, los cuales no han sido considerados para desarrollarlas de manera óptima solo priorizando la parte racional.

En nuestra región, país y mundo, podemos encontrar muchos de los problemas en deficiencia de una salud mental e inteligencia emocional adecuada, los cuales se ven reflejados en incremento de actos violentos, baja capacidad de resolución de problemas, casi nula empatía con nuestros pares, la poca tolerancia a cometer errores o fallos, lo cual es la base para actos de violencia contra sus compañeros, pareja, padres y otro semejante. Por ello, es necesario indicar que, a consecuencia de la pandemia por el COVID-19, estas características se han agudizado.

Otro problema latente, desde muchos años en nuestro accionar y que interfiere y limita de manera integral, es cuando el sujeto pospone, posterga o aplaza tareas de manera irresponsable; dicha acción es llamada también procrastinación. Es por ello Riva (2006, como se cita en Laureano y Ampudia, 2019, p.364) explica que “la procrastinación se desarrolla porque las personas prefieren realizar actividades que les generen resultados satisfactorios a corto plazo, en lugar de aquellas que impliquen efectos positivos a largo plazo”.

Según Laureano y Ampudia (2019), en nuestro país, se llevó a cabo un estudio acerca de la procrastinación con estudiantes de secundaria de Lima, en el 2010, el cual refería que un 20 % eran procrastinadores, sin diferencia por género, es decir, que tanto varones y mujeres procrastinan de manera similar.

Teniendo en cuenta la modalidad de clase recibida (remota), desde hace dos años a causa del COVID-19, los estudiantes han evidenciado mayor exposición a los dispositivos, lo que redujo el control o la restricción de parte de los padres hacia escolares. Por tanto, el trabajo remoto y el cuidado de menores o adultos mayores han generado y fortalecido los hábitos procrastinadores y,

como resultado, se evidencia el fracaso escolar, la deserción, el bajo rendimiento académico, entre otros problemas.

Por consiguiente, observando distintas circunstancias mencionadas el estudio se baso en buscar si existe una relación entre las variables de inteligencia emocional y la procrastinación en población estudiantil a trabajar.

1.2. Formulación del Problema

1.2.1. Problema general

¿Existe relación entre inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Huancayo, 2022?

1.2.2. Problemas específicos

- ¿Existe relación entre la dimensión intrapersonal y la procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Huancayo, 2022?
- ¿Existe relación entre la dimensión interpersonal y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Huancayo, 2022?
- ¿Existe relación entre la dimensión manejo del estrés y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Huancayo, 2022?
- ¿Existe relación entre la dimensión adaptabilidad y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Huancayo, 2022?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Determinar si existe relación entre inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Huancayo, 2022.

1.3.2. Objetivos específicos

- Establecer si existe relación entre la dimensión intrapersonal y la procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Huancayo, 2022.
- Establecer si existe relación entre la dimensión interpersonal y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Huancayo, 2022.
- Establecer si existe relación entre la dimensión manejo del estrés y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Huancayo, 2022.
- Establecer si existe relación entre la dimensión adaptabilidad y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Huancayo, 2022.

1.4. Justificación e Importancia de la Investigación

1.4.1. Justificación teórica

Esta investigación se realizó con el fin de seguir ahondando en el marco teórico que explica las variables de inteligencia emocional y procrastinación académica, por ello, es importante conocer por qué los estudiantes dejan de realizar sus tareas encomendadas para un futuro, y llegan a consecuencias de un rendimiento académico bajo, además de la deserción escolar. También, contribuirá para futuras investigaciones que guarden relación con las variables evaluadas o la temática tratada, lo que permitirá ofrecer información sobre ambas variables de estudio.

1.4.2. Justificación metodológica

El desarrollo del trabajo presenta una justificación metodológica, ya que, en su desarrollo, se tomó en cuenta los siguientes parámetros: primero las normas APA como regla general de comunicación; segundo, se cumplió con los parámetros de la metodología científica como principal regla y tercero se halló la validez y confiabilidad de los instrumentos de inteligencia emocional y procrastinación académica.

1.4.2. Justificación práctica

La investigación propuesta se ejecutó, porque existe la necesidad de evaluar la inteligencia emocional y procrastinación académica en los estudiantes de secundaria, que están expuestos a múltiples riesgos por la procrastinación académica, cuyos resultados servirán a la institución educativa para implementar mejoras en el plan de salud mental para los estudiantes. Por ello, para evitar esto propondremos intervenciones desde el punto de la escuela cognitivo conductual, donde a ello los ayudarán a un buen manejo de habilidades para evitar la procrastinación académica y tener buena inteligencia emocional.

1.5. Hipótesis y Descripción de Variables

1.5.1. Hipótesis general

Existe relación entre inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Huancayo, 2022.

1.5.2. Hipótesis específicas

H1: Existe relación entre la dimensión intrapersonal y la procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Huancayo, 2022.

H2: Existe relación entre la dimensión interpersonal y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Huancayo, 2022.

H3: Existe relación entre la dimensión manejo del estrés y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Huancayo, 2022.

H4: Existe relación entre la dimensión adaptabilidad y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Huancayo, 2022.

1.5.3. Descripción de variables

Inteligencia emocional

Definición conceptual

Bar-On y Parker (2018) conceptualizan la inteligencia emocional como un grupo de habilidades que nos ayudan a enfrentar demandas y presiones del medio que nos rodea, y estas habilidades son de índole emocional, personal e interpersonal.

Definición operacional

La variable inteligencia emocional se encuentra conceptualizada por los resultados que se obtengan del Inventario de Inteligencia Emocional Bar-On NA, que cuenta con 60 ítems que miden cinco dimensiones:

- Intrapersonal
- Interpersonal
- Manejo del estrés
- Adaptabilidad
- Impresión positiva

Procrastinación académica

Definición conceptual

Ellis y Knaus (2002, como se citó en Laureano y Ampudia, 2019), definen a la procrastinación como aquella tendencia para aplazar las actividades hasta una próxima fecha indeterminada, este problema es frecuente en estudiantes.

Definición operacional

La variable procrastinación será estudiada mediante el resultado de la aplicación de la escala de procrastinación académica, la cual consta de 12 ítems para medir dos dimensiones: postergación de actividades y autorregulación académica

1.5.4. Operacionalización de variables

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de Medición
INTELIGENCIA EMOCIONAL	INTRAPERSONAL	Comprende sus emociones con facilidad, Expresa sus sentimientos sin dañar los sentimientos a los demás y reconoce sus aspectos positivos y negativos.	3,7,17,28,43,53.	Ordinal
	INTERPERSONAL	Mantiene relaciones interpersonales satisfactorias, demuestra una escucha activa a los demás, comprende con facilidad los sentimientos de los demás.	2,5,9,14,20,24,3 6,41,45,51,55,59	
	ADAPTABILIDAD	Flexibilidad en el manejo de sus actitudes, se adapta con facilidad a los cambios ambientales y aplica estrategias en la solución de problemas cotidianos.	12,16,22,25,30,3 4,38,44,48,57.	
	MANEJO DEL ESTRÉS	Demuestra calma y tranquilidad ante situaciones adversas, demuestra control de sus impulsos y responden adecuadamente en eventos estresantes	3,6,11,15,21,26, 35,39,46,49,54,5 8.	
	ESTADO DE ÁNIMO GENERAL	Se sienten satisfecho con su vida, mantiene una actitud positiva a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos, Son visionarias y optimistas.	1,4,9,13,19,23,2 9,32,37,40,47,50 ,56,60.	
PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA	AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA	Establece sus objetivos de aprendizajes donde trata de conocer, controlar y regular sus cogniciones, motivaciones y comportamientos.	2,3,4,5,8,9,10,11, 12,13 y 14	Ordinal
	POSTERGACIÓN DE ACTIVIDADES	Aplaza sus tareas, realizándolas a ultimo momento antes de su entrega.	1,6, 7, 15 y 16	

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes del Problema

2.1.1. *Antecedentes Internacionales*

Torres (2019), realizó una investigación titulada “La inteligencia emocional de alumnos en educación secundaria entre 16 y 18 años y su relación con el rendimiento académico, en Argentina”, empleo una metodología cuantitativa, con diseño descriptivo correlacional y de corte transversal, además tuvo como muestra a 35 estudiantes, a los cuales se les aplico el inventario de cociente emocional de Bar-On, y se consideró las calificaciones del ciclo escolar 2019. Los resultados concluyeron que no se halló una correlación entre inteligencia emocional y rendimiento académico. De igual forma, se pudo evidenciar que la capacidad emocional característico es marcadamente alta.

Por su parte Sánchez (2018), en su estudio titulada “La autorregulación emocional, la autoeficacia y su relación con la procrastinación académica en estudiantes de bachillerato del cantón Pelileo, Ecuador”, utilizaron una metodología con el diseño cuantitativo, descriptivo, correlacional, exploratoria y de corte transversal, donde la muestra fue 342 jóvenes estudiantes entre las edades de 15 a 18 años. Asimismo, se utilizó la Escala de Procrastinación (EP), Escala de Regulación Emocional (ERQ), la Escala de Autoeficacia General (EAG) y el Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo (ZTPI). Se concluye que la procrastinación académica está influenciada por la autoeficacia, regulación emocional, y la perspectiva temporal.

A su vez, Rodriguez y Clariana (2017), en su “Estudio procrastinación en estudiantes universitarios: su relación con la edad y el curso académico en la Universidad Autónoma de la ciudad de Barcelona, España”, realizaron un análisis de tipo transversal, con diseño factorial intersujeto, con una muestra que constó de 105 alumnos universitarios, divididos en cuatro grupos para la integración de cada uno se basó en que de si eran menores o mayores de 25 años. El instrumento utilizado para la variable de procrastinación fue Assessment Scale Students (PASS). Se concluyó que el nivel de procrastinación en la muestra estudiada si dependía de la edad de los estudiantes mas no de la asignatura que cursaban en ese momento.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Zapata (2020) efectuó un estudio denominado “Inteligencia emocional y procrastinación académica en los estudiantes del segundo semestre de la carrera de administración industrial en una institución de formación profesional – 2017”, con el objetivo de determinar la relación entre inteligencia emocional y procrastinación académica, este se caracterizó por ser cuantitativo, con diseño descriptivo correlacional, la muestra estuvo conformada por 125 estudiantes. Se aplicó el inventario de Bar-On (I-CE) adaptado por Ugarriza para inteligencia emocional y para procrastinación académica el cuestionario de Busko, obtuvo como resultado en el que se observa una relación inversa y significativa entre las variables de estudio.

Mientras que Buendía (2020), en su investigación titulada “Procrastinación académica y proyecto de vida en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima.”, cuyo objetivo fue analizar la relación entre procrastinación académica y proyecto de vida en un grupo. La muestra estuvo conformada por 43 estudiantes de cuarto y quinto grado, a través de un estudio de nivel descriptivo y de diseño correlacional. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Procrastinación Académica y la Escala de Evaluación del Proyecto de Vida. Asimismo, en su

investigación, se observó que las dimensiones de procrastinación académica y proyecto de vida son de relación inversa y significativa, seguido de diferencias significativas entre la postergación de actividades y proyecto de vida según el género, pero estas diferencias no se evidenciaron en la dimensión falta de regulación académica.

Por su parte, Tejada (2019), en su investigación “Procrastinación y autoeficacia en estudiantes de la facultad de ingeniería civil, de la Universidad Nacional de Ingeniería, Lima”, empleó un diseño no experimental, de tipo descriptivo correlacional y con una muestra de 172 estudiantes a las cuales se les aplicó encuestas de procrastinación y autoeficacia. Finalmente, se concluye que se obtuvo una relación positiva débil entre la procrastinación y autosuficiencia, es decir que los estudiantes que presentan mayor procrastinación también tienen mayor autoeficacia.

A su vez, Quispe (2018), en su estudio titulado “Optimismo y Procrastinación académica en estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima Metropolitana”, empleó el diseño de investigación correlacional, no experimental, transversal y con una muestra conformada por 371 participantes de ambos sexos, entre los 16 y 31 años, donde se les aplicó el instrumento la Escala de Procrastinación Académica (EPA) validada por Domínguez, Villegas y Centeno (2014) en el Perú y la Escala de Optimismo Atributivo, revisada por Caycho Ventura-León y Castilla-Cabello (2017). Tuvo como resultados que el optimismo que muestran los estudiantes se relaciona negativa y significativamente con la variable procrastinación académica, y con sus dimensiones de postergación de actividades y autorregulación académica. Así también, muestra que los jóvenes manifiestan un optimismo y procrastinación académica en nivel promedio.

A su turno, Cangaca (2018), en su investigación titulada “Procrastinación académica y nivel de estrés en estudiantes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público José

Salvador Cever Ovalle de Huanta-Ayacucho”, utilizó el diseño correlacional donde participaron 250 estudiantes, con una muestra de 152, a los cuales se les aplicaron las pruebas de procrastinación y los niveles de estrés. Los resultados demuestran que 50 de los estudiantes manifiestan procrastinación y un nivel de estrés medio, es decir, que una cantidad significativa de estudiantes pospone sin justificación alguna las tareas. También, afirma que existe relación directa alta entre procrastinación y nivel de estrés en el área de estudio ($Tau_b=0,757$; $p_valor=0,00 < \alpha (0,05)$).

Mientras que Medrano (2017) desarrolló la investigación titulada “Procrastinación académica y estrés académico en estudiantes de una universidad pública de Lima”, con un estudio de tipo aplicado, cuantitativo, diseño no experimental, transversal correlacional con una muestra de 112 estudiantes de pregrado. Se usó los instrumentos Procrastination Assessment Scale-Students (PASS) modificado y el Cuestionario de Estrés Académico en la Universidad (CEAU) modificado que dieron como resultado la existencia de correlación directa baja entre procrastinación y estrés académicos. Para las correlaciones entre las variables según el género, se observa que en el sexo femenino tiene una correlación directa y baja. En cuanto a las correlaciones de las variables según el género, solo las mujeres presentan una correlación positiva y baja, pero, por otra parte, las correlaciones según la edad son los varones que presentan una correlación directa y baja.

2.1.3. Antecedentes locales

Copelo (2022), en su estudio, titulado “Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de psicología de una universidad privada de Huancayo, 2021”, empleó el método cuantitativo, de tipo básica, nivel de investigación correlacional, con un diseño no experimental, descriptivo correlacional simple. Asimismo, la muestra estuvo conformada por 335 estudiantes, y

se utilizó la técnica de la encuesta para la medición de las variables. Los resultados obtenidos sobre la procrastinación fueron de un 49% de la muestra, pero estos estudiantes consideran que su nivel de procrastinación es bajo. Si el estudiante tiene el 60,9 %, está en nivel alto de ansiedad. Además, para determinar la correlación entre las variables de estudio, se aplicó el estadístico la rho de Spearman y se obtuvo $\rho = 0,327$, lo que expresa que hay existencia de una relación directa significativa débil.

Por su parte, De la Cruz y Martínez (2021), su investigación titulada “Inteligencia Emocional y Agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal del distrito de Huayucachi-Huancayo 2021”, tuvo como propósito determinar la relación existente entre inteligencia emocional y agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal del distrito de Huayuchi-Huancayo. La metodología que se utilizó es de tipo básica, de nivel relacional y de diseño de investigación descriptivo correlacional transaccional y con una muestra conformada por 150 estudiantes con edades comprendidas entre 12 y 17 años. Los resultados evidenciaron que 51,3% de los estudiantes tienen un nivel desarrollado y en cuanto a agresividad el 62% es de nivel bajo. Concluyendo así que hay presencia de una relación inversa moderada entre ambas variables en la muestra estudiada.

A su vez, Herquínigo (2021), efectuó un estudio titulado “Procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Huancayo”, se propuso determinar la relación entre procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Huancayo; empleó el método científico, con enfoque cuantitativo y de alcance correlacional además, con un diseño no experimental, de tipo correlacional transeccional asimismo, con una muestra de 210

estudiantes de pregrado y 211 de posgrado. Se aplicaron la Escala de Procrastinación Académica de Ann Busko y la Escala de Percepción de la Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer. Por último se concluyó que existe una relación negativa para ambos niveles de pregrado (-.253) y posgrado (-.373) y que la categoría dominante de la procrastinación académica en pregrado es moderada con un 61% y los estudiantes posgrado es de categoría bajo con un 64%.

A su turno, Rodriguez y Sebastian (2020), en su investigación titulada “Inteligencia emocional y uso de redes sociales en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública.”, tuvieron como objetivo determinar la relación entre inteligencia emocional y uso de redes sociales en estudiantes de secundaria de la institución educativa pública Virgen de Fátima-Huancayo, 2019. La metodología de la investigación fue no experimental, de nivel correlacional y de diseño transeccional correlacional conto con una muestra de 180 estudiantes de segundo y tercer grado. Se aplico el Cuestionario de Adicción a las Redes Sociales (ARS) y el Inventario Emocional Bar-On Ice Na. El resultado encontrado fue con una correlación de -.371 y con nivel de significancia de 0.01. Finalmente se concluyó que entre las variables estudiadas existe una relación inversa y significativa, donde los estudiantes que presentan un uso de rede sociales alto tendrán capacidades bajas en cuanto inteligencia emocional o viceversa, sin embargo, el 64,4% de la muestra se representa con una capacidad emocional o social de nivel promedio.

