

**UNIVERSIDAD PRIVADA ANTENOR ORREGO**  
**ESCUELA DE POSTGRADO**



**INTELIGENCIA EMOCIONAL, PROCRASTINACIÓN**  
**Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES**  
**DEL NIVEL SECUNDARIO DE UNA INSTITUCION**  
**EDUCATIVA PARTICULAR DE TRUJILLO.**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO**  
**EN EDUCACION, MENCION EN**  
**PSICOPEDAGOGIA.**

**AUTOR:**

Huaccha Yupanqui, Roxana

**ASESORA:**

Palacios Serna, Iris

**F-Sust: 2019-10-30**

**Trujillo – Perú**  
**2019**

## **DEDICATORIA**

Esta tesis la dedico principalmente a Dios, por ser el inspirador y darme fuerza para continuar en este proceso de obtener uno de mis anhelos más deseados.

A mis padres, por su amor, trabajo y sacrificio en todos estos años, gracias a ustedes he logrado llegar hasta aquí y convertirme en lo que soy. Ha sido un gran orgullo y privilegio ser su hija, son los mejores padres.

A mi querida hija por estar siempre presente, acompañándome y llenándome de alegría día tras día.

A todas las personas que me han apoyado y han hecho que mi trabajo se realice con éxito en especial a aquellos que me abrieron las puertas y compartieron sus conocimientos.

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a Dios por ser mi guía y acompañarme en el transcurso de mi vida, brindándome paciencia y sabiduría para culminar con éxito mis metas propuestas.

A mis padres por ser mi pilar fundamental y haberme apoyado incondicionalmente, pese a las adversidades e inconvenientes que se presentaron.

Agradezco a mi asesora de tesis Dra. Iris Palacios Serna quien con su experiencia, conocimiento y motivación me oriento en la investigación.

Agradezco a los todos docentes que, con su sabiduría, conocimiento y apoyo, motivaron a desarrollarme como persona y profesional en la Universidad Privada Antenor Orrego.

## RESUMEN

La actual investigación de corte correlacional tuvo por objetivo determinar la relación entre la inteligencia emocional, procrastinación y rendimiento académico en una muestra de 200 estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo. Para ello, se hizo uso del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE: Na, la Escala de Procrastinación Académica, como también la media de sus puntuaciones globales académicas. En los resultados se observó una correlación inversa de grado bajo entre las variables inteligencia emocional y procrastinación ( $\rho = -.25$ ;  $p < .01$ ), una correlación directa de grado bajo en relación a las variables inteligencia emocional y rendimiento académico ( $\rho = .29$ ;  $p < .01$ ) y una correlación inversa entre procrastinación y rendimiento académico ( $\rho = -.24$ ;  $p < .01$ ). Asimismo, se encontraron correlaciones significativas entre los factores de la inteligencia emocional con la procrastinación y el rendimiento académico.

**Palabras clave:** inteligencia emocional, procrastinación, rendimiento académico.

## ABSTRACT

The current correlational investigation determined the relationship between emotional intelligence, procrastination and academic performance in a sample of 200 students from a secondary level particular educational institution in Trujillo. To do this, the Emotional Intelligence Inventory of BarOn ICE: Na, the Scale of Academic Procrastination, and the average of its global qualifications were used. The results showed an inverse correlation between emotional intelligence and procrastination ( $\rho = -.25$ ,  $p < .01$ ), a direct correlation between emotional intelligence and academic performance ( $\rho = .29$ ;  $p < .01$ ) and an inverse correlation between procrastination and academic performance ( $\rho = -.24$ ;  $p < .01$ ). Likewise, significant correlations were found between the components of emotional intelligence with procrastination and academic performance.