Mientras que Mendoza (2019), realizo una investigación titulada “Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de la Institución Educativa Salesiano Técnico Don Bosco”. Huancayo, aplicó la técnica de muestreo aleatorio simple y tuvo una muestra de 102 estudiantes de tercero de secundaria. El diseño empleado fue no experimental transversal y de tipo correlacional. Utilizó el Inventario ICE de Bar_On, para medir la variable inteligencia emocional,

adaptado por Ugarriza y Pajares y para recoger información de la variable rendimiento académico, usó el consolidado de notas. Se concluye que se presencié una correlación significativa entre ambas variables en cuanto, a la escala interpersonal obtuvo un coeficiente $-.367$, seguida por la escala adaptabilidad con $-.282$ y por último la escala de estado de ánimo con $-.279$.

2.2. Bases Teóricas

2.2.1. Inteligencia emocional

Mayer y Salovey (1997) mencionaron a la inteligencia emocional como la habilidad para traducir e identificar de manera correcta los sucesos emocionales personales y de las demás personas generando así un significado emocional este a su vez se vuelve un pensamiento que da pase a un comportamiento, las cuales tiene como fin desenvolverse de forma adecuada para los objetivos de sí mismo y/o su entorno social. En síntesis, se menciona que es la habilidad humana para conocer y evaluar sus emociones y llevarlas a evaluación de acuerdo con sus experiencias. Desde este punto de vista se menciona que esta inteligencia busca identificar y controlar las emociones, pero para que se logre se debe aprender la habilidad de poder inferir con ellas mismas.

El modelo de Goleman (1995) explica, en su teoría, que las emociones del ser humano son de suma importancia, lo cual es más prevaeciente que el coeficiente intelectual; de igual manera, explica que este tipo de inteligencia es la destreza de reconocer nuestros propios sentimientos y la de las demás personas y la motivación más el desenvolvimiento de la interacción interpersonal desempeña un papel importante con los demás y consigo mismo. Asimismo, este autor nos menciona sus siguientes características, tales como capacidad de motivación en nosotros mismos, perseverancia en el desempeño, a pesar de las adversidades, capacidad de poder controlar nuestros propios impulsos, poder regular y controlar nuestros estados de ánimo.

Por su parte, Bar-On (1997, como se citó en Ugarriza y Pajares, 2005), nos hace referencia de las distintas habilidades que nos ayuda a enfrentar distintas situaciones de tensión o demandas como las habilidades personales, emocionales y relacionales que siendo potencializadas ayuda a obtener el éxito y el logro de las metas propuestas, es decir, que las anteriores habilidades más su potencialización nos da una alta inteligencia Emocional.

El individuo emocionalmente inteligente está preparado para reconocer y manifestar sus emociones, comprenderse a sí mismo, llevar una vida relativamente saludable, actualizar sus capacidades potenciales y ser feliz. Es capaz de percibir de alguna manera como los demás se sienten y al mismo tiempo crear y mantener relaciones con otros individuos. Por lo general son optimistas, realistas, flexibles, tienen éxito en resolver los inconvenientes del día a día y pueden enfrentar las situaciones de estrés sin recurrir a un descontrol (Bar-On y Parker, 2018).

2.2.1.1 Descripción del Modelo de Inteligencia Emocional de Bar-On

Según el modelo presentado por Bar-On y Parker (2018), los individuos de un buen estado de salud y gozan de éxito más su actuar funcional da como indicador de buena inteligencia emocional. Hace mención que esta inteligencia se viene desarrollando a través del tiempo, es relativo con el ritmo de vida y puede ser fortalecida con el entrenamiento de sus habilidades. Para el modelo es clave indicar que la inteligencia global es una combinación entre la inteligencia cognitiva y emocional cada una valorada respectivamente por el coeficiente intelectual y el coeficiente emocional. Por tanto, la inteligencia emocional es un componente imprescindible para conseguir el logro que cada persona desea obtener en su vida; asimismo, interviene directamente en la salud y bienestar emocional de las personas que nos rodean.

Siguiendo, en el modelo de Bar-On y Parker (2018) menciona a las inteligencias no cognitivas como competencias de las cuales explican cómo una persona se relaciona con las demás

y de las que le rodean en conjunto con el ambiente donde se desenvuelve. Además, el coeficiente emocional y social están estimadas como una agrupación de agentes interrelaciones sociales, emocionales y personales que tiene como resultado la habilidad para moldearse eficazmente ante las adversidades y demandas que se genera en el medio de desarrollo, en efecto, este ejemplar proporciona un cumulo de esquemas (conocimientos) que nos ayuda a afrontar circunstancias de la vida favorablemente.

Además este modelo de consta de cinco componentes, donde el primero es el componente intrapersonal entendida como la habilidad para lidiar con las emociones intensas y el control de impulsos que puede pasar el propio individuo, el segundo es el componente interpersonal, ahí se encuentra la capacidad de consciencia, comprensión y relación con las demás personas, el tercero comprende el componente del manejo de estrés, es la capacidad que hace frente a las amenazas percibidas por el individuo sin que este le genere malestar, el cuarto es el componente de estado de ánimo, es la capacidad de tener un panorama positivo y optimista , el último componente es el componente de adaptabilidad o ajuste, es aquella capacidad para adecuarse a los cambios y poder solucionar los conflictos de uno mismo y con las demás personas (B.ar-On, 2018)

Bar-On (1997, como se citó en Ugarriza y Pajares, 2005), menciona que los individuos relativamente saludables que son exitosos y funcionan bien en el día a día, disponen de un cierto grado elevado de inteligencia emocional. El desarrollo de esta inteligencia se da de forma continua a través del tiempo, cambia y se modifica con el pasar de los años, y puede ser potenciado con diversos entrenamientos como también por intervenciones psicoterapéuticas. Asimismo, esta se combina con diversos elementos importantes de nuestras habilidades para poder lograr el éxito y adaptarse a las demandas de nuestro entorno. Además, el modelo consta de múltiples factores y está relacionado con el potencial y habilidad para que una persona pueda alcanzar el rendimiento

óptimo y llegue a tener éxito, antes que, con el rendimiento en sí, dicho modelo presentado por Bar-On está más dirigido hacia el proceso antes que un modelo expuesto hacia las metas.

2.2.1.2 Componentes del modelo de la inteligencia emocional de Bar-On

Tiene cinco componentes esenciales que a su vez cuentan con subcomponentes que son habilidades relacionadas, siendo estas (Bar-On, 1997, como se citó en Ugarriza y Pajares, 2005):

a) El componente intrapersonal, esta direccionado a la valoración del propio individuo, al yo interior y los subcomponentes son: la comprensión emocional de sí mismo, es decir, que se da cuenta, analiza y comprende sus nuestras propias emociones y sentimientos, siendo capaz de poder distinguir y analizando por qué surgieron ; la asertividad, es aquella destreza para manifestar los sentimientos, creencias y pensamientos sin causar daños a los sentimientos de otras personas y proteger sus propios derechos de una forma efectiva.

Asimismo, en el componente intrapersonal se encuentra el autoconcepto, que vendría a ser la habilidad para darse cuenta de quien es, aceptarse tal como es y respetarse, reconociendo nuestro aspecto negativo y positivo, como también sus nuestros propios límites y posibilidades; autorrealización, que es la capacidad para poder llevar a cabo los que realmente ellos pueden, quieren y disfrutan de las cosas que hacen; la independencia, cualidad para saber manejar de si mismo, siendo seguro de su pensar y de su reacción, ayudando así a que sus decisiones sean tomadas por sí mismos y no por otros.

El componente intrapersonal se refiere a la comunicación y expresión de sentimientos y emociones, asimismo, de su comprensión. Dicho componente menciona a los individuos están conscientes sus sentimientos, que se sientan bien consigo mismo y se sientan satisfechos de lo que están haciendo, de igual forma se sientan capaces de expresar de manera libre sus sentimientos sin tener alguna restricción, no dependen de otras personas, son fuertes que confían en sus creencias

e ideas para que puedan realizarse. De igual manera, en este componente podemos enfatizar a la comprensión emocional de uno mismo; el cual está dirigida a la capacidad para darse cuenta y poder percibir nuestras emociones y sentimientos para poder diferenciarlos y conocer el porqué de estos (Villacorta, 2010).

En el cual, se incluye el subcomponente del asertividad, el cual es la capacidad de saber comunicar lo que se piensa, se siente sin actuar de forma perjudicial en contra de los sentimientos de las demás personas de igual manera, haciendo respetar sus propios derechos sin utilizar conductas abusivas. Para Pérez y Castijón (2006), las personas seguras de sí mismas tienen la capacidad de emitir libremente sus sentimientos sin agresividad.

El componente intrapersonal es aquella capacidad de conocerse a sí mismo para poder entenderse, aceptarse y respetarse, siendo importante conocer la dualidad que llevamos (lo bueno y lo malo), lo mismo pasa con nuestras posibilidades y las cosas que nos limitan, del mismo modo, sentirse seguro de sí mismo que va a depender del respeto que se tiene uno y la autoestima necesaria, ayuda a seguir desarrollando un sentido de identidad (Bar-On, 1997, como se citó en Ugarriza y Pajares, 2005). Aquel individuo con una adecuada autoestima se va a sentir realizado y satisfecho consigo mismo. Por otro lado, hay una parte opuesta que vendría a ser los sentimientos de inadecuación, ello va acompañado con un sentimiento de inferioridad. La autorrealización tiene que ver con efectuar lo que realmente deseamos y al mismo tiempo disfrutamos al momento de hacerlo, es decir que es un transcurso dinámico y es progresivo, sumado el esfuerzo del individuo para lograr su máximo desarrollo en sus propias habilidades, aptitudes y talentos. Dicho factor está relacionado con la perseverancia en dar lo mejor de ellos mismos y tratar de superarse a nivel general. El subcomponente de independencia está incluido en este componente y ayuda a la persona a auto dirigirse, poder sentirse protegido y seguro de sí mismo, a nivel de pensamiento,

acciones y ser independientes emocionalmente tomando decisiones propias. Los individuos que no son dependientes confían en sí mismos al momento de decidir cosas importantes. Asimismo, prestan atención a las críticas y opiniones de las demás personas así poder tomar la decisión correcta; el tener en cuenta a las demás personas no es necesariamente una señal de que es una persona dependiente (Pérez y Castejón, 2006).

b) El componente interpersonal según Bar-On (1997, como se citó en Pérez y Castejón, 2006), comprende el desempeño y habilidades al momento de interactuar con las demás personas, así mismo implica el subcomponente de la empatía, siendo la habilidad de darse cuenta, comprender que sentimientos está viviendo la otra persona, en este componente están inmersas las relaciones afectivas que es la habilidad para iniciar y mantener interacciones entre dos a más personas de manera satisfactoria y que se caracterizan por tener una cercanía emocional. También en este componente se encuentra la responsabilidad social, manifestada por tener la destreza de ser consciente como se debe cooperar, contribuir y que es un segmento constructivo de un grupo de personas o de la sociedad. Esta área manifiesta a individuos confiables y responsable teniendo habilidades para comprender lo que sienten y viven las personas que interactúan con ellos. Este componente destaca la empatía, ya que involucra la habilidad que manifiesta las personas que son conscientes, entienden y valoran el sentir de los demás, de igual forma su fin es que sean susceptibles a lo que los demás puedan estar experimentando en cuanto emoción, pensamiento y sean capaz de comprender porque pasan por esa situación. Al mismo tiempo, resaltaremos que estas relaciones no están solo direccionadas a la intención de formar propicias relaciones amistosas con otros, sino también con la habilidad de tener comodidad y tranquilidad con dichas relaciones y dar a conocer las expectativas positivas relacionadas con el intercambio social; normalmente, esta habilidad requiere.

Para Pérez y Castejón (2006), el ser responsable socialmente también debe ser potenciado como un componente interpersonal para que los individuos desarrollen un nivel de conciencia y preocupación social verdadera hacia los demás, siendo responsables con la comunidad donde se desarrollan, pero para eso se tiene que desarrollar la competencia de trabajo en equipo siendo un miembro activo y constructivo del grupo social actuando de manera responsable teniendo o no un beneficio personal.

c) El componente de adaptabilidad según Bar-On (1997, como se citó en Villacorta, 2010), nos permite ver cuán exitoso es el individuo para poder adaptarse al medio, enfrentando y analizando de manera efectiva las adversidades. Y está compuesto por los siguientes subcomponentes: resolución de problemas, es una capacidad del individuo para definir y reconocer a las distintas dificultades y así generar soluciones efectivas, también se encuentra el subcomponente de la prueba de la realidad, capacidad de una persona que puede analizar y diferenciar entre lo que se experimenta, es decir, ser juicioso con lo subjetivo y la realidad que se está viviendo, lo objetivo, de la misma forma otro subcomponente que es la flexibilidad, que realizar un acuerdo equilibrado de nuestros pensamientos, emociones y conductas en diferentes condiciones y situaciones cambiantes. También, dicho componente menciona a la destreza para gestionar los cambios y poder solucionar los problemas interpersonales e intrapersonales. Es decir, que la realidad debe ser analizada de manera adecuada y correcta, para que el individuo pueda a ver uso de la flexibilidad ante las adversidades, seguirá el mismo procedimiento para crear soluciones y resolver problemas. Esta área busca resaltar que tan triunfante es el individuo para que pueda adaptarse al medio, lidiando de manera óptima cada inconveniente que se presenta. Por ende, la adaptabilidad está relacionada a la capacidad para definir e identificar las adversidades como también para implementar soluciones que sean eficientes, así mismo está íntimamente

relacionada con las cualidades de ser, metódico, consciente, disciplinado y sistemático para poder formular los problemas.

d) El componente de manejo del estrés, está compuesto por los subcomponentes como lo es la tolerancia al estrés, capacidad para sobrellevar diversas circunstancias hostiles, agobiantes de emociones intensas sin rendirse o amilanarse, haciendo frente positivamente de manera activa al estrés. Por otro lado, el subcomponente de control de los impulsos, capacidad del individuo de afrontar, resistir o postergar los impulsos o tensiones ante una situación adversa y poder controlar nuestras emociones y actuar de manera efectiva (Bar-On, 1997, como se citó en Rego y Fernandes, 2005). No obstante, el subcomponente control de impulsos indica cuánto puede ser capaz el ser humano para poder tolerar situaciones de agobio con un control adecuado, en otras palabras, el individuo esta calmado y no se muestra impulsivo, como el conocido trabajo bajo presión y laborar eficazmente en la misma situación, es decir que se refiere a la habilidad para controlar los impulsos y tolerar la presión. Por otra parte, dentro de este componente (manejo del estrés) cabe mencionar que cuando no hay un adecuado control de impulsos se ve reflejada en la escasa tolerancia a la frustración, el descontrol en momentos de ira, la impulsividad lo cual generaría la pérdida del autocontrol resultando en un comportamiento abusivo y una conducta explosiva en cualquier momento.

e) El componente del estado de ánimo general, es la habilidad que permite analizar el nivel de goce de la vida a su vez el punto de vista que tiene de su porvenir y el nivel de satisfacción a nivel global, y los subcomponentes que lo integran es la felicidad, hace referencia a la sensación gratificante que tiene sobre su vida, el disfrute que se da con el mismo y con los otros, se divierte y manifiesta sentimientos a positivos; de igual manera se encuentra el optimismo, que es la capacidad del ser humano para ser minucioso para encontrar una un rayo de luz en un momento

de oscuridad acompañado de una actitud positiva en situaciones adversas también ante sentimientos negativos (Bar-On, 1997, como se citó en Rego y Fernandes, 2005).

De la misma manera, dicho componente desarrolla la habilidad para que surja motivaciones propias de la persona y actitudes positivas, dicho en otras palabras, son la felicidad y el optimismo. Es por ello, que la felicidad es el subcomponente clave del estado de ánimo, ya que una persona que se siente satisfecho con su vida disfruta de sí mismo se divierte y expresa sus buenos sentimientos logra sus metas propuestas.

Cabe resaltar, que este subcomponente de la felicidad, los individuos sienten bienestar y comodidad al realizar un trabajo o estar descansando, es decir son capaces disfrutar y aprovechan las situaciones u oportunidades de entretenimiento que se dan, además, implica esperanza en el plan que se tiene de la vida. De igual manera ver la cara más positiva del día a día y seguir con la actitud innegable y optima sin importar los inconvenientes, entonces el optimismo toma un papel importante.

2.2.2. Procrastinación

El diccionario de la Real Academia Española refiere que el término *procrastinación* deriva del latín: *pro* (a favor de) y *crastinare* (relativo al día de mañana), significando “la acción de posponer, suspender, demorar o dejar para mañana la actividad que se debió de realizar” (García, 2008; Steel, 2011).

De acuerdo con Ferrari, Johnson, y McCown (1995), uno de los grupos líderes en investigación sobre procrastinación, la define como el “acto de postergación en el inicio o conclusión de una actividad específica, mediante la realización de una actividad innecesaria o menos importante, el cual es acompañada de un estado de ansiedad” (p.11).

Por su parte, Neenan (2008) plantea que la procrastinación no solo se debe creer es solo es pereza, siendo esta última una resistencia a realizar una actividad encomendada, por otro lado, la procrastinación va un paso más allá donde se realiza una actividad secundaria o innecesaria (como navegar en la web u otra actividad), para no realizar la actividad que se encomendó y que debe ser de forma inmediata. Entonces se puede decir que la procrastinación es aquella conducta de negarse a llevar a cabo una tarea primordial para la situación, pero como esta no es agradable optamos por hacer otra que sea de nuestro agrado.

Mientras que Riva (2006) manifiesta que la procrastinación se puede deber a múltiples factores como: la baja autoestima, la poca confianza en sí mismo, una gran tristeza, lo cual puede volverse crónico y perjudicial para la vida que se lleva, haciendo que el individuo sea desorganizado para las actividades mostrándose impulsivos o ansiosos, sin embargo, también llega a ver casos de perfeccionismo lleva a la procrastinación.

A su vez, Ingarita (2012) hace hincapié que la procrastinación es más observada en el ámbito académico, seguida en el aspecto laboral llegando a tener consecuencias en el bienestar de sí mismo, en el desarrollo personal y profesional, en el cuidado de la familia y en la vida conyugal. Además, la procrastinación académica y general son una dificultad además que el sexo implica mucho para su diferenciación. Por otra parte, hay evidencias que afecta a las personas sin importar el género, pero si es de vital importancia conocer el tipo de trabajo, la edad, grado y la singularidad de cada estudiante. De esta manera, Steel (2011) refiere que es una gran problemática que el 89% de las personas tienen en las distintas áreas que se desarrollan, así que no debe ser ajeno su intervención.

2.2.2.1 Procrastinación Académica

Para Ellis y Knaus (2002) está definida como problemática en los estudiantes en la cual se deja de realizar las tareas asignadas para un tiempo determinado y en su efecto afecta a la deserción escolar y contribuye en la deserción escolar. Reforzando esta definición Rothblum, Solomom y Marakami (1986, como se citó en Laureano y Ampudia, 2019), la definen como una predisposición de aplazar una labor académica la mayoría de las veces y esta demora hace que los estudiantes pasen niveles altos de ansiedad. Estos autores proponen que la procrastinación tiene dos dimensiones que serán explicadas a continuación.

Dimensiones de la procrastinación

Autorregulación académica, cualidad de los escolares donde ellos mismos manejan y controlan sus ideas, motivaciones y comportamientos para el logro de metas trazadas académicamente, siendo este un proceso activo y muy alentador.

a) Postergación de actividades, mide la magnitud de retraso en las actividades académicas de los estudiantes, que son cambiadas por tareas que son placenteras y que no les ocupe mayor esfuerzo.

2.2.2.2 Causas de la procrastinación

Álvarez (2010) indica que son diferentes causas, como la indecisión, como protección a su autoestima y dudas sobre sus capacidades para la realización del trabajo proporcionando justificaciones para no realizar la actividad, por ende, el estudiante sentirá a las actividades académicas como una obligación que como refuerzo de lo aprendido así que empezará a huir y rechazarlas. Al mismo tiempo comenzara a sentir ansiedad de esta manera afecta al estado de ánimo y utilizando la procrastinación como respuesta frente al temor de fracaso, también a los

diferentes tipos de perfeccionismo que requiere cada trabajo y por último la ausencia de autorregulación.

2.2.2.3 Modos de procrastinar

Solomon y Rothblum, (s.f., como se citó en Riva, 2006), nos indican que los seres humanos pueden procrastinar de dos formas, una general y la otra es situacional y que ambas tienen implicaciones en la vida cotidiana. Empecemos por la procrastinación situacional que vendría a ser la procrastinación académica, donde el sujeto posterga actividades de una sola área de su vida, pero no en las demás áreas, por ejemplo, los estudiantes pueden atrasar sus actividades académicas, pero en actividades de ocio o de sociabilidad cumplen la labor designada. Sin embargo, si la procrastinación escala un nivel más pasaría a ser generalizada, esto quiere decir que empezara a aplazar actividades en la mayoría de las áreas y vendría a convertirse en un estilo de comportamiento frecuente y con consecuencias fatales para su vida.

2.2.2.4 Tipos de Procrastinación

Takács (2005) expone siete tipologías de procrastinación las cuales se detallan a continuación:

Tipologías de procrastinación

- i. Perfeccionista.** Ejemplar de individuo que hacer un “stop”, es decir se inmoviliza porque las ideas de que no va a lograr la meta de forma impecable invaden su mente, aun sabiendo que el mismo propuso dichos objetivos.
- ii. Soñador.** En este la persona imagina o sueña como será el resultado cuando se termine la actividad, pero no llega a realizarlo careciendo de objetividad.

- iii. **Preocupado.** Individuo que piensa que no es lo suficiente capaz o que no tiene habilidad para realizar la tarea se diferencia del perfeccionista porque el es quien esta meditando sobre el resultado de la tarea.
- iv. **Generadores de crisis.** Característica de esta tipología es que suelen desenvolverse bien ante la presión, pero prefieren crear dificultades para no realizarlas.
- v. **Desafiantes.** Ellos no realizan las actividades como medida de protesta a alguna indicación o instrucción que trae consigo la actividad.
- vi. **Ocupado.** Es quien siempre tiene dos a más actividades por realizar a la vez y esto hace que no llegue a concretar la actividad principal por tratar de acabar con todos los pendientes.
- vii. **Relajado.** Ante la primera situación que la actividad le produzca angustia, tensión o compromiso el trata de evitar realizarla.

2.2.2.5 Factores asociados a la procrastinación

Charca y Taco (2016) refieren que los factores asociados a la procrastinación son los siguientes:

a) **Autocontrol:** Elección que se hace de los comportamientos que tendrán un valor a un largo plazo para cumplir las metas que sean determinado y así se logre consecuencias agradables con la ejecución de cada una de ellas.

b) **Autorregulación:** En el aprendizaje, los estudiantes deben actuar de acuerdo con los objetivos como el monitoreo, el control y regulación de sus pensamientos, motivación y comportamientos que por otra parte están guiadas por sus propios objetivos y factores ambientales, cuyo proceso es eficaz y constructivo para el proceso académico. La procrastinación surge cuando este proceso es fracasado por el estudiante.

c) **Perfeccionismo:** Tendencia plantearse altos estándares en el desempeño educativo, seguido por una evaluación muy crítica de si mismo acompañado de la preocupación frecuente de cometer errores.

d) **Procesos motivacionales:** Principal factor para la procrastinación debido que las presiones internas o externas para realizar una actividad académica va de la mano con las consecuencias resultantes, es decir, que el estudiante realizara actividades que le resulten fáciles de hacer porque sus resultados serán agradables que de aquellas actividades que son de mayor dificultad.

CAPÍTULO III

DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Método de Investigación

3.1.1. Método general

El método científico fue utilizado en este estudio, de acuerdo con Valderrama (2015), es el conjunto de procedimientos lógicos, en donde se establecen los problemas de investigación científica, poniendo a prueba las hipótesis y demostrando si los argumentos son válidos. La investigación que se propone también es de corte transversal, en donde se toma la muestra en un solo momento.

3.1.2. Método específico

Los métodos específicos que se emplearon el método estadístico, para analizar la información y obtener las conclusiones válidas para el estudio de ambas variables, y el método hipotético-deductivo, para realizar la contrastación de hipótesis, considerando la recolección de datos y los instrumentos (Sánchez y Reyes, 2017).

3.2. Configuración de la Investigación

3.2.1. Enfoque de la Investigación

El enfoque de la investigación es cuantitativo, ya que se da uso de instrumentos para la recolección de datos, utiliza la estadística descriptiva para presentar los datos obtenidos y la estadística inferencial para contrastar las hipótesis (Valderrama, 2015).

3.2.2. Tipo de Investigación

Sánchez y Reyes (2017), refieren que la investigación es sustantiva descriptiva, ya que se orienta a describir un fenómeno, situación o elemento concreto. En tal sentido, esta investigación se centra en describir y correlacionar las variables de estudio, que están dirigidas a presentar y dar a conocer la realidad tal como es.

3.2.3. Nivel de investigación

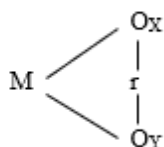
El nivel de investigación es descriptivo, porque describe las características que identifica, los diferentes elementos, componentes, interrelación y está dirigida a presentar y dar a conocer la realidad tal como es, ubicada en un espacio y tiempo planteadas ante un fenómeno (Sánchez y Reyes, 2017).

3.2.4. Diseño de investigación

El diseño es una estructura organizada, donde se busca identificar si existe algún tipo de asociación o relación entre las variables (Sánchez y Reyes, 2017).

En este estudio, empleó el diseño descriptivo correlacional, cuyo esquema es el siguiente:

Donde:



M = muestra

Ox = Inteligencia emocional

Ov = Procrastinación

r = relación de ambas variables

3.3. Población y Muestra

3.3.1. Población

De acuerdo con Levin (1979, como se citó en Moya et al., 2012), la población es una agrupación de individuos que tienen alguna singularidad en común. Siguiendo el mismo sentido,

los referidos autores, mencionan que se le puede generalizar el resultado de la investigación. Asimismo, Valderrama (2015) indica que la población es un conglomerado de individuos, que poseen características particulares, las cuales pueden ser observables.

En la investigación la población estuvo conformada por 118 estudiantes de una institución educativa de nivel secundaria de la provincia de Huancayo.

3.3.2. Muestra

Rivas (2014) menciona que la muestra es una porción de una población total, que es considerada como representativa y que sirve para conocer su calidad de la mencionada población.

Asimismo, para la extracción de la muestra se utilizó la población accesible, que estuvo constituida por 118 estudiantes de ambos sexos con una edad oscilante entre 11 y 17 de una institución educativa de Huancayo, se empleó el muestreo censal, ya que todas las unidades de investigación son parte de la muestra.

3.3.2.1. Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión

- Estudiantes matriculados en el periodo académico 2022.
- Estudiantes que cuentan con el consentimiento informado por parte de sus padres.
- Estudiantes que se encuentren entre los 12 y 17 años.

Criterios de exclusión

- Estudiantes que pertenecen a otros colegios.
- Estudiantes cuyos padres no firmaron su consentimiento informado.

3.4. Técnica e Instrumentos de Recolección de Datos

3.4.1. Técnica

Se utilizó la técnica de observación indirecta (inventario y escala), la cual se emplea en una población o muestra cuando no hay comunicación directa entre el investigador y los investigados (Sánchez y Reyes, 2017).

3.4.2. Instrumentos

a. Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On NA

Ficha técnica

Autor	: Reuven Bar-On
Adaptación peruana	: Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares del Águila
Procedencia	: Toronto-Canadá
Aplicación	: Niños y adolescentes entre 7 y 18 años
Tiempo de aplicación	: Sin límite-20 a 25 minutos aproximadamente
Formas	: Completa y abreviada
Administración	: Individual-colectiva
Puntuación	: Calificación computarizada
Usos	: Clínico, educativo, jurídico, médico e investigación
Propósito	: Evaluación de las habilidades emocionales y sociales de niños y adolescentes.

Validez : Mendoza (2019), en su investigación realizada para obtener el título de psicólogo, utilizó este instrumento para lo cual realizó el proceso de validación, empleando la técnica de criterio de jueces, que estuvo conformado por 5 especialistas, quienes dieron como resultado que es válido para emplearse con estudiantes de nuestro contexto. Además, es necesario indicar que en el procesamiento de cada ítem según la valoración estadística tiene como mínimo un índice de correlación de 0.66 y como máximo 0.99.

Confiabilidad : Mendoza (2019), luego de la aplicación a un grupo piloto de su población obtuvo un Alfa de Cronbach de 0.817, lo cual indica que el uso del instrumento en el contexto de la investigación, caracterizando así la confiabilidad como confiable.

b. Escala de Procrastinación Académica (EPA)

Ficha técnica

Autor : Deborah Ann Busko-1998

Adaptación peruana : Oscar Ricardo Álvarez Blas-2010

Aplicación : Estudiantes de secundaria

Tiempo de aplicación : Sin límite de tiempo-aproximadamente 8 y 12 minutos

Administración : Individual y colectiva

Propósito : Medición de la procrastinación académica

Usos : Educativo, clínico e investigación

Validez : El instrumento cuenta con validez y criterio de jueces en nuestro contexto de aplicación, ya que fue evaluado por 5 expertos quienes consideran que el instrumento es adecuado y obtiene una correlación de 1, indicando una validez perfecta (Estrada, 2019).

Confiabilidad : La escala cuenta con confiabilidad en nuestro contexto de estudio el cual se obtuvo a través de una prueba piloto, de cuyo procesamiento se obtuvo un valor de alfa de Cronbach de 0.77, indicando que existe una alta confiabilidad (Estrada, 2019).

3.4.3. Recolección de datos

Este procedimiento se realizó de forma presencial, utilizando dos instrumentos psicológicos para medir nuestras variables de estudio; para la recolección de datos previamente se

requirió la autorización a la institución educativa, así como del consentimiento informado a los padres.

3.4.4. Estrategias de análisis de datos

Para Sánchez y Reyes (2017), las técnicas de procesamiento son las orientaciones generales que ayudaron a la elección del estadístico, para el análisis adecuado de los resultados. De esta manera, en el procesamiento de datos, se usó las tablas de contingencia con frecuencias y porcentajes, haciendo uso del programa Excel 2020 y SPSS versión 25 en español. Por otro lado, para contrastar la hipótesis se utilizó la estadística de Rho de Spearman.

3.5. Aspectos Éticos de la Investigación

Se consideró la rigurosidad científica, asegurando la validez y confiabilidad de los instrumentos, las fuentes y los datos obtenidos, asumiendo con responsabilidad y la confidencialidad respectiva. Asimismo, se considerarán los principios éticos establecidos por la Universidad Continental, donde se establece que se debe de contar con la autorización de la institución y la aceptación por parte de los padres de familia siendo prueba los consentimientos informados debidamente firmados, ya que nuestra población está conformada por menores de edad, generando una participación libre y voluntaria; en tal sentido, se veló por la confidencialidad de los resultados para evitar cualquier tipo de daño en los estudiantes o la institución.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. Descripción de los Resultados

4.1.1. Resultados descriptivos de la variable inteligencia emocional

Tabla 1

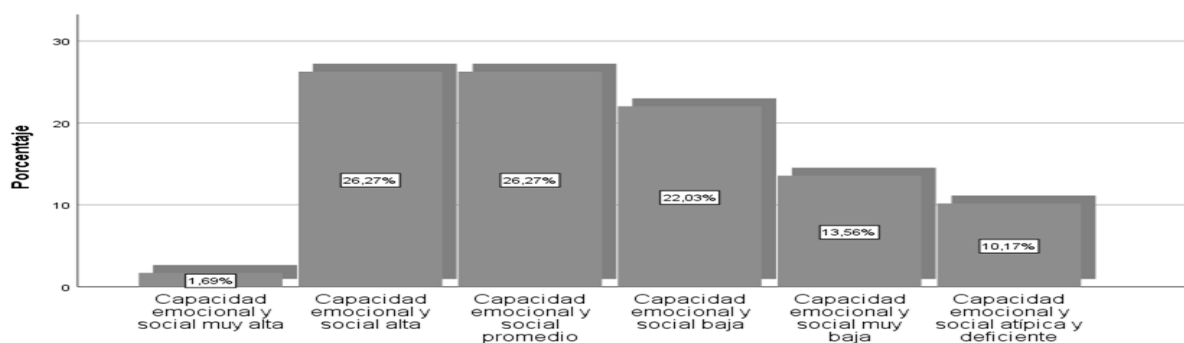
Capacidad emocional intrapersonal en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Huancayo, 2022

Capacidad emocional intrapersonal	Frecuencia	Porcentaje
Capacidad emocional y social muy alta	2	1,7
Capacidad emocional y social alta	31	26,3
Capacidad emocional y social promedio	31	26,3
Capacidad emocional y social baja	26	22,0
Capacidad emocional y social muy baja	16	13,6
Capacidad emocional y social atípica y deficiente	12	10,2
Total	118	100,0

Nota: Niveles de la capacidad emocional intrapersonal de los estudiantes

Figura 1

Capacidad emocional intrapersonal en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Huancayo, 2022



Nota: Esta figura muestra la capacidad emocional intrapersonal de los estudiantes

En la tabla y figura 1 muestran los resultados sobre la capacidad emocional intrapersonal de los estudiantes: el 26,3 % (31) de alumnos presenta una capacidad emocional y social alta; el 26,3 % (31) de estudiantes, una capacidad promedia; el 22 % (26), una capacidad baja; el 13,6 % (16), una capacidad muy baja; el 10,2 % (12), una capacidad atípica y deficiente; y el 1,7 % (2), una capacidad alta.