**Keywords:** emotional intelligence, procrastination, academic performance.

## ÍNDICE

DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTOS .....	iii
RESUMEN.....	iv
I. INTRODUCCIÓN:.....	8
1.1 Formulación del problema .....	12
1.2 Objetivos .....	12
1.3 Hipótesis .....	12
1.3.1 Hipótesis General .....	12
1.3.2 Hipótesis Específicos.....	12
1.4 Justificación .....	13
II. MARCO TEÓRICO .....	15
2.1 Antecedentes .....	15
2.2 Inteligencia Emocional .....	17
2.3 Procrastinación.....	20
2.4 Rendimiento académico.....	23
III. MARCO METODOLÓGICO.....	26
3.1 Material.....	26
3.2 Método.....	27
3.2.1 Tipo de estudio.....	27
3.2.2 Diseño de investigación.....	27
3.2.3 Marco Conceptual .....	28
3.2.4 Operacionalización de variables.....	28
3.2.5 Instrumentos de recolección de datos.....	32
3.2.6 Procedimiento y análisis estadístico de datos.....	34
3.2.6.1 Procedimiento y consideraciones éticas.....	34
3.2.6.2 Análisis estadístico de datos.....	34
3.2.7 Aspectos éticos.....	35
IV. RESULTADOS .....	36
V. DISCUSIÓN .....	43
VI. CONCLUSIONES.....	49
VII. RECOMENDACIONES.....	51
VIII. REFERENCIAS.....	52
IX. ANEXOS .....	58

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Operacionalización de la variable</i> .....	29
Tabla 2. <i>Nivel de Inteligencia emocional en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo</i> .....	36
Tabla 3. <i>Nivel de Procrastinación en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo</i> .....	37
Tabla 4. <i>Nivel de Rendimiento Académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo</i> .....	38
Tabla 5. <i>Prueba de Normalidad de Kolmogorov-Smirnov de la Inteligencia Emocional, Procrastinación y el Rendimiento Académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo</i> .....	39
Tabla 6. <i>Correlación entre la Inteligencia Emocional y la Procrastinación en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo</i> .....	40
Tabla 7. <i>Correlación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo</i> .....	41
Tabla 8. <i>Correlación entre la Procrastinación y el Rendimiento Académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo</i> ....	42

## **I. INTRODUCCIÓN:**

Hoy en día, los adolescentes atraviesan distintas dificultades debido al crecimiento tecnológico y cambios sociales sobre los cuales se ven influenciados. De esa forma, Donas Burak (2001) menciona que la adolescencia es una cultura del riesgo, en donde los medios de comunicación promueven comportamientos que generan piques en la salud mental de los menores. De ese modo, Kazdin y Whitley (2003) indica que es durante la adolescencia donde se observan un incremento en lo que respecta a comportamientos desadaptativos como, por ejemplo, consumo de sustancias, sexo sin protección, ausentismo escolar, vandalismo, entre otros.

Muchos de estos comportamientos problemáticos poseen factores específicos que los originan o influyen como los problemas emocionales que atraviesan los adolescentes durante su etapa caracterizada por la búsqueda de identidad, incertidumbre, sensación de inadecuación y sensibilidad hormonal por lo cual, son el grupo más susceptible a desarrollar un comportamiento psicopatológico (Goodwin, Ferguson y Horwood, 2004). Entre dichos problemas emocionales se encuentran la depresión, ansiedad, estrés, ataques de pánico, trastornos alimenticios, consumo de sustancias y últimamente, la ideación suicida y suicidio (Griffa y Moreno, 2005).

A nivel internacional, dicha problemática se observa en el incremento de reportes registrados en los centros de atención en salud mental de atención al adolescente así como en las dificultades observadas en los centros educativos, como en la familia. En Estados Unidos se ha reportado un aumento del en casos de hospitalización de niños y adolescentes por ideación o intento suicida, registrando cerca de 115 mil 800 casos en siete años, incidencia que aumentó durante época escolar (American Academy of Pediatrics, 2018). Asimismo, la tasa de suicidio aumentó siendo la tercera causa más frecuente para el grupo adolescente, reportando cerca de 1 537 casos en varones y 524 casos en mujeres en el año 2015, evidenciando un aumento de 31% en la incidencia (Centers for Disease Control and Prevention, 2017).