Tabla 2

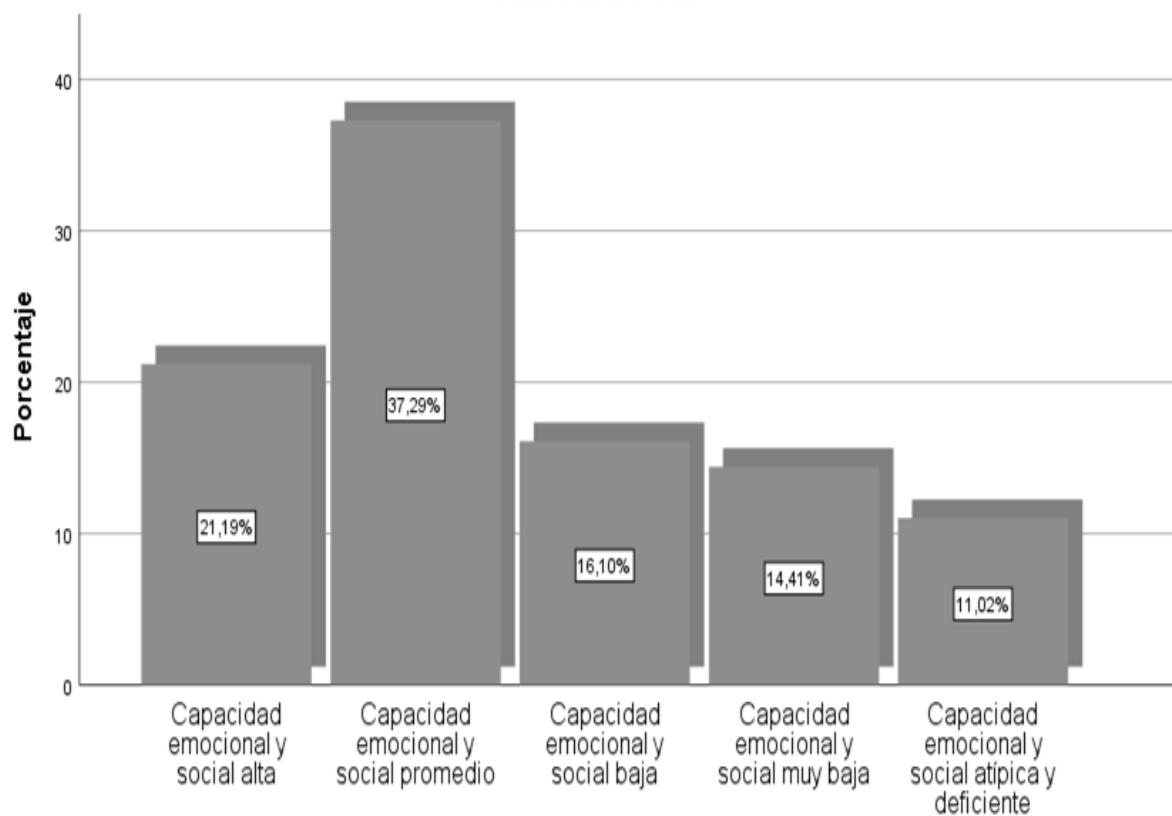
Capacidad emocional interpersonal en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Huancayo, 2022

Capacidad emocional interpersonal	Frecuencia	Porcentaje
Capacidad emocional y social alta	25	21,2
Capacidad emocional y social promedio	44	37,3
Capacidad emocional y social baja	19	16,1
Capacidad emocional y social muy baja	17	14,4
Capacidad emocional y social atípica y deficiente	13	11,0
Total	118	100,0

Nota: Niveles de la capacidad emocional interpersonal de los estudiantes

Figura 2

Capacidad emocional interpersonal en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Huancayo, 2022



Nota: Esta figura muestra la capacidad emocional interpersonal de los estudiantes

En la tabla y la figura 2 muestran los resultados sobre la capacidad emocional interpersonal de los estudiantes: el 37,3 % (44) de estudiantes presenta una capacidad promedio; el 21,2 % (25) de estudiantes, una capacidad alta; el 16,1 % (19), una capacidad baja; el 14,4 % (17), una capacidad muy baja; y el 11 % (13), una capacidad atípica y deficiente.

Tabla 3

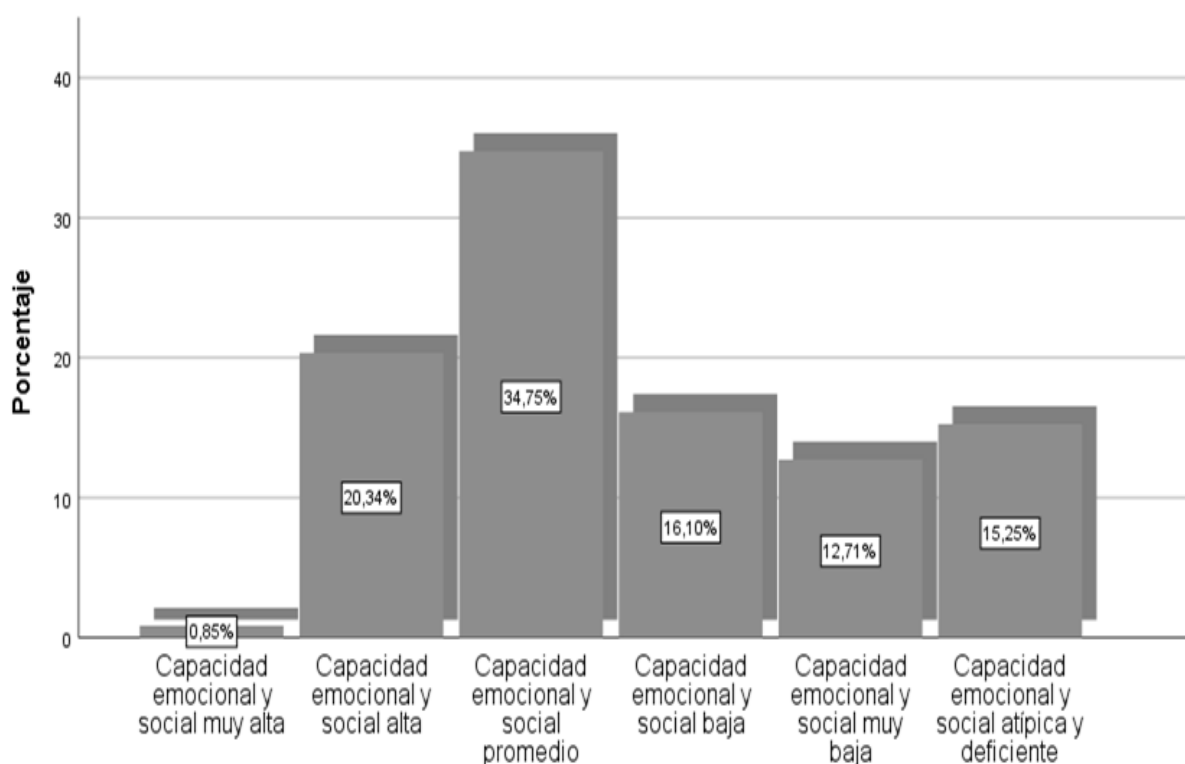
Capacidad emocional de adaptabilidad en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Huancayo, 2022

Capacidad emocional de adaptabilidad	Frecuencia	Porcentaje
Capacidad emocional y social muy alta	1	,8
Capacidad emocional y social alta	24	20,3
Capacidad emocional y social promedio	41	34,7
Capacidad emocional y social baja	19	16,1
Capacidad emocional y social muy baja	15	12,7
Capacidad emocional y social atípica y deficiente	18	15,3
Total	118	100,0

Nota: Niveles de la capacidad emocional de adaptabilidad de los estudiantes

Figura 3

Capacidad emocional de adaptabilidad en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Huancayo, 2022



Nota: La figura muestra la capacidad emocional de adaptabilidad

En la tabla y la figura 3 muestran los resultados sobre la capacidad emocional de adaptabilidad de los estudiantes: el 34,7 % (41) de estudiantes presenta una capacidad promedio; el 20,3 % (24) de estudiantes, una capacidad alta; el 16,1 % (19), una capacidad baja; el 12,7 % (15), una capacidad muy baja; y el 15,3 % (18), una capacidad atípica y deficiente.

Tabla 4

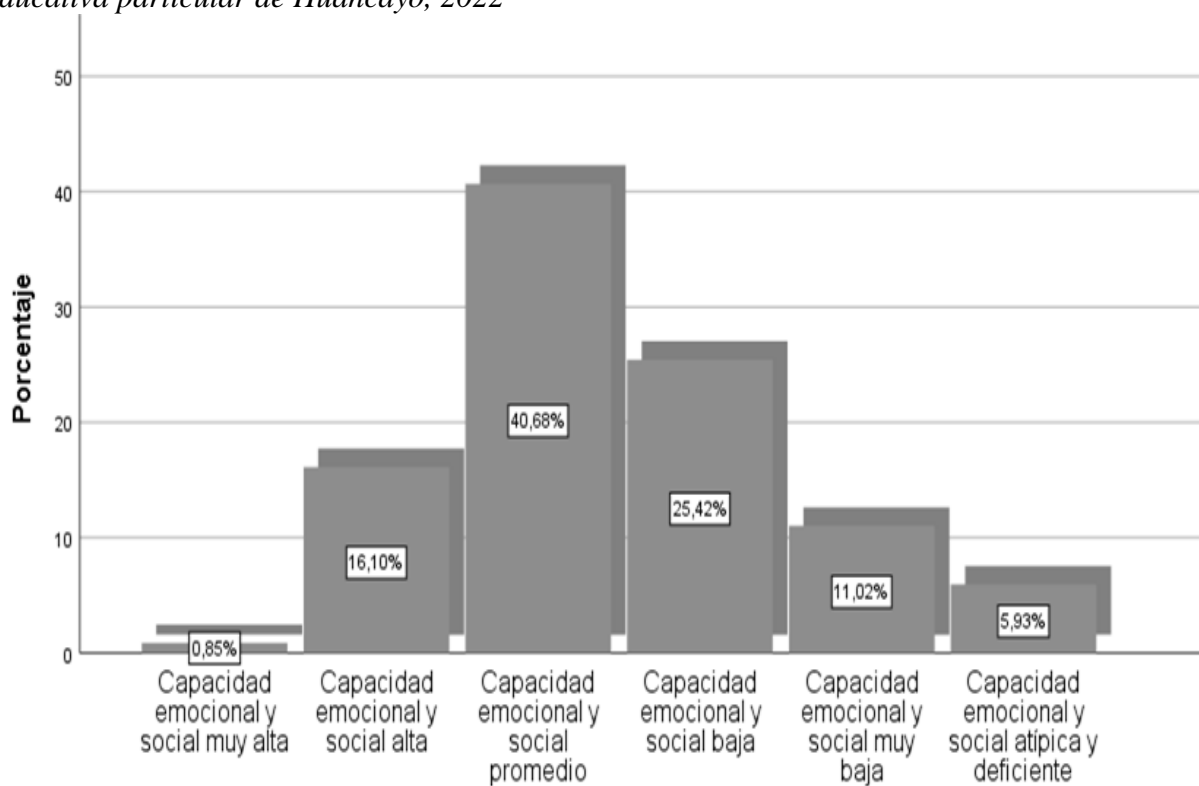
Capacidad emocional de manejo de estrés en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Huancayo, 2022

Capacidad emocional de manejo de estrés	Frecuencia	Porcentaje
Capacidad emocional y social muy alta	1	,8
Capacidad emocional y social alta	19	16,1
Capacidad emocional y social promedio	48	40,7
Capacidad emocional y social baja	30	25,4
Capacidad emocional y social muy baja	13	11,0
Capacidad emocional y social atípica y deficiente	7	5,9
Total	118	100,0

Nota: Niveles de la capacidad de manejo de estrés de los estudiantes

Figura 4

Capacidad emocional de manejo de estrés en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Huancayo, 2022



Nota: La figura muestra la capacidad emocional de manejo de estrés de los estudiantes

En la tabla 4 y la figura 7 muestran los resultados sobre la capacidad emocional de adaptabilidad de los estudiantes: el 40,7 % (48) de estudiantes presenta una capacidad promedio; el 25,4 % (30), una capacidad baja; el 16,1 % (19), una capacidad alta; el 11 % (13), una capacidad muy baja; el 5,9 % (7), una capacidad atípica y deficiente; mientras un 0,8 % (1), capacidad muy alta.

Tabla 5

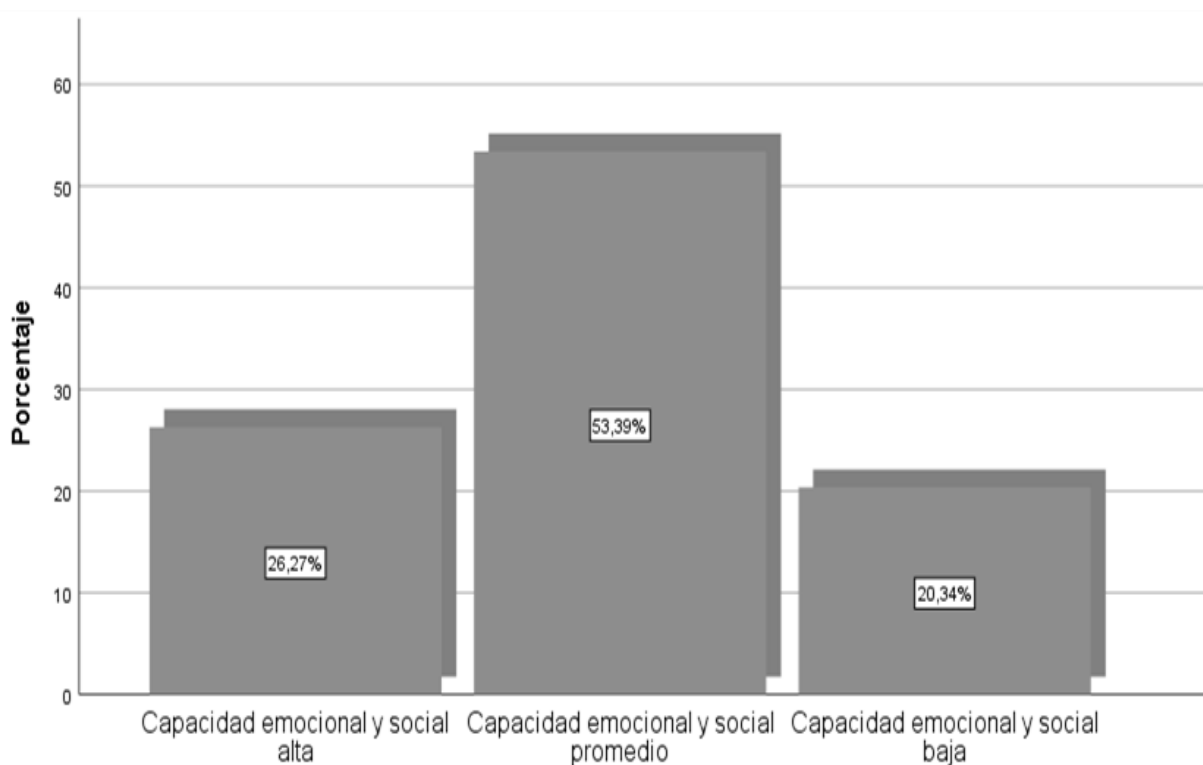
Capacidad emocional en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Huancayo, 2022

Capacidad emocional	Frecuencia	Porcentaje
Capacidad emocional y social alta	31	26,3
Capacidad emocional y social promedio	63	53,4
Capacidad emocional y social baja	24	20,3
Total	118	100,0

Nota: Niveles de la capacidad emocional de los estudiantes

Figura 5

Capacidad emocional en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Huancayo, 2022



Nota: La figura muestra la capacidad emocional de los estudiantes

En la tabla y la figura 5 muestran los resultados sobre la capacidad emocional total de los estudiantes: el 53,4 % (63) de estudiantes presenta una capacidad promedio; el 26,3 % (31), una capacidad alta; y el 20,3 % (24), una capacidad baja.