En España, se registraron altas índices de casos por dificultades emocionales en el grupo adolescente, siendo los más comunes, ansiedad en clase, fobia social, baja autoestima, agresividad y problemas de identidad ante lo cual el gobierno está planteando programas de prevención y promoción que se enfoquen en el aspecto emocional y bienestar psicológico de los menores (González, 2018). Del mismo modo, se ha registrado un alarmante incremento de consumo de sustancias psicoactivas en la población adolescente, observando que al menos el 36% de la población entre 14 y 18 años ha probado alguna vez cannabis y un aumento en la frecuencia del consumo del alcohol en la misma población; asimismo, la causa del temprano consumo de drogas suele ser problemas disfuncionales en la familia y acoso escolar que derivan en problemas emocionales como la ansiedad, depresión y baja tolerancia a la frustración (Centro de Asistencia Terapéutica de Barcelona, 2017).

Asimismo, según lo estipulado por la Agencia de Salud Pública de Barcelona (2017), indicó que la prevalencia de problemas en la salud mental de la población adolescente ha incrementado. Según explica, se ha visto un aumento del 5.3% al 12.3% en cuatro años en menores de 15 años; y un aumento de 6.7% a 10.5% en jóvenes de 17 años. Asimismo, refiere que se registró un aumento en las atenciones por dificultades emocionales de un 127% entre el año 2002 al 2016.

En Latinoamérica, dicha problemática se encuentra asociada en casos de ansiedad y depresión como en el consumo de drogas. En México, los problemas emocionales en la población adolescente más frecuentes son la ansiedad y depresión, razones por las cuales dicho grupo etario consume sustancias psicoactivas, siendo la incidencia ocho de cada diez adolescentes (Centro de Integración Juvenil, 2017).

En Bolivia, según la Asociación Boliviana de Lucha Contra la Autolesión (ABLA, 2018), el 10% de los adolescentes (entre 13 y 18 años) suele autolesionarse como escape a los problemas emocionales que padecen aliviando así el dolor emocional, siendo el 80% de ellos, mujeres. La mayoría de estos adolescentes han sido víctimas de maltrato intrafamiliar, violencia escolar, trastornos alimenticios y consumo de drogas.

En Colombia, de acuerdo al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 2018), la práctica del cutting o autolesión ha incrementado en el grupo etario adolescente, en donde el menor se corta la piel como búsqueda de liberarse del dolor emocional que experimentan al cortarse la piel y liberar endorfinas o neuro péptidos para calmarse. La causa de estas dificultades emocionales se encuentra relacionadas a las familias disfuncionales, carencia afectiva, baja autoestima, acoso escolar, consumo de drogas y pandillaje.

A nivel nacional, de acuerdo al Instituto Nacional de Salud Mental Honorio Delgado-Hideyo Noguchi (INSM, 2017), el 20% de los niños y adolescentes del Perú poseen alguna vulnerabilidad en su salud mental que impide el desarrollo integral de los menores. Según su reporte, los problemas más frecuentes que suelen atravesar este grupo etario son la depresión, ansiedad y consumo de sustancias, trastornos alimenticios e ideación suicida (en donde el 25% de los adolescentes peruanos ha expresado tener deseos de morir) causados en primer lugar por los conflictos familiares que atraviesan, indicando que el 50% de las familias peruanas viven en un ambiente de violencia.

A nivel local, se ha observado casos de suicidio, depresión, ansiedad y conductas desadaptativas en la población adolescente. Según el diario, El Comercio (2015), un adolescente de 13 años se quitó la vida tras experimentar acoso en su centro educativo. De acuerdo al Consejo Nacional de Política Criminal (2017), La Libertad se encuentra en segundo lugar del Perú que cuenta con el mayor número de adolescentes infractores (10.2%), y Trujillo es la ciudad de la que proviene el 80% de dicha población. De acuerdo al Ministerio de Salud (2018), los problemas de la salud mental en el adolescente son temas de desasosiego social que deben ser atendidos con urgencia por lo que se están implementando centros comunitarios de salud mental en las zonas de alto riesgo, incluyendo Trujillo y Otuzco en La Libertad.