4.2. Resultados Descriptivos de la Variable Procrastinación

Tabla 6

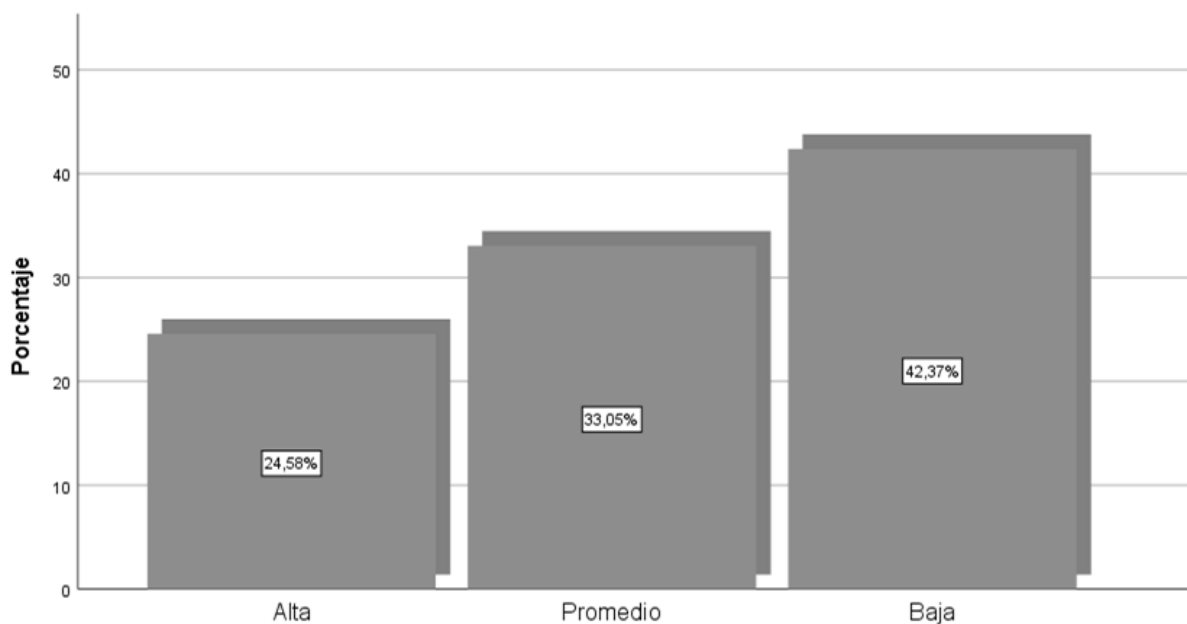
Nivel de procrastinación en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Huancayo, 2022

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Alta	29	24,6
Promedio	39	33,1
Baja	50	42,4
Total	118	100,0

Nota: Niveles de procrastinación de los estudiantes

Figura 6

Nivel de procrastinación en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Huancayo, 2022



Nota: Niveles de procrastinación de los estudiantes

En la tabla y figura 6 muestran los resultados de los niveles de procrastinación de los estudiantes: el 42,4 % (50) de estudiantes presenta un nivel bajo; el 33,1 % (39), un nivel de promedio; y el 24,6 % (29) posee un nivel alto.

Tabla 7*Frecuencia de la dimensión intrapersonal y procrastinación*

		Procrastinación			Total
		Baja	Promedio	Alta	
Intrapersonal	Capacidad emocional y social muy alta	f 1	1	0	2
		% 0,8 %	0,8 %	0,0 %	1,7 %
	Capacidad emocional y social alta	f 15	11	5	31
		% 12,7 %	9,3 %	4,2 %	26,3 %
	Capacidad emocional y social promedio	f 12	12	7	31
		% 10,2 %	10,2 %	5,9 %	26,3 %
	Capacidad emocional y social baja	f 12	6	8	26
	% 10,2 %	5,1 %	6,8 %	22,0 %	
	Capacidad emocional y social muy baja	f 8	3	5	16
		% 6,8 %	2,5 %	4,2 %	13,6 %
	Capacidad emocional y social atípica y deficiente	f 2	6	4	12
		% 1,7 %	5,1 %	3,4 %	10,2 %
	Total	f 50	39	29	118
		% 42,4 %	33,1 %	24,6 %	100,0 %

Nota: Niveles de la dimensión intrapersonal y procrastinación de los estudiantes

En la tabla 7, se observa que la capacidad emocional intrapersonal muy alta y procrastinación en un nivel bajo es presentada por el 0,8 % de los estudiantes; la capacidad intrapersonal muy alta y procrastinación en un nivel promedio en 0,8 %. Asimismo, en la capacidad intrapersonal alta y procrastinación en un nivel bajo es presentada por el 12,7 % de los estudiantes; la capacidad intrapersonal alta y procrastinación, en un nivel promedio en el 9,3 %; y la capacidad intrapersonal alta y procrastinación, en un nivel alto en el 4,2 %. En la capacidad intrapersonal promedio y procrastinación en un nivel bajo se presenta en el 10,2 % de los estudiantes; la capacidad intrapersonal promedio y procrastinación, en un nivel promedio en el 10,2 %; y la capacidad intrapersonal promedio y procrastinación, en un nivel alto en el 5,9 %. También, la capacidad intrapersonal baja en la dimensión y procrastinación en un nivel bajo se presenta en el 10,2 % de los estudiantes; la capacidad intrapersonal baja y procrastinación, en un nivel promedio en el 5,1 %; y la capacidad intrapersonal baja y procrastinación, en un nivel alto en el 6,8 %. Asimismo, en la capacidad emocional muy baja en la dimensión intrapersonal y procrastinación

en un nivel bajo se presenta el 6,8 % en los estudiantes; la capacidad intrapersonal muy bajo y procrastinación, en un nivel promedio en el 2,5 %; y la capacidad intrapersonal muy bajo y procrastinación, en un nivel alto en el 4,2 %. Además, en la capacidad intrapersonal deficiente y procrastinación en un nivel bajo se presenta en el 1,7 % de los estudiantes; la capacidad intrapersonal deficiente y procrastinación, en un nivel promedio en el 5,1 %; y la capacidad intrapersonal deficiente y procrastinación, en un nivel alto en el 3,4 %.

Tabla 8*Frecuencia de la dimensión interpersonal y procrastinación*

		Procrastinación			Total		
		Baja	Promedio	Alta			
Interpersonal	Capacidad emocional y social alta	f	10	9	6	25	
		%	8,5 %	7,6 %	5,1 %	21,2 %	
	Capacidad emocional y social promedio	f	19	16	9	44	
		%	16,1 %	13,6 %	7,6 %	37,3 %	
	Capacidad emocional y social baja	f	9	4	6	19	
		%	7,6 %	3,4 %	5,1 %	16,1 %	
	Capacidad emocional y social muy baja	f	7	6	4	17	
		%	5,9 %	5,1 %	3,4 %	14,4 %	
	Capacidad emocional y social atípica y deficiente	f	5	4	4	13	
		%	4,2 %	3,4 %	3,4 %	11,0 %	
	Total		f	50	39	29	118
			%	42,4 %	33,1 %	24,6 %	100,0 %

Nota: Niveles de la dimensión interpersonal y procrastinación de los estudiantes

En la tabla 8, se observa que la capacidad interpersonal alta y procrastinación en un nivel bajo se presenta en el 8,5 % de los estudiantes; la capacidad interpersonal alta y procrastinación, en un nivel promedio en el 7,6 %; y la capacidad interpersonal alta y procrastinación, en un nivel alto en el 5,1 %. Asimismo, en la capacidad interpersonal promedio y procrastinación en un nivel bajo se presenta en el 16,1 % de los estudiantes; la capacidad interpersonal promedio y procrastinación, en un nivel promedio en el 13,6 %; y la capacidad interpersonal promedio y procrastinación, en un nivel alto en el 7,6 %. En la capacidad interpersonal baja en la dimensión y procrastinación en un nivel bajo se presenta en el 7,6 % de los estudiantes; la capacidad interpersonal baja y procrastinación en un nivel promedio, en el 3,4 %; y la capacidad interpersonal baja y procrastinación, en un nivel alto en el 5,1 %. También, en la capacidad muy baja en la dimensión interpersonal y procrastinación en un nivel bajo se presenta en el 5,9 % de los estudiantes; la capacidad interpersonal muy baja y procrastinación, en un nivel promedio en el 5,1 %; y la capacidad interpersonal muy bajo y procrastinación, en un nivel alto en el 3,4 %. Asimismo, en la capacidad interpersonal deficiente y procrastinación se aprecia en un nivel bajo en el 4,2 %

de los estudiantes; la capacidad interpersonal deficiente y procrastinación, en un nivel promedio en el 3,4 %; y la capacidad interpersonal deficiente y procrastinación, en un nivel alto en el 3,4 %.

Tabla 9

Frecuencia de la dimensión adaptabilidad y procrastinación

		Procrastinación			Total
		Baja	Promedio	Alta	
Adaptabilidad	Capacidad emocional y social muy alta	f 0	1	0	1
		% 0,0 %	0,8 %	0,0 %	0,8 %
	Capacidad emocional y social alta	f 8	12	4	24
		% 6,8 %	10,2 %	3,4 %	20,3 %
	Capacidad emocional y social promedio	f 19	14	8	41
		% 16,1%	11,9 %	6,8 %	34,7 %
	Capacidad emocional y social baja	f 9	5	5	19
		% 7,6 %	4,2 %	4,2 %	16,1 %
	Capacidad emocional y social muy baja	f 6	3	6	15
		% 5,1 %	2,5 %	5,1 %	12,7 %
	Capacidad emocional y social atípica y deficiente	f 8	4	6	18
		% 6,8 %	3,4 %	5,1 %	15,3 %
	Total	f 50	39	29	118
		% 42,4%	33,1 %	24,6%	100,0%

Nota: Niveles de la dimensión adaptabilidad y procrastinación de los estudiantes

En la tabla 9, se observa que la capacidad de adaptabilidad muy alta y procrastinación en un nivel promedio se presenta en el 0,8 % de los estudiantes. En la capacidad de adaptabilidad alta y procrastinación en un nivel bajo se presenta en el 6,8 % de los estudiantes; la capacidad de adaptabilidad alta y procrastinación, en un nivel promedio en el 10,2 %; y la capacidad de adaptabilidad alta y procrastinación, en un nivel alto en el 3,4 %. Además, en la capacidad de adaptabilidad promedio y procrastinación en un nivel bajo se presenta en el 16,1 % de los estudiantes; la capacidad de adaptabilidad promedio y procrastinación, en un nivel promedio en el 11,9 %; y la capacidad de adaptabilidad promedio y procrastinación, en un nivel alto en el 6,8 %. Asimismo, en la capacidad de adaptabilidad baja y procrastinación en un nivel bajo se presenta en

el 7,6 % de los estudiantes, la capacidad de adaptabilidad baja y procrastinación en un nivel promedio en el 4,2 %; y la capacidad de adaptabilidad baja y procrastinación, en un nivel alto en el 4,2 %. También, en la capacidad muy baja en la dimensión de adaptabilidad y procrastinación en un nivel bajo se presenta el 5,1 % de los estudiantes; la capacidad de adaptabilidad muy baja y procrastinación en un nivel promedio, en el 2,5 %; y la capacidad de adaptabilidad muy baja y procrastinación, en un nivel alto en el 5,1 %. Asimismo, en la capacidad de adaptabilidad deficiente y procrastinación en un nivel bajo se presenta en el 6,8 % de los estudiantes; la capacidad de adaptabilidad deficiente y procrastinación, en un nivel promedio en el 3,4 %; y la capacidad de adaptabilidad deficiente y procrastinación, en un nivel alto en el 5,1 %.

Tabla 10*Frecuencia de la dimensión manejo de estrés y procrastinación*

		Procrastinación			Total
		Baja	Promedio	Alta	
Manejo del estrés	Capacidad emocional y social muy alta	f 1 % 0,8 %	0 0,0 %	0 0,0 %	1 0,8 %
	Capacidad emocional y social alta	f 10 % 8,5 %	4 3,4 %	5 4,2 %	19 16,1 %
	Capacidad emocional y social promedio	f 19 % 16,1%	18 15,3 %	11 9,3 %	48 40,7 %
	Capacidad emocional y social baja	f 10 % 8,5 %	11 9,3 %	9 7,6 %	30 25,4 %
	Capacidad emocional y social muy baja	f 7 % 5,9 %	3 2,5 %	3 2,5 %	13 11,0 %
	Capacidad emocional y social atípica y deficiente	f 3 % 2,5 %	3 2,5 %	1 0,8 %	7 5,9 %
	Total	f 50 % 42,4%	39 33,1 %	29 24,6%	118 100,0%

Nota: Niveles de la dimensión manejo de estrés y procrastinación de los estudiantes

En la tabla 10, se observa que la capacidad de manejo del estrés muy alta y procrastinación en un nivel bajo se presenta en el 0,8 % de los estudiantes. En la capacidad de manejo del estrés alta y procrastinación en un nivel bajo se evidencia en el 8,5 % de los estudiantes; la capacidad de manejo del estrés alta y procrastinación, en un nivel promedio en el 3,4 %; y la capacidad de manejo del estrés alta y procrastinación en un nivel alto, en el 4,2 %. Asimismo, en la capacidad de manejo del estrés promedio y procrastinación en un nivel bajo se presenta en el 16,1 % de los estudiantes; la capacidad de manejo del estrés promedio y procrastinación en un nivel promedio, en el 15,3 %; y la capacidad de manejo del estrés promedio y procrastinación, en un nivel alto en el 4,2 %. Además, en la capacidad de manejo del estrés baja en la dimensión y procrastinación en un nivel bajo se presenta en el 8,5 % de los estudiantes; la capacidad de manejo del estrés baja y procrastinación, en un nivel promedio en el 9,3 %; y la capacidad de manejo del estrés baja y procrastinación, en un nivel alto en el 7,6 %. También, en la capacidad emocional de manejo del

estrés muy baja y procrastinación en un nivel bajo se presenta en el 5,9 % de los estudiantes; la capacidad de manejo del estrés muy bajo y procrastinación, en un nivel promedio en el 2,5 %; y la capacidad de manejo del estrés muy bajo y procrastinación, en un nivel alto en el 2,5 %. Asimismo, en la capacidad de manejo del estrés deficiente y procrastinación en un nivel bajo se presenta en el 2,5 % de los estudiantes; la capacidad de manejo del estrés deficiente y procrastinación, en un nivel promedio en el 2,5 %; y la capacidad de manejo del estrés deficiente y procrastinación en un nivel alto en el 0,8 %.

Tabla 11

Frecuencia de inteligencia emocional y procrastinación

		Procrastinación			Total	
		Baja	Promedio	Alta		
Inteligencia emocional	Capacidad emocional y social alta	f	14	12	5	31
		%	11,9%	10,2 %	4,2 %	26,3 %
	Capacidad emocional y social promedio	f	25	22	16	63
		%	21,2%	18,6 %	13,6%	53,4 %
	Capacidad emocional y social baja	f	11	5	8	24
		%	9,3 %	4,2 %	6,8 %	20,3 %
Total		f	50	39	29	118
		%	42,4%	33,1 %	24,6%	100,0%

Nota: Niveles de la inteligencia emocional y procrastinación de los estudiantes

En la tabla 11, se observa que la capacidad alta y procrastinación en un nivel bajo se presenta en el 11,9 % de los estudiantes; la capacidad alta y procrastinación, en un nivel promedio en el 10,2 %; y la capacidad alta y procrastinación, en un nivel alto en el 4,2 %. Asimismo, en la capacidad promedio y procrastinación en un nivel bajo se presenta en el 21,2 % de los estudiantes; la capacidad promedio y procrastinación, en un nivel promedio en el 18,6 %; y la capacidad promedio y procrastinación, en un nivel alto en el 13,6 %. Además, en la capacidad baja y procrastinación en un nivel bajo se presenta en el 9,3 % de los estudiantes; la capacidad baja y procrastinación, en un nivel promedio en el 4,2 %; y la capacidad baja y procrastinación en un nivel alto, en el 6,8 %.

4.3. Contrastación de Hipótesis

4.3.1. Contrastación de hipótesis general

Planteamiento de hipótesis

H₀ No existe relación significativa entre inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Huancayo, 2022.

H₁ Existe relación significativa entre inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Huancayo, 2022

Nivel de significancia

$$\alpha = 0.05$$

Regla de decisión

P-valor $< \alpha$ = La H₁ se aprueba. Es significativo

P-valor $> \alpha$ = La H₀ se aprueba. No es significativo

Parámetro de Coeficiente de Correlación

El cual tiene los siguientes valores:

-0.90 Correlación negativa muy fuerte

-0.75 Correlación negativa considerable

-0.50 Correlación negativa media

-0.25 Correlación negativa débil

0.00 No existe correlación alguna entre variables

+0.10 Correlación positiva muy débil

+0.25 Correlación positiva débil

+0.50 Correlación positiva media

+0.75 Correlación positiva considerable

+0.90 Correlación positiva muy fuerte

+1.00 Correlación positiva perfecta

Prueba utilizada

Por características de las variables se emplea el estadístico Rho de Spearman

Tabla 12

Relación entre inteligencia emocional y procrastinación

		Procrastinación	Comparación Alfa	Decisión
Inteligencia emocional	Rho de Spearman	-,074	>	0.05
	Sig. (bilateral)	,425		
	N	118		

En la tabla 12, se observa la relación para contrastar la hipótesis general, con un nivel de significancia del 5 %, el coeficiente Rho de Spearman de -,074, interpretándose como una correlación negativa media entre las variables; lo cual indica que existe indicios de que el estudiante, al tener una mayor inteligencia emocional relativamente, será menor su procrastinación.

Asimismo, se obtuvo una P (,425) mayor al nivel de significancia lo cual indica que se acepta la hipótesis nula: no existe relación significativa entre inteligencia emocional y procrastinación académica, las variables de estudio.

4.3.2. Contrastación de hipótesis específicas

Planteamiento de hipótesis específica N.º 1

H₀ No existe relación significativa entre la dimensión intrapersonal y la procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Huancayo, 2022.

H₁ Existe relación significativa entre la dimensión intrapersonal y la procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Huancayo, 2022.

Nivel de significancia

$$\alpha = 0.05$$

Regla de decisión

P-valor $< \alpha$ = La H1 se aprueba. Es significativo

P-valor $> \alpha$ = La H0 se aprueba. No es significativo

Parámetro de coeficiente de correlación

El cual tiene los siguientes valores:

-0.90 Correlación negativa muy fuerte

-0.75 Correlación negativa considerable

-0.50 Correlación negativa media

-0.25 Correlación negativa débil

0.00 No existe correlación alguna entre variables

+0.10 Correlación positiva muy débil

+0.25 Correlación positiva débil

+0.50 Correlación positiva media

+0.75 Correlación positiva considerable

+0.90 Correlación positiva muy fuerte

+1.00 Correlación positiva perfecta

Prueba utilizada

Por características de las variables se emplea el estadístico Rho de Spearman

Tabla 13*Relación entre dimensión intrapersonal de la inteligencia emocional y procrastinación*

		Procrastinación	Comparación Alfa	Decisión	
Intrapersonal	Rho de Spearman	-,148		Se acepta la hipótesis nula	
	Sig. (bilateral)	,110	>		0.05
	N	118			

En la tabla 13, se presenta la relación para contrastar la hipótesis específica N.º 1, con un nivel de significancia del 5 %, el coeficiente Rho de Spearman de -,148, interpretándose como una correlación negativa muy fuerte entre las variables; lo cual indica que existe indicios de que el estudiante al tener una mayor inteligencia emocional intrapersonal relativamente será menor su procrastinación.

Asimismo, se obtuvo una P (,110) mayor al nivel de significancia lo cual indica que se acepta la hipótesis nula: no existe relación significativa entre la dimensión intrapersonal y la procrastinación académica.

Planteamiento de Hipótesis Específica N.º 2

H₀ No existe relación significativa entre la dimensión interpersonal y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Huancayo, 2022.

H₁ Existe relación significativa entre la dimensión interpersonal y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Huancayo, 2022.

Nivel de significancia

$$\alpha = 0.05$$

Regla de decisión

P-valor < α = La H₁ se aprueba. Es significativo

P-valor > α = La H₀ se aprueba. No es significativo

Parámetro de coeficiente de correlación

El cual tiene los siguientes valores:

-0.90 Correlación negativa muy fuerte

-0.75 Correlación negativa considerable

-0.50 Correlación negativa media

-0.25 Correlación negativa débil

0.00 No existe correlación alguna entre variables

+0.10 Correlación positiva muy débil

+0.25 Correlación positiva débil

+0.50 Correlación positiva media

+0.75 Correlación positiva considerable

+0.90 Correlación positiva muy fuerte

+1.00 Correlación positiva perfecta

Prueba utilizada

Por características de las variables se emplea el estadístico Rho de Spearman

Tabla 14

Relación entre dimensión interpersonal de la inteligencia emocional y procrastinación

		Procrastinación	Comparación Alfa	Decisión
Interpersonal	Rho de Spearman	-,033		Se acepta la hipótesis nula
	Sig. (bilateral)	,725	> 0.05	
	N	118		

En la tabla 14, se presenta la relación para contrastar la hipótesis específica N.º 2, con un nivel de significancia del 5 %, el coeficiente Rho de Spearman de -,033, interpretándose como una correlación negativa débil entre las variables; lo cual indica que existe indicios de que el estudiante

al tener una mayor inteligencia emocional interpersonal relativamente será menor su procrastinación.

Así mismo, se obtuvo una P (,725) mayor al nivel de significancia lo cual indica que se acepta la hipótesis nula: No existe relación significativa entre la dimensión interpersonal y procrastinación académica.

Planteamiento de hipótesis específica N.º 3

H₀ No existe relación significativa entre la dimensión manejo del estrés y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Huancayo, 2022.

H₁ Existe relación significativa entre la dimensión manejo del estrés y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Huancayo, 2022.

Nivel de significancia

$$\alpha = 0.05$$

Regla de decisión

P-valor $< \alpha$ = La H₁ se aprueba. Es significativo

P-valor $> \alpha$ = La H₀ se aprueba. No es significativo

Parámetro de coeficiente de correlación

El cual tiene los siguientes valores:

-0.90 Correlación negativa muy fuerte

-0.75 Correlación negativa considerable

-0.50 Correlación negativa media

-0.25 Correlación negativa débil

0.00 No existe correlación alguna entre variables

+0.10 Correlación positiva muy débil

+0.25 Correlación positiva débil

+0.50 Correlación positiva media

+0.75 Correlación positiva considerable

+0.90 Correlación positiva muy fuerte

+1.00 Correlación positiva perfecta

Prueba utilizada

Por características de las variables se emplea el estadístico Rho de Spearman

Tabla 15

Relación entre dimensión manejo de estrés de la inteligencia emocional y procrastinación

		Procrastinación	Comparación Alfa	Decisión
Manejo de estrés	Rho de Spearman	-,019	>	0.05
	Sig. (bilateral)	,838		
	N	118		

En la tabla 15 se presenta la relación para contrastar la hipótesis específica N.º 3, con un nivel de significancia del 5 %, el coeficiente Rho de Spearman de -,019, interpretándose como una correlación negativa muy fuerte entre las variables; lo cual indica que existe indicios de que el estudiante al tener una mayor inteligencia emocional en manejo de estrés relativamente será menor su procrastinación.

Asimismo, se obtuvo una P (,838) mayor al nivel de significancia lo cual indica que se acepta la hipótesis nula: No existe relación significativa entre la dimensión manejo del estrés y procrastinación académica.

Planteamiento de hipótesis específica N.º 4

H₀ No existe relación significativa entre la dimensión adaptabilidad y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Huancayo, 2022.

H₁ Existe relación significativa entre la dimensión adaptabilidad y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Huancayo, 2022.

Nivel de significancia

$$\alpha = 0.05$$

Regla de decisión

P-valor $< \alpha$ = La H₁ se aprueba. Es significativo

P-valor $> \alpha$ = La H₀ se aprueba. No es significativo

Parámetro de coeficiente de correlación

El cual tiene los siguientes valores:

-0.90 Correlación negativa muy fuerte

-0.75 Correlación negativa considerable

-0.50 Correlación negativa media

-0.25 Correlación negativa débil

0.00 No existe correlación alguna entre variables

+0.10 Correlación positiva muy débil

+0.25 Correlación positiva débil

+0.50 Correlación positiva media

+0.75 Correlación positiva considerable

+0.90 Correlación positiva muy fuerte

+1.00 Correlación positiva perfecta

Prueba utilizada

Por características de las variables se emplea el estadístico Rho de Spearman

Tabla 16

Relación entre dimensión adaptabilidad de la inteligencia emocional y procrastinación

		Procrastinación	Comparación Alfa	Decisión
Adaptabilidad	Rho de Spearman	-,060		Se acepta la hipótesis nula
	Sig. (bilateral)	,518	> 0.05	
	N	118		

En la tabla 16 se presenta la relación para contrastar la hipótesis específica N.º 4, con un nivel de significancia del 5 %, el coeficiente Rho de Spearman de -,060, interpretándose como una correlación negativa media entre las variables; lo cual indica que existe indicios de que el estudiante, al tener una mayor inteligencia emocional en adaptabilidad, relativamente será menor su procrastinación.

Así mismo, se obtuvo una P (,518) mayor al nivel de significancia lo cual indica que se acepta la hipótesis nula: No existe relación significativa entre la dimensión adaptabilidad y procrastinación académica.

4.4. Análisis y Discusión de Resultados

Los resultados hallados en la presente investigación son los siguientes en cuanto a la variable inteligencia emocional se obtuvo un 53,4 % (63) de estudiantes presenta una capacidad emocional y social promedio, resultados similares a Herquínigo (2021), Rodriguez y Sebastian (2020), quienes en sus respectivos estudios encontraron que un 64.4 % de los estudiantes investigados cuentan con el nivel promedio en la capacidad emocional y social; así como los estudios de Mendoza (2019), donde los estudiantes se encuentran dentro del rango promedio, es

decir, los estudiantes que perciben problemas los pueden enfrentar de manera satisfactoria; también encontramos la investigación De la Cruz y Martínez (2021), donde se hace notar que más de la mitad (51,3%) de los estudiantes tienen un nivel de inteligencia emocional desarrollado.

En cuanto a la segunda variable “procrastinación”, los estudiantes de la institución investigada presentan un nivel de procrastinación baja con el 42,4% de su muestra; resultados similares obtenidos por Copelo (2022), ya que el 48,96 % (164) de alumnos se caracterizan por poseer un nivel bajo de procrastinación. Esto resultados difieren de los obtenidos por Sánchez (2018), puesto que en sus conclusiones indican que tienen una tendencia a la alta procrastinación, al respecto Rodríguez y Clariana (2017) indican que esto se debe al desarrollo del autocontrol a partir de la adolescencia ya que pueden dominar sus impulsos al momento de estudiar y con conductas menos procrastinadoras.

Respecto al objetivo general, se buscó determinar si existe relación ente la inteligencia emocional y procrastinación y que por los resultados se evidencia que existe una correlación negativa media entre ambas variables, revelando que existe indicios de que el estudiante, al tener una mayor inteligencia emocional, relativamente será menor su procrastinación; esto corresponde a los resultados obtenidos en la evaluación de ambas variables en nuestra población. Además, estos resultados son diferentes a los obtenidos por Zapata (2020), quien concluye que existe relación inversa y significativa entre las variables.

En cuanto al primer objetivo específico se tenía como fin establecer si existe relación entre la dimensión interpersonal y la procrastinación, en la cual el resultado reflejo que no hay relación significativa pero los resultados no descartan por completo la asociación, ya que debido a que existe correlación negativa muy fuerte entre las variables, lo que evidencia que existen indicios de que el estudiante al tener una mayor inteligencia emocional intrapersonal, relativamente será

menor su procrastinación, debido a que 54,3 % de estudiantes tiene capacidad emocional interpersonal entre el rango de promedio a muy alto indicando que ellos están conscientes con sus sentimientos, la valoración de sí mismos es buena y se sienten optimistas, también poseen capacidad de expresar de manera espontánea sus sentimientos, sin restricciones, no dependen de otras personas, son fuertes que confían en sus creencias e ideas para que puedan realizarse, resaltando su capacidad de comprensión emocional de sí mismo y en cuanto al nivel de procrastinación este se caracteriza por ser baja.

En el segundo objetivo específico, se buscaba establecer si existe relación entre la dimensión interpersonal y la procrastinación, dando como resultado que existe relación significativa entre la dimensión interpersonal y procrastinación académica, es decir no existe relación significativa entre las variables. Pero es necesario mencionar que, pese a ello, existe una correlación negativa débil entre las variables; ello muestra que existe indicios de que el estudiante al tener una mayor inteligencia emocional interpersonal relativamente será menor su procrastinación. Ello se sustenta en que el 58,5 % de estudiantes cuentan con un nivel alto en la dimensión interpersonales caracterizándose por su capacidad de comprender el desempeño y habilidades al momento de interactuar con las demás personas, con la habilidad de darse cuenta, entender por lo que otros están pasando, la capacidad para iniciar y cultivar interacciones entre dos a más personas de manera satisfactoria y que se caracterizan por tener una cercanía emocional con destreza de mostrarse como un ser que colaborativo y sabe que es un ser que trabaja en equipo o como sociedad, frente a una baja procrastinación.

En el tercer objetivo específico tenía como motivo establecer si existe relación entre la dimensión manejo de estrés y la procrastinación, dando como resultado que existe correlación negativa muy fuerte entre las variables. Ello se interpreta en que existe indicios de que el

estudiante, al tener una mayor inteligencia emocional en manejo de estrés, relativamente será menor su procrastinación o viceversa, y por los datos obtenidos vemos que el 57,6 % estudiantes tienen la capacidad de sobrellevar diversas condiciones hostiles, y las situaciones de tensión que se da por emociones fuertes sin desmoronarse ni amilanarse, enfrentando positivamente de manera activa al estrés y manifiesta un nivel bajo de procrastinación.

En el cuarto y último objetivo específico, se tuvo como finalidad establecer si existe relación entre adaptabilidad y la procrastinación observándose que existe una correlación negativa media entre las variables; lo cual se traduce a que existe indicios que, al tener una mayor inteligencia emocional en adaptabilidad, relativamente será menor la procrastinación. Los resultados nos indican que 55,8 % de estudiantes tiene la capacidad para poder adaptarse al medio, enfrentando y analizando de manera efectiva las adversidades; ya que puede definir e identificar a las circunstancias problemáticas y ser capaz de ser generadores de diversas soluciones, analiza y diferencia entre lo que experimenta, muestra flexibilidad al mostrar una modificación adecuada de sus pensamientos, emociones y conductas en diferentes condiciones y situaciones cambiantes.

CONCLUSIONES

1. No existe relación significativa entre inteligencia emocional y procrastinación académica ($P= ,425 >0,05$) en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Huancayo, en el 2022, el coeficiente Rho de Spearman obtenido es de $-,074$, interpretándose como una correlación negativa media entre las variables; lo cual indica que existen indicios de que el estudiante, al tener una mayor inteligencia emocional, relativamente será menor su procrastinación.
2. No existe relación significativa entre la dimensión intrapersonal de la inteligencia emocional y procrastinación académica ($P= ,110 >0,05$) en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Huancayo, en el 2022, el coeficiente Rho de Spearman obtenido es de $-,148$, interpretándose como una correlación negativa muy fuerte entre las variables; lo cual demuestra que existe indicios de que el estudiante al tener una mayor inteligencia emocional intrapersonal, relativamente será menor su procrastinación.
3. No existe relación significativa entre la dimensión interpersonal de la inteligencia emocional y procrastinación académica ($P= ,725 >0,05$) en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Huancayo, en el 2022, el coeficiente Rho de Spearman obtenido es de $-,033$, interpretándose como una correlación negativa débil entre las variables; lo cual revela que existe indicios de que el estudiante al tener una mayor inteligencia emocional interpersonal, relativamente será menor su procrastinación.
4. No existe relación significativa entre la dimensión manejo del estrés de la inteligencia emocional y procrastinación académica ($P= ,838 >0,05$) en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Huancayo, en el 2022, el coeficiente Rho de Spearman obtenido es de $-,019$ interpretándose como una correlación negativa muy fuerte entre las

variables; lo cual indica que existe indicios de que el estudiante de que el estudiante, al tener una mayor inteligencia emocional en manejo de estrés, relativamente será menor su procrastinación.

5. No existe relación significativa entre la dimensión adaptabilidad de la inteligencia emocional y procrastinación académica ($P = ,518 > 0,05$) en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Huancayo, en el 2022, el coeficiente Rho de Spearman obtenido es de $-,060$, interpretándose como una correlación negativa media entre las variables, lo cual revela que existe indicios de que el estudiante al tener una mayor inteligencia emocional en adaptabilidad, relativamente será menor su procrastinación.

RECOMENDACIONES

Promover en el área psicopedagógica de la institución educativa lo siguiente:

1. Se debe de impulsar actividades preventivas promocionales de manera frecuente en coordinación con toda la familia educativa sobre estrategias para fortalecer su inteligencia emocional y reducir características de procrastinación tanto en los estudiantes, el personal docente y el administrativo.
2. Se requiere el desarrollo de talleres para el manejo de la procrastinación, ya que el 57,7 % se encuentra entre un nivel alto y promedio y para el fortalecimiento de la inteligencia emocional en la dimensión intrapersonal debido a que 45,8 % tiene un cociente emocional entre bajo u deficiente.
3. Se recomienda el desarrollo de talleres para el fortalecimiento de la inteligencia emocional en la dimensión interpersonal, debido a que 41,5 % se ubica entre el nivel bajo y deficiente y de esa manera pueda tener relaciones interpersonales saludables.
4. Se sugiere el desarrollo de talleres para el fortalecimiento de la inteligencia emocional en la dimensión manejo del estrés, debido a que 44,1 % se ubica entre el nivel bajo u deficiente y de esa manera pueda aprender a inocular el estrés y este sea fuente de motivación.
5. Se exhorta el desarrollo de talleres para el fortalecimiento de la inteligencia emocional en la dimensión adaptabilidad, debido a que 42,3 % se ubica entre el nivel bajo y deficiente y de esa manera pueda gestionar el cambio y resolver problemas de manera efectiva.