Estas dificultades emocionales que los adolescentes atraviesan muchas veces afectan su vida académica. Una práctica muy frecuente en la población juvenil de hoy en día, es la procrastinación, es decir, la tendencia a postergar las responsabilidades escolares cuya causa se encuentra vinculada a dificultades en la salud mental, particularmente al pobre manejo emocional de los menores

observando incidencias en ansiedad, depresión, estrés y baja autoestima (Klingsieck, 2013).

Dicho comportamiento se manifiesta en los adolescentes estudiantes cuando salen tarde de casa para ir a las escuelas, al salir con sus compañeros de clase en lugar de hacer las tareas, en posponer la realización de las tareas académicas, en entregar sus trabajos a último minuto (Caruth & Caruth, 2003). Este tipo de conductas afecta negativamente la salud emocional del adolescente puesto le genera una sensación de no lograr algo, poca productividad, baja autoestima, ansiedad, tristeza que sigue alimentando este círculo vicioso (Steel, 2007).

Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2012) indicó que en los estudios realizados entre Europa y Estados Unidos, el 90% de los estudiantes en educación básica solía procrastinar con frecuencia, mientras que el 50% de los mismos refería que afectaba negativamente su rendimiento académico.

En este mismo ámbito académico, las consecuencias de los problemas emocionales como de la procrastinación impactan la vida escolar de forma negativa. De esa forma, se ha observado que el rendimiento académico de ellos disminuye y la deserción escolar aumenta. Es así que se observa que, la deserción escolar llega al 14% entre 7 y 19 años representando una pérdida del presupuesto en Educación en un 12%, es decir, 1 150 millones de soles. Estos adolescentes coinciden en estudios inconclusos a causa de problemas en el ámbito familiar y económico, así como el embarazo precoz (Marin, 2014). Esto produce frustración en los adolescentes que conciben la educación como medio para la realización personal.

Ante lo expuesto, se evidencia que los adolescentes son una población que atraviesan problemas emocionales lo cuales generan vulnerabilidad como un factor de riesgo. Del mismo modo, parte de estos comportamientos disruptivos que los adolescentes suelen manifestar en la procrastinación y por ende, el fracaso escolar, los cuales constituyen un tema de coyuntura social puesto que no es solo un tema de las políticas de educación, sino también de aspectos sociales, económicos y familiares. Es por ello que la actual investigación pretende determinar la correlación entre las variables inteligencia emocional, la

procrastinación y el rendimiento académico en adolescentes del nivel secundario del distrito de Trujillo, para que, de ese modo, tener datos más claros que caracterizan a los adolescentes trujillanos y al contexto educativo.

## **1.1 Formulación del problema**

¿Cuál es la relación entre la inteligencia emocional, procrastinación y rendimiento académico en estudiantes del nivel secundario de la institución educativa particular de Trujillo?

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 General.**

Determinar la relación entre la inteligencia emocional, procrastinación y rendimiento académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo.

## **1.3 Hipótesis**

### **1.3.1 Hipótesis General**

**H:** Existe relación significativa entre la inteligencia emocional, procrastinación y rendimiento académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo.

### **1.3.2 Hipótesis Específicos**

**H<sub>1</sub>:** Existe relación entre la dimensión Intrapersonal de Inteligencia Emocional y la procrastinación en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo.

**H<sub>2</sub>:** Existe relación entre la dimensión Interpersonal de Inteligencia Emocional y la procrastinación en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo.

**H<sub>3</sub>:** Existe relación entre la dimensión Manejo del estrés de Inteligencia Emocional y la procrastinación en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo.