REFERENCIA

- Acevedo, J. (3 de agosto de 2015). *El Coeficiente de Éxito*. LinkedIn. <https://www.linkedin.com/pulse/el-coeficiente-del-%C3%A9xito-jose-augusto-acevedo/?originalSubdomain=es>
- Álvarez, B. O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Sistema de Información Científica*, 1(13), 159-177. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118212009.pdf>
- Bar-On, R., y Parker, J. (2018). *El inventario de Coeficiente Emocional (EQ-i): Versión para Jóvenes (7-18 años)* (TEA Ediciones ed.).
- Buendia, Z. S. (2020). *Procrastinación académica y proyecto de vida en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Federico Villarreal]. <http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/4011>
- Cangaca, C. W. (2018). *Procrastinación académica y nivele de estrés en estudiantes del instituto superior pedagógico de Huanta*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/28850>
- Charca, V., y Taco, K. (2016). *Factores personales que influyen a la procrastinación académica en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Histórico-Sociales, UNSA, Arequipa, 2016*. [Tesis de Licenciatura, Universidad San Agustín de Arequipa]. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/6158>
- Copelo, E. (2022). *Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de Psicología de una universidad privada de Huancayo, 2021*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Continental]. <https://hdl.handle.net/20.500.12394/11407>
- De la Cruz, K., y Martínez, J. (2021). *Inteligencia Emocional y Agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal del distrito de Huayucachi-Huancayo 2021*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Peruana Los Andes]. <https://hdl.handle.net/20.500.12848/3841>
- Ellis, A., y Knaus, W. (2002). *Superar la Procrastinación* (Paidós ed., vol. 2). Libro de Sellos.
- Estrada, K. (2019). *Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de 5to grado secundaria en una institución educativa del Distrito de Mazamari*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Peruana Los Andes]. <https://hdl.handle.net/20.500.12848/1241>
- Ferrari, J., Johnson, J., y McCown, W. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Plenum Press.

https://books.google.com.pe/books?id=Lu4r0H_wcVcC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false

- García, C. (2008). Si eres de los que deja todo para “mañana”, probablemente sufres de procrastinación. *ResearchGate*. (1), 3-11. https://www.researchgate.net/publication/264420968_Si_eres_de_los_que_deja_todo_para_manana_probablemente_sufres_de_PROCRASTINACION
- Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional* (Primera edición ed.). Editorial Kairós.
- Gutiérrez, J., Flores, R., Flores, R., y Huayta, Y. (2021). Inteligencia emocional adolescente: una revisión sistemática. *Educare Et Comunicare. Revista de Investigación de la Facultad de Humanidades*, 9(1), 59-66. <https://doi.org/10.35383/educare.v9i1.576>
- Herquínigo, G. (2021). *Procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Huancayo*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Continental]. <https://hdl.handle.net/20.500.12394/11058>
- Ingarita, B. L. (2012). Aproximación a un concepto actualizado de la Procrastinación. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 5(2), 85-94. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.5209>
- Laureano, C., y Ampudia, L. (2019). Procrastinación: revisión teórica. *Revista de Investigación en Psicología*, 22(2), 363–378. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v22i2.17435>
- Mayer, J., y Salovey, P. (1997). *La inteligencia emocional y la construcción y regulación de los sentimientos* (segunda edición ed.). Implications for Educators.
- Medrano, M. M. (2017). *Procrastinación académica y estrés académico en estudiantes de una Universidad Pública de Lima*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/22195>
- Mendoza, C. J. (2019). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de la Institución Educativa Salesiano Técnico “Don Bosco”- El Tambo*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Continental]. <https://hdl.handle.net/20.500.12394/7331>
- Moya, N., Yarlequé, L., y Cencia, O. (2012). *Enfoques cuantitativos y cualitativos de la investigación científica*. Printed in Perú.
- Neenan, M. (2008). Abordar la procrastinación: una perspectiva REBT para entrenadores. *Revista de terapia racional emotiva cognitiva conductual*, 26(1), 53–62. <https://doi.org/10.1007/s10942-007-0074-1>
- Pérez, P. N., y Castejón, J. L. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9(22).

<http://reme.uji.es/articulos/numero22/article6/numero%2022%20article%206%20RELACIONES.pdf>

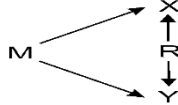
- Quispe, A. (2018). *Optimismo y procrastinación académica en estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima Metropolitana*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Privada del Norte]. <https://hdl.handle.net/11537/13639>
- Rego, A., y Fernandes, C. (2005). Inteligencia emocional: desarrollo y validación de un instrumento de medida. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(1), 23-38. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28439104.pdf>
- Riva, M. (2006). *Manejo conductual cognitivo de un déficit en autocontrol, caracterizado por conductas de procrastinación*. [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/26362>
- Rivas, F. (2014). *Diccionario de investigación científica cualitativa y cuantitativa*. Concytec/Fondecyt.
- Rodriguez, A., y Clariana, M. (2017). Procrastinación en Estudiantes Universitarios y su relación con la edad y el curso académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 45-60. doi: doi: 10.15446/rcp.
- Rodriguez, I. R., y Sebastian, H. O. (2020). *Inteligencia emocional y uso de redes sociales en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Peruana Los Andes]. <https://hdl.handle.net/20.500.12848/1344>
- Sánchez, G. S. (2018). *La autorregulación emocional, la autoeficacia y su relación con la procrastinación académica en una muestra de estudiantes de bachillerato del Cantón Pelileo*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica del Ecuador]. <http://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/2376>
- Sánchez, H., y Reyes, C. (2017). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Visión.
- Steel, P. (2011). *Procrastinación. Por qué dejamos para mañana lo que podemos hacer hoy* (002 ed.). Grijalbo.
- Takács, I. (2005). La influencia del cambiante sistema educativo en el comportamiento de los estudiantes. *Revista Politécnica*, 13(1), 77–85. <https://pp.bme.hu/so/article/view/1643>
- Tejada, M. (2019). *Preocrastinacion y autoeficacia en estudiantes de la facultad de ingeniería civil, de la universidad nacional de ingeniería Lima*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/38693>
- Torres, D. (2019). *La inteligencia emocional de alumnos en educación secundaria entre 16 y 18 años y su relación con el rendimiento académico*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Argentina]. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/10611>

- Ugarriza, N., y Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Revista de la Facultad de Psicología*, 1(8), 11-58. <https://doi.org/10.26439/persona2005.n008.893>
- Valderrama, S. (2015). *Pasos para elaborar proyectos de investigación científica*. San Marcos.
- Villacorta, E. (2010). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de Medicina Humana. *Ciencias y Desarrollo*, 12(4), 1-16. <http://dx.doi.org/10.21503/cyd.v12i0.1156>
- Zapata, O. E. (2020). *Inteligencia emocional y procrastinación académica en los estudiantes del segundo semestre de la carrera de administración industrial en una institución de formación profesional-2017*. [Tesis de Maestría, Universidad Cayetano Heredia]. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/8598>

ANEXOS

Anexo A. Matriz de Consistencia

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE HUANCAYO, 2022

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTIS	VARIABLES Y DIMENSIONES	METODOLOGIA
<p>Problema General Principal ¿Existe relación entre inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Huancayo, 2022?</p> <p>Problemas Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Existe relación entre intrapersonal y la procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Huancayo, 2022? • ¿Existe relación entre interpersonal y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Huancayo, 2022? • ¿Existe relación entre manejo del estrés y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Huancayo, 2022? • ¿Existe relación entre adaptabilidad y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Huancayo, 2022? 	<p>Objetivo General Determinar si existe relación entre inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Huancayo, 2022.</p> <p>Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer si existe relación entre intrapersonal y la procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Huancayo, 2022. • Establecer si existe relación entre interpersonal y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Huancayo, 2022. • Establecer si existe relación entre manejo del estrés y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Huancayo, 2022. • Establecer si existe relación entre adaptabilidad y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Huancayo, 2022. 	<p>HIPÓTESIS GENERAL: H1: Existe relación entre inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Huancayo, 2022.</p> <p>Hipótesis Específica H2: Existe relación entre la dimensión intrapersonal y la procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Huancayo, 2022. H3: Existe relación entre la dimensión interpersonal y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Huancayo, 2022. H4: Existe relación entre la dimensión manejo del estrés y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Huancayo, 2022. H5: Existe relación entre la dimensión adaptabilidad y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Huancayo, 2022.</p>	<p>Variable 1: INTELIGENCIA EMOCIONAL</p> <p>DIMENSIONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intrapersonal • Interpersonal • Manejo del estrés • Adaptabilidad • Impresión positiva. <p>Variable 2: PROCRASTINACION</p> <p>DIMENSIONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Postergación de actividades • Autorregulación académica. 	<p>TIPO: Descriptiva Correlacional</p> <p>NIVEL: Descriptiva</p> <p>MÉTODO Y DISEÑO: Método: -Científico -Descriptivo</p> <p>Diseño: Correlacional</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Donde: M: muestra X: Inteligencia Emocional Y: Procrastinación r: Relación entre las dos variables</p> <p>POBLACIÓN: Estudiantes de una Institución particular de Huancayo.</p> <p>MUESTRA: 96 estudiantes.</p>

Anexo B. Operacionalización de Variables

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de Medición
INTELIGENCIA EMOCIONAL	INTRAPERSONAL	Comprende sus emociones con facilidad, Expresa sus sentimientos sin dañar los sentimientos a los demás y reconoce sus aspectos positivos y negativos.	3,7,17,28,43,53.	Ordinal
	INTERPERSONAL	Mantiene relaciones interpersonales satisfactorias, demuestra una escucha activa a los demás, comprende con facilidad los sentimientos de los demás.	2,5,9,14,20,24,36,41,45,51,55,59	
	ADAPTABILIDAD	Flexibilidad en el manejo de sus actitudes, se adapta con facilidad a los cambios ambientales y aplica estrategias en la solución de problemas cotidianos.	12,16,22,25,30,34,38,44,48,57.	
	MANEJO DEL ESTRÉS	Demuestra calma y tranquilidad ante situaciones adversas, demuestra control de sus impulsos y responden adecuadamente en eventos estresantes	3,6,11,15,21,26,35,39,46,49,54,58.	
	ESTADO DE ÁNIMO GENERAL	Se sienten satisfecho con su vida, mantiene una actitud positiva a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos, Son visionarias y optimistas.	1,4,9,13,19,23,29,32,37,40,47,50,56,60.	
PROCRATINACIÓN ACADÉMICA	AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA	Establece sus objetivos de aprendizajes donde trata de conocer, controlar y regular sus cogniciones, motivaciones y comportamientos.	2,3,4,5,8,9,10,11,12,13 y 14	Ordinal
	POSTERGACIÓN DE ACTIVIDADES	Aplaza sus tareas, realizándolas a ultimo momento antes de su entrega.	1,6, 7, 15 y 16	

. Anexo C: Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On ICE-NA

Nombre: _____ Género _____
 Grado: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES

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

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

Dinos cómo te sientes, piensas o actúas **LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LUGARES**. Elige una, y sólo UNA respuesta para cada oración y coloca un ASPA sobre el número que corresponde a tu respuesta.

	Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
1. Me gusta divertirme.	1	2	3	4
2. Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente.	1	2	3	4
3. Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.	1	2	3	4
4. Soy feliz.	1	2	3	4
5. Me importa lo que les sucede a las personas.	1	2	3	4
6. Me es difícil controlar mi cólera.	1	2	3	4
7. Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
8. Me gustan todas las personas que conozco.	1	2	3	4
9. Me siento seguro (a) de mi mismo (a).	1	2	3	4
10. Sé cómo se sienten las personas.	1	2	3	4
11. Sé como mantenerme tranquilo (a).	1	2	3	4
12. Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.	1	2	3	4
13. Pienso que las cosas que hago salen bien.	1	2	3	4
14. Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
15. Me molesto demasiado de cualquier cosa.	1	2	3	4
16. Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.	1	2	3	4
17. Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	1	2	3	4
18. Pienso bien de todas las personas.	1	2	3	4
19. Espero lo mejor.	1	2	3	4
20. Tener amigos es importante.	1	2	3	4
21. Peleo con la gente.	1	2	3	4
22. Puedo comprender preguntas difíciles.	1	2	3	4
23. Me agrada sonreír.	1	2	3	4
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

Anexo D: Escala de Procrastinación Académica (EPA)

APELLIDOS Y NOMBRES:

GRADO:

FECHA:

Instrucciones: A continuación, se presenta una serie de enunciados sobre su forma de estudiar, lea atentamente cada uno de ellos y responda con total sinceridad en la columna a la que pertenece marca con una (X) 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	POCAS VECES (Me ocurre pocas veces o casi nunca)
N	NUNCA (No me ocurre nunca)

Nº	ITEM	S	CS	A	CN	N
1	Cuando tengo que hacer una tarea, la dejo para último minuto.					
2	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes.					
3	Cuando me asignan lecturas, las leo un día antes de la clase					
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 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 de estudio.					
11	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido.					
12	Me motivo para mantener mi orden frente al estudio					
13	Trato de terminar mis trabajos importantes a su debido tiempo.					
14	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.					
15	Dejo para mañana lo que puedo hacer hoy.					
16	Disfruto esperar hasta el último minuto para completar una tarea.					

Anexo E. Carta de Autorización para la Ejecución de la Investigación

SOLICITUD: Autorización para ejecutar proyecto de investigación

Director de la Institución Educativa "Federick"

Presente . -

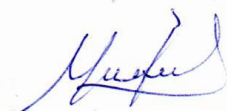
Yo, *MAX ALDO QUISPE LAGOS*, identificado con DNI N° 46211509 y *MAYOMI TICLLASUCA RAMOS*, identificado con DNI N° 47558857, bachiller de la Carrera Profesional de Psicología de la Universidad Continental; Ante Ud. con el debido respeto me presento y expongo:

Que, habiendo sido aprobado el plan de tesis titulado "INTELIGENCIA EMOCIONAL Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE HUANCAYO, 2022", recorro a su digno despacho con el objetivo de obtener la autorización para la ejecución del presente trabajo de investigación.

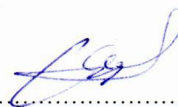
Por lo expuesto:

Solicito a Ud. acceder a mi petición.

Pilcomayo, 17 de mayo del 2022.



MAYOMI TICLLASUCA RAMOS
DNI: 47558857



MAX ALDO QUISPE LAGOS
DNI: 46211509



Federico Parraga Peñaloza
DIRECTOR

Anexo F. Oficio de Aprobación del Comité de Ética



Huancayo, 28 de junio de 2022

OFICIO N° 159-2022-CE-FH-UC

Señor(a):

**MAYOMI TICLLASUCA RAMOS
MAX ALDO QUISPE LAGOS**Presente-**EXP. 159- 2022**

Tengo el agrado de dirigirme a usted para saludarle cordialmente y a la vez manifestarle que el estudio de investigación titulado: **“INTELIGENCIA EMOCIONAL Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE HUANCAYO, 2022”** ha sido **APROBADO** por el Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Humanidades, bajo las siguientes observaciones:

- El Comité de Ética puede en cualquier momento de la ejecución del trabajo solicitar información y confirmar el cumplimiento de las normas éticas (mantener la confidencialidad de datos personales de los individuos entrevistados).
- El Comité puede solicitar el informe final para revisión final.

Aprovechamos la oportunidad para renovar los sentimientos de nuestra consideración y estima personal.