- H<sub>4</sub>:** Existe relación entre la dimensión Adaptabilidad de Inteligencia Emocional y la procrastinación en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo.
- H<sub>5</sub>:** Existe relación entre la dimensión Estado de Ánimo General de Inteligencia Emocional y la procrastinación en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo.
- H<sub>6</sub>:** Existe relación entre la dimensión Intrapersonal de Inteligencia Emocional y el rendimiento académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo.
- H<sub>7</sub>:** Existe relación entre la dimensión Interpersonal de Inteligencia Emocional y el rendimiento académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo.
- H<sub>8</sub>:** Existe relación entre la dimensión Manejo del estrés de Inteligencia Emocional y el rendimiento académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo.
- H<sub>9</sub>:** Existe relación entre la dimensión Adaptabilidad de Inteligencia Emocional y el rendimiento académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo.
- H<sub>10</sub>:** Existe relación entre la dimensión Estado de Ánimo General de Inteligencia Emocional y el rendimiento académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo.

#### **1.4 Justificación**

En la actualidad los adolescentes atraviesan por una serie de situaciones o eventos biológicos y sociales que pongan en riesgo su estabilidad emocional, su propia percepción, así como el interferir en su desarrollo académico. Frente a esto, la presente investigación, se justifica debido a que:

A nivel teórico, la investigación permitió corroborar los supuestos teóricos en función a la inteligencia emocional, procrastinación académico y rendimiento académico permitiendo generar nueva información a partir de la población analizada; constituyendo un antecedente para los investigadores. A nivel pragmático, propone datos relevantes sobre las categorías de inteligencia emocional, procrastinación y rendimiento académico de los participantes,

información que puede ser utilizada por psicólogos o personas interesadas en el desarrollo emocional y cognitivo de los estudiantes y a partir de esto, generar programas de intervención.

Asimismo, en la relevancia social, permite conocer la realidad de los estudiantes analizando la inteligencia emocional, procrastinación y rendimiento académico desde una perspectiva multidimensional para observar aquellos factores que pueden estar relacionados generando información relevante para ejecutar programas de prevención y promoción del desarrollo integral del adolescente.

## II. MARCO TEÓRICO

### 2.1 Antecedentes

Internacional

En Ecuador, se observa el estudio de Ramos, Jadán, Paredes, Bolaños y Gómez (2017), quienes analizaron la dependencia entre procrastinación, promedio académico y la adicción al internet en una muestra de 250 alumnos entre 17 y 31 años. Se manejó la Escala de Procrastinación y la calificación promedio de graduación de secundaria categorizadas en alto, medio y bajo. En los resultados, se registró que los alumnos con alto rendimiento académico presentaban pocas conductas de procrastinación ( $t_{(244)} = -3.60; p < .05$ ).

En Guatemala, Escobedo (2015) ejecutó un estudio del tipo transversal que estableció la correlación entre los constructos: inteligencia emocional y rendimiento académico. La muestra se constituyó por 53 alumnos de nivel secundario, entre 14 y 16 años. Utilizó el Trait Meta-Mood Scale y el puntaje promedio de sus puntuaciones académicas. En los resultados se observó una correlación de grado alto entre la dimensión Estrategias para regular las emociones de Inteligencia emocional y el rendimiento académico en los estudiantes de primer año ( $r = .73; p < .05$ ), mientras que la correlación en el segundo año fue media ( $r = .63; p < .05$ ), y disminuyó significativamente en los estudiantes de tercer año ( $r = .28; p > .05$ ).

En Colombia, Pardo, Perilla y Salinas (2014) analizaron la proporción correlacional entre la procrastinación académica y la ansiedad-rasgo en una muestra de 100 estudiantes con un nivel de edad desde los 18 a los 37. Utilizaron la Escala de procrastinación académica (EPA) y el Inventario de ansiedad-estado rasgo (IDARE). En los resultados se observaron una correlación positiva significativa de grado bajo ( $r = .239; p < .05$ ); así como también una correlación entre procrastinación académica y promedio académico, encontrando una correlación negativa de grado bajo ( $r = -.118$ ).

En México, Buenrostro et. al. (2012), ejecutaron una investigación transversal que buscaba identificar la relación entre las variables: inteligencia emocional y

rendimiento académico en una muestra de 282 niñas y 157 niños, con edades de 11 y 12 años de edad. Hicieron uso del inventario de Inteligencia Emocional versión para jóvenes de BarOn y el promedio de las calificaciones de los alumnos en las categorías bajo, medio y alto. En los resultados se utilizó la prueba Spearman, encontrando correlaciones directas y significativas a nivel interdimensional de las variables de la inteligencia emocional y el rendimiento académico ( $\rho = .275$ ;  $p < .01$ ).