Atte,



Claudia Ríos Cataño
Comité de Ética en Investigación
Facultad de Humanidades
Presidenta
Universidad Continental

Anexo G. Procesamiento de Datos

CET INTR INTER ADAP M_E PROCRAS

4 5 3 1 4 2

3 3 4 4 2 1

4 1 4 4 3 2

4 6 4 5 3 1

4 5 2 2 4 3

3 1 4 3 5 3

4 1 4 4 4 2

4 4 1 4 3 3

4 3 4 1 5 1

4 3 2 2 5 3

4 1 3 1 3 3

4 5 4 4 3 3

3 4 2 1 2 3

5 3 4 3 4 2

4 2 4 2 1 1

3 2 4 1 1 2

4 5 2 4 5 2

4 4 1 3 4 2

4 3 5 4 3 2

5 3 5 5 5 3

3 3 1 4 3 3

5 4 2 5 4 2

5 2 4 4 5 2

4 4 5 3 2 2

5 4 5 4 4 1

CET INTR INTER ADAP M_E PROCRAS

5 4 5 5 3 1

3 2 3 4 5 3

3 2 2 3 3 1

3 1 2 4 3 2

4 4 3 4 4 2

4 3 5 5 4 2

4 3 4 4 4 1

5 2 4 4 5 1

5 3 4 4 3 2

5 4 5 5 4 3

4 4 5 3 4 3

4 4 4 5 3 2

4 2 4 4 4 1

3 3 2 2 4 1

3 4 1 1 3 1

4 4 3 2 4 1

4 5 1 5 4 1

3 3 2 4 4 2

5 5 5 3 5 1

4 3 4 4 3 1

4 5 4 5 4 2

4 4 3 4 3 2

5 5 4 3 6 1

4 4 4 1 2 3

4 5 3 1 4 1

CET INTR INTER ADAP M_E PROCRAS

5	5	5	4	3	1
5	5	5	5	4	2
4	3	4	2	4	3
4	4	3	5	4	1
4	5	5	6	3	2
4	4	5	4	5	1
3	5	3	4	2	1
4	5	3	3	2	1
5	5	5	1	3	1
3	2	1	3	5	1
3	5	4	3	3	3
4	1	4	2	3	2
4	2	5	5	1	3
5	4	4	5	4	1
3	1	4	1	2	3
4	3	3	4	3	3
3	2	2	1	3	3
4	4	4	3	4	2
5	4	4	4	1	1
4	5	4	1	4	3
3	3	5	2	2	1
4	3	4	4	5	1
5	4	3	4	3	3
5	3	5	5	5	3
4	4	5	3	4	2
3	1	1	5	4	2
5	4	3	1	4	1

CET INTR INTER ADAP M_E PROCRAS

5	3	4	5	4	1
4	4	2	1	5	2
5	5	5	3	5	1
4	1	4	5	1	2
5	5	4	5	4	2
4	6	1	2	1	2
4	3	3	5	5	2
4	2	1	4	3	3
5	5	5	4	3	2
4	4	2	4	3	1
4	3	4	4	3	1
3	2	1	4	3	2
5	5	5	3	4	1
4	4	4	2	4	2
4	4	3	2	4	3
5	4	5	5	4	2
4	4	4	2	2	1
4	3	4	2	4	3
5	5	4	4	2	2
4	3	3	5	4	1
5	5	5	5	3	2
3	1	1	4	2	1
4	3	2	3	4	1
4	5	4	1	5	1
4	1	4	4	5	1
4	2	3	4	4	1
4	3	3	2	4	3

CET INTR INTER ADAP M_E PROCRAS

4	4	1	2	4	1
5	5	2	4	4	1
4	5	4	1	4	2
4	2	4	3	4	3
4	5	4	5	3	1
4	5	4	4	5	1
3	1	1	4	4	3

CET INTR INTER ADAP M_E PROCRAS

5	4	2	4	2	2
5	5	5	3	4	3
3	2	5	1	2	1
3	3	2	1	4	1
4	2	3	4	4	1
5	5	4	5	4	2
3	5	2	3	1	1

Anexo H. Consentimiento Informado

CONSETIMIENTO INFORMADO

Yo Sr(a) _____ doy mi consentimiento formal para participar en la investigación: INTELIGENCIA EMOCIONAL Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE HUANCAYO, 2022.

A través de este documento acepto que he sido debidamente informado(a) de mi participación en el objetivo del estudio, que él/ella refiere, por lo que declaro que conozco cuales son los beneficios y dificultades que pudiera acarrear mi participación.

El investigador(a) se hace responsable y se ha comprometido a dar información oportuna sobre cualquier procedimiento alternativo adecuado que pudiera ser ventajoso, así como responder a cualquier pregunta y aclarar alguna duda que se plantee acerca de los procedimientos en el momento de su participación en la investigación.

Huancayo, mayo de 2022

Firma del participante

Huella digital

Fecha:

DNI:

Anexo I. Evaluación de los Estudiantes

Inventario de coeficiente emocional de BarOn ICE - NA

Nombre: Lopez Poyano Juan Antonio Género M
 Grado: 1^{ro} secundaria Fecha: 11-07-2022

INSTRUCCIONES

Lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describe, hay cuatro posibles respuestas:
 1. Muy rara vez 2. Rara vez 3. A menudo 4. Muy a menudo
 Dinos cómo te sientes, piensas o actúas **LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LUGARES**. Elige una, y sólo UNA respuesta para cada oración y coloca un ASPA sobre el número que corresponde a tu respuesta.

	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 como mantenerme tranquilo (a).	1	2	3	4
12. Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.	1	2	3	4
13. Pienso que las cosas que hago salen bien.	1	2	3	4
14. Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
15. Me molesto demasiado de cualquier cosa.	1	2	3	4
16. Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.	1	2	3	4
17. Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	1	2	3	4
18. Pienso bien de todas las personas.	1	2	3	4
19. Espero lo mejor.	1	2	3	4
20. Tener amigos es importante.	1	2	3	4
21. Peleo con la gente.	1	2	3	4
22. Puedo comprender preguntas difíciles.	1	2	3	4
23. Me agrada sonreír.	1	2	3	4
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.	4	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 decirte a las personas cómo me siento.	1	2	3	4

Inventario de coeficiente emocional de BarOn ICE - NA

Nombre: Jorge Luis Vilcahuamán Huacela Género masculino
 Grado: 2º de Secundario Fecha: 11 07 20

INSTRUCCIONES

Lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describe, hay cuatro posibles respuestas:
 1. Muy rara vez 2. Rara vez 3. A menudo 4. Muy a menudo
 Dinos cómo te sientes, piensas o actúas **LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LUGARES**. Elige una, y sólo UNA respuesta para cada oración y coloca un ASPA sobre el número que corresponde a tu respuesta.

	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 como mantenerme tranquilo (a).	1	2	3	4
12. Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.	1	2	3	4
13. Pienso que las cosas que hago salen bien.	1	2	3	4
14. Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
15. Me molesto demasiado de cualquier cosa.	1	2	3	4
16. Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.	1	2	3	4
17. Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	1	2	3	4
18. Pienso bien de todas las personas.	1	2	3	4
19. Espero lo mejor.	1	2	3	4
20. Tener amigos es importante.	1	2	3	4
21. Peleo con la gente.	1	2	3	4
22. Puedo comprender preguntas difíciles.	1	2	3	4
23. Me agrada sonreír.	1	2	3	4
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.	<input checked="" type="checkbox"/>	2	3	4
29.	Sé que las cosas saldrán bien.	1	<input checked="" type="checkbox"/>	3	4
30.	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	1	<input checked="" type="checkbox"/>	3	4
31.	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	1	<input checked="" type="checkbox"/>	3	4
32.	Sé cómo divertirme.	1	2	<input checked="" type="checkbox"/>	4
33.	Debo decir siempre la verdad.	1	<input checked="" type="checkbox"/>	3	4
34.	Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.	1	<input checked="" type="checkbox"/>	3	4
35.	Me molesto fácilmente.	<input checked="" type="checkbox"/>	2	3	4
36.	Me agrada hacer cosas para los demás.	1	2	<input checked="" type="checkbox"/>	4
37.	No me siento muy feliz.	1	2	<input checked="" type="checkbox"/>	4
38.	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	1	<input checked="" type="checkbox"/>	3	4
39.	Demoro en molestarme.	1	2	<input checked="" type="checkbox"/>	4
40.	Me siento bien conmigo mismo (a).	1	2	3	<input checked="" type="checkbox"/>
41.	Hago amigos fácilmente.	1	2	3	<input checked="" type="checkbox"/>
42.	Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.	<input checked="" type="checkbox"/>	2	3	4
43.	Para mí es fácil decirles a las personas cómo me siento.	<input checked="" type="checkbox"/>	2	3	4

Inventario de coeficiente emocional de BarOn ICE - NA

Nombre: Nauely Johana Yalico Cancho Género Femenino
 Grado: 3^{ero} secundaria Fecha: 11-07-22

INSTRUCCIONES

Lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describe, hay cuatro posibles respuestas:
 1. Muy rara vez 2. Rara vez 3. A menudo 4. Muy a menudo
 Dinos cómo te sientes, piensas o actúas **LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LUGARES**. Elige una, y sólo UNA respuesta para cada oración y coloca un ASPA sobre el número que corresponde a tu respuesta.

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

28.	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	<input checked="" type="checkbox"/>	2	3	4
29.	Sé que las cosas saldrán bien.	<input checked="" type="checkbox"/>	2	3	4
30.	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	1	2	<input checked="" type="checkbox"/>	4
31.	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	<input checked="" type="checkbox"/>	2	3	4
32.	Sé cómo divertirme.	<input checked="" type="checkbox"/>	2	3	4
33.	Debo decir siempre la verdad.	1	2	<input checked="" type="checkbox"/>	4
34.	Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.	1	2	<input checked="" type="checkbox"/>	4
35.	Me molesto fácilmente.	1	2	<input checked="" type="checkbox"/>	4
36.	Me agrada hacer cosas para los demás.	1	2	3	<input checked="" type="checkbox"/>
37.	No me siento muy feliz.	1	<input checked="" type="checkbox"/>	3	4
38.	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	1	2	<input checked="" type="checkbox"/>	4
39.	Demoro en molestarme.	<input checked="" type="checkbox"/>	2	3	4
40.	Me siento bien conmigo mismo (a).	<input checked="" type="checkbox"/>	2	3	4
41.	Hago amigos fácilmente.	<input checked="" type="checkbox"/>	2	3	4
42.	Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.	<input checked="" type="checkbox"/>	2	3	4
43.	Para mí es fácil decirles a las personas cómo me siento.	<input checked="" type="checkbox"/>	2	3	4

Inventario de coeficiente emocional de BarOn ICE - NA

Nombre: Fabrizio Campos Espino Género: masculino
 Grado: 4to año Fecha: 11/07/22

INSTRUCCIONES

Lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describe, hay cuatro posibles respuestas:
 1. Muy rara vez 2. Rara vez 3. A menudo 4. Muy a menudo
 Dinos cómo te sientes, piensas o actúas LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LUGARES. Elige una, y sólo UNA respuesta para cada oración y coloca un ASPA sobre el número que corresponde a tu respuesta.

	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 como mantenerme tranquilo (a).	1	2	3	4
12. Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.	1	2	3	4
13. Pienso que las cosas que hago salen bien.	1	2	3	4
14. Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
15. Me molesto demasiado de cualquier cosa.	1	2	3	4
16. Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.	1	2	3	4
17. Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	1	2	3	4
18. Pienso bien de todas las personas.	1	2	3	4
19. Espero lo mejor.	1	2	3	4
20. Tener amigos es importante.	1	2	3	4
21. Peleo con la gente.	1	2	3	4
22. Puedo comprender preguntas difíciles.	1	2	3	4
23. Me agrada sonreír.	1	2	3	4
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

	n.e.v	R.V	B	M.P
28. Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	1	X	3	4
29. Sé que las cosas saldrán bien.	1	2	X	4
30. Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	X	2	3	4
31. Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	1	X	3	4
32. Sé cómo divertirme.	1	2	X	4
33. Debo decir siempre la verdad.	1	2	X	4
34. Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.	1	X	3	4
35. Me molesto fácilmente.	1	X	3	4
36. Me agrada hacer cosas para los demás.	1	X	3	4
37. No me siento muy feliz.	1	X	3	4
38. Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	1	2	X	4
39. Demoro en molestarme.	1	2	X	4
40. Me siento bien conmigo mismo (a).	1	2	X	4
41. Hago amigos fácilmente.	1	2	X	4
42. Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.	1	2	X	4
43. Para mí es fácil decirles a las personas cómo me siento.	1	X	3	4

Inventario de coeficiente emocional de BarOn ICE - NA

Nombre: Saomy Santos Cristóbal Género: Femenino
 Grado: 5^{to} Fecha: 11-07-22

INSTRUCCIONES

Lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describe, hay cuatro posibles respuestas:
 1. Muy rara vez 2. Rara vez 3. A menudo 4. Muy a menudo
 Dinos cómo te sientes, piensas o actúas **LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LUGARES**. Elige una, y sólo UNA respuesta para cada oración y coloca un ASPA sobre el número que corresponde a tu respuesta.

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

Inventario de coeficiente emocional de BarOn ICE - NA

Nombre: Saemy Santos Cristóbal Género: Femenino
 Grado: 5^{to} Fecha: 11-07-22

INSTRUCCIONES

Lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describe, hay cuatro posibles respuestas:
 1. Muy rara vez 2. Rara vez 3. A menudo 4. Muy a menudo
 Dinos cómo te sientes, piensas o actúas **LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LUGARES**. Elige una, y sólo UNA respuesta para cada oración y coloca un ASPA sobre el número que corresponde a tu respuesta.

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

28.	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	1	X	3	4
29.	Sé que las cosas saldrán bien.	1	X	3	4
30.	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	1	X	3	4
31.	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	1	X	3	4
32.	Sé cómo divertirme.	1	2	X	4
33.	Debo decir siempre la verdad.	1	X	3	4
34.	Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.	1	2	X	4
35.	Me molesto fácilmente.	X	2	3	4
36.	Me agrada hacer cosas para los demás.	1	X	3	4
37.	No me siento muy feliz.	1	X	3	4
38.	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	1	2	X	4
39.	Demoro en molestarme.	1	2	X	4
40.	Me siento bien conmigo mismo (a).	1	X	3	4
41.	Hago amigos fácilmente.	1	X	3	4
42.	Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.	1	X	3	4
43.	Para mí es fácil decirles a las personas cómo me siento.	1	X	3	4

ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA (EPA)

APELLIDOS Y NOMBRE: *Adrián Chus Hermano Zaga*

GRADO: *2^{da} Secundaria*

FECHA: *11/10/22*

Instrucciones: A continuación, se presenta una serie de enunciados sobre su forma de estudiar, lea atentamente cada uno de ellos y responda con total sinceridad en la columna a la que pertenece marca con una (X) 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	POCAS VECES (Me ocurre pocas veces o casi nunca)
N	NUNCA (No me ocurre nunca)

Nº	ITEM	S	CS	A	CN	N
1	Cuando tengo que hacer una tarea, la dejo para último minuto.		X			
2	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes.		X			
3	Cuando me asignan lecturas, las leo un día antes de la clase	X				
4	Cuando me asignan lecturas, las reviso el mismo día de la clase.					X
5	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda.			X		
6	Asisto a clases.	X				
7	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible.	X				
8	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan.					X
9	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan.					X
10	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio.	X				
11	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido.	X				
12	Me motiva para mantener mi orden frente al estudio		X			
13	Trato de terminar mis trabajos importantes a su debido tiempo.		X			
14	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.	X		X		
15	Dejo para mañana lo que puedo hacer hoy.			X		
16	Disfruto esperar hasta el último minuto para completar una tarea.					X

ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA (EPA)

APELLIDOS Y NOMBRE: DAVILA CARLOS RIVERA YAGUARZ

GRADO: 3^o FECHA: 11/07/22

Instrucciones: A continuación, se presenta una serie de enunciados sobre su forma de estudiar, lea atentamente cada uno de ellos y responda con total sinceridad en la columna a la que pertenece marca con una (X) 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	POCAS VECES (Me ocurre pocas veces o casi nunca)
N	NUNCA (No me ocurre nunca)

Nº	ITEM	S	CS	A	CN	N
1	Cuando tengo que hacer una tarea, la dejo para último minuto.				X	
2	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes.			X		
3	Cuando me asignan lecturas, las leo un día antes de la clase			X		
4	Cuando me asignan lecturas, las reviso el mismo día de la clase.			X		
5	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda.				X	
6	Asisto a clases.	X				
7	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible.	X				
8	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan.					X
9	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan.					X
10	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio.		X			
11	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido.		X			
12	Me motivo para mantener mi orden frente al estudio	X				
13	Trato de terminar mis trabajos importantes a su debido tiempo.	X				
14	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.	X				
15	Dejo para mañana lo que puedo hacer hoy.				X	
16	Disfruto esperar hasta el último minuto para completar una tarea.					X

ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA (EPA)

APELLIDOS Y NOMBRE: Zerpa Salazar Hilari Michel
 GRADO: 4to FECHA: 11/07/22

Instrucciones: A continuación, se presenta una serie de enunciados sobre su forma de estudiar, lea atentamente cada uno de ellos y responda con total sinceridad en la columna a la que pertenece marca con una (X) 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	POCAS VECES (Me ocurre pocas veces o casi nunca)
N	NUNCA (No me ocurre nunca)

Nº	ITEM	S	CS	A	CN	N
1	Cuando tengo que hacer una tarea, la dejo para último minuto.				X	
2	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes.		X			
3	Cuando me asignan lecturas, las leo un día antes de la clase					X
4	Cuando me asignan lecturas, las reviso el mismo día de la clase.	X				
5	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda.	X				
6	Asisto a clases.	X				
7	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible.		X			
8	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan.					X
9	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan.					X
10	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio.	X				
11	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido.		X			
12	Me motivo para mantener mi orden frente al estudio	X				
13	Trato de terminar mis trabajos importantes a su debido tiempo.	X				
14	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.	X				
15	Dejo para mañana lo que puedo hacer hoy.				X	
16	Disfruto esperar hasta el último minuto para completar una tarea.					X