#### Nacional

Valle (2017) realizó un estudio descriptivo sobre la procrastinación académica en una muestra de 130 adolescentes de nivel secundario de una institución pública de Lima. Se utilizó la Escala de Procrastinación Académica. Se concluyó que existe 32,3% de los estudiantes poseen un nivel elevado de procrastinación y el 22,3%), un nivel medio. A nivel de dimensiones se observó que el 32,3% de los estudiantes tienen un nivel bajo y el 30.8% un nivel muy bajo en la dimensión autorregulación académica; por otro lado, se apreció que el 34.6% de los estudiantes tienen un nivel alto y un 32.3% un nivel muy alto en la dimensión postergación de actividades.

Cristóbal (2016), analizó el vínculo entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico teniendo una muestra de 158 alumnos de tercero a quinto grado de nivel secundario de Chorrillos. Manejó el Inventario BarOn (ICE-Na) y el promedio de las calificaciones académicas. En los resultados se encontró una correlación de nivel medio significativo entre las variables ( $\rho = .409$ ;  $p < .01$ ).

Zambrano (2011) realizó un estudio transversal y correlacional entre inteligencia emocional y el promedio académico en tres materias escolares en una muestra de 191 estudiantes del 2° de nivel secundaria. Utilizó el Inventario de Cociente emocional BarOn (ICE) y el promedio de la calificación en ese curso de los estudiantes. En los resultados se observó una correlación positiva de grado medio entre las variables ( $r = .424$ ;  $p < .01$ ).

## **2.2 Inteligencia Emocional**

La inteligencia emocional es la destreza y conocimiento emocional y social que permite un ajuste adecuado al medio y resistencia a las demandas del mismo, en donde se encuentra el individuo. Por lo anterior, el individuo es capaz de tomar consciencia, analizar, regular y expresar sus emociones de forma efectiva (BarOn, 2006).

Mayer y Salovey (1997) conceptualizan a la inteligencia emocional como la destreza humana para diferenciar, comprender y enunciar el afecto, generando conocimiento emocional que promueva un desarrollo integral en el individuo.

Para Rego y Fernández (2005), la inteligencia emocional forma parte de la inteligencia social, concebida como aquella habilidad que regula y manifiesta el afecto propio y del otro, utilizando dicha información para regular el propio conocimiento y conducta. Al respecto, Goleman y Boyatzis (2008) manifiesta que es aquella capacidad para distinguir entre lo que se percibe y siente para consigo mismo y con los demás, manejando dicho conocimiento para adaptar la conducta.

De ese modo, la inteligencia emocional combina la inteligencia y la emoción, demostrando relación entre cognición y emociones puesto que la dinámica sistémica entre ambos permite la regulación del comportamiento y evolución del ser humano (Matthews, Zeidner y Roberts, 2002).

### **2.2.1 Modelo Teórico**

Mayer y Salovey (1997) utilizaron la expresión “inteligencia emocional” para referirse a la capacidad de percepción, análisis y expresión de las emociones de forma eficiente, generando conocimiento y entendimiento de uno mismo o de la otra persona. Actualmente, el término concibe la unión de dos características: la cognición y la emoción; describiendo la función adaptativa de las emociones y la capacidad de utilizarlos para facilitar la vida cotidiana en sociedad (Salovey, Mayer, Caruso y Sitaenos, 2001).

De acuerdo a BarOn (2006) propuso este modelo teórico en base a la perspectiva de Mayer y Salovey planteando los individuos que son capaces de utilizar este tipo de inteligencia, pueden reconocer y transmitir su afecto tanto en sí mismo, como en los otros y a que a la larga le generaran una vida saludable, feliz con relaciones interpersonales duraderas y satisfactorias, con éxito en la vida para afrontar las dificultades sin perder el optimismo.

En este modelo, la inteligencia general se encuentra constituida por la inteligencia cognitiva como de la inteligencia emocional. Es por ello que las personas exitosas poseen ambos coeficientes de forma suficiente. Asimismo, mientras la inteligencia cognitiva es aprendida en la escuela o libros, la inteligencia emocional se va desarrollando en función al paso de los años, es decir, tras ensayo y error en base a las experiencias de la vida (BarOn, 2006).

Asimismo, la inteligencia emocional hace uso de la capacidad para afrontar situaciones estresantes, de las instancias del contexto, inteligencia cognitiva y características del carácter del sujeto (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

### **2.2.2 Dimensiones**

La inteligencia emocional se encuentra compuesta por cinco escalas según BarOn (2006), los cuales son:

- Escala intrapersonal: Esta escala comprende la capacidad que el individuo posee para comprender sus propias emociones, conceptualizarse a sí mismo de forma positiva y ser asertivo.
- Escala interpersonal: Tiene que ver con la capacidad del sujeto de ser empático y tener responsabilidad social manifestada en el sostenimiento de las interacciones sociales placenteras.

- Escala de adaptabilidad: Hace referencia a la habilidad del ser humano para la resolución de dificultades, demostrando su flexibilidad, destreza y efectividad durante los problemas de la vida cotidiana.
- Escala de manejo del estrés: Tiene que ver con el dominio de pulsaciones, umbral ante el fracaso y la capacidad de trabajar bajo presión de las demandas del medio sin derrumbarse afectivamente.
- Escala de estado de ánimo general: Hace referencia al estado de felicidad bajo una perspectiva optimista de apreciación a los eventos de la vida cotidiana valorándolas como placenteras.

### **2.2.3 Características de la inteligencia emocional**

Según BarOn (2006), una persona con inteligencia emocional posee las características descritas a continuación:

- Conocimiento de sí mismo: Destreza para identificar y entender las emociones de uno mismo comprendiendo el origen y el uso de los mismos.
- Seguridad: Capacidad de transmitir emociones, dogmas y defender sus propios derechos.
- Autoestima: Capacidad del sujeto para expresar valoración y apreciación por sí mismo.
- Autorrealización: Capacidad del individuo de desarrollar sus propias capacidades.
- Independencia: Habilidad de sujeto para realizar sus actividades y convicciones sin necesidad de aprobación de los demás.
- Relaciones Interpersonales: Facultad del sujeto para salvaguardar sus interacciones sociales placenteras caracterizadas por el afecto y confianza.
- Responsabilidad Social: Destreza social para manifestarse como una persona activa, interesada y provechosa para una comunidad.
- Empatía: Habilidad de demostrar consciencia, entendimiento y apreciación hacia los sentimientos de los demás.
- Solución de problemas: Capacidad para precisar y distinguir las dificultades, como también las posibles medidas de resolución.

- Prueba de la realidad: Congruencia entre los que el sujeto experimenta y lo que objetivamente existe.
- Tolerancia a la tensión: Capacidad para sobrellevar situaciones estresantes sin demorarse enfrentándose positivamente a la resistencia.
- Control de Impulsos: Habilidad que el ser humano posee para soportar y dominar pulsaciones internas.
- Felicidad: Satisfacción del individuo en los diferentes ámbitos de su vida.
- Optimismo: Disposición del individuo para descubrir el lado más fructuoso de su vida y conservar una percepción positiva de la misma.

### **2.3 Procrastinación**

La procrastinación hace referencia a la acción de retrasar de forma innecesaria actividades que deben realizarse trayendo como consecuencias malestar general en el individuo (Solomon y Rothblum, 1984). A su vez, Wolter (2003) manifiesta que la procrastinación es conceptualizada como la postergación innecesaria que aplazan tareas que al individuo le urgen realizar o que desea realizar.

Asimismo, la procrastinación carece de una base racional sobre la cual fundamenta sus excusas con la finalidad de demorar actividades, por lo que la intencionalidad es una característica de este constructo (Lay, 1986). Al respecto, Kotler (2009) indica que la divergencia entre el propósito de realizar un trabajo y la acción determina la procrastinación, haciéndose más crónica mientras más distantes sean estos puntos.

Es así que, según Steel (2007), la procrastinación refiere a la postergación voluntaria de una tarea que trae consigo consecuencias negativas en el individuo.

#### **2.3.1 Teorías sobre la procrastinación:**

- a) Modelo psicodinámico:** Este modelo fue propuesto por Baker (1979; como se cita en Solomon y Rothblum, 1984) donde se concibe a la

procrastinación como el temor a fracasar y que posee su génesis en la dinámica familiar como modelo vicario. Baker considera que en este tipo de familias se suele maximizar las consecuencias del fracaso, dando importancia a la frustración y minimizando los logros del niño y por ende, su autoestima. De esa forma, el niño internaliza la idea de que intentar hacer algo significa fracasar y por ello, perder lo que más quiere (sufrimiento). Ello explica el comportamiento de evitar la realización de tareas a pesar que cuentan con las habilidades y destrezas para realizarla se hace frecuente en estos jóvenes.

- b) **Modelo Motivacional:** Este modelo fue planteado por McCown, Ferrari y Johnson (1991) como parte de la teoría de motivación de logro, la cual se basa en la idea que el individuo actúa de una forma para lograr sus expectativas y las recompensas de las mismas. En la procrastinación, explica que la aversión a cometer fallos durante la realización de una actividad es más grande que las expectativas de éxito. Esto ocurre, sobre todo con aquellas actividades que son complejas y requieran mayor nivel de dificultad.
- c) **Modelo Conductual:** Este modelo planteado por Skinner (1977) explica la procrastinación como una conducta que se repite y mantiene gracias a los reforzadores como el éxito obtenido tras posponer una tarea hasta último minuto. Esto se observa cuando los sujetos que procrastinan, planifican antes la actividad a organizar, e incluso organizan su tiempo, no obstante, siguen postergándola hasta que no le queda tiempo.
- d) **Modelo Cognitivo:** En este modelo, Wolters (2003) manifiesta que la variable estudiada, toma raíz en función a un esquema cognitivo desadaptativo acerca de una actividad y el tiempo que le corresponde para realizarlo. De ese modo, la persona posee la intención de realizar la actividad, no obstante, al observar la poca habilidad para realizarla genera pensamientos que justifican el no realizarla, lo cual resulta en una distorsión cognitiva al convertirse en un pensamiento automático

en cuanto a su autoeficacia. Así, las personas que suelen procrastinar suelen procesar la información del medio de forma irracional en base a creencias de su propia inaptitud y temor a ser excluidos socialmente.

### **2.3.2 Modelo de la procrastinación académica**

Este modelo, fue propuesto por Busko (1998, como se cita en Álvarez, 2010) quién la define como la acción de postergar una tarea académica generando justificaciones para el retraso y evitando la culpa. De ese modo, posee una connotación negativa ya que impide la realización eficiente de metas, disminuye la productividad, limita las capacidades del individuo y evita el afrontamiento adecuado de una dificultad en la vida cotidiana.

De acuerdo a Ferrari, Johnson y McCown (1995), la variable estudiada, es decir, la procrastinación, refiere a una característica de los adolescentes, puesto que se encuentran en un periodo de vida caracterizado por la transformación y desarrollo. Es así que en esta etapa es común que los menores utilicen el tiempo para realizar sus tareas académicas, socializando o no realizando ninguna actividad ya que implica esfuerzo físico o mental. Al respecto, Caballo (2007) indicó que los adolescentes muestran comportamientos de postergación de actividades utilizando ese tiempo en la socialización con sus pares, generando un prototipo de personalidad que no asume las responsabilidades de las consecuencias de sus actos, con sensación de vacío, sin metas ni sentido de vida por lo que suelen realizar actividades que le generen satisfacción a corto incurriendo muchas veces en conductas de riesgo, llamándolo personalidad asocial.

De ese modo, las personas que procrastinan presentan patrones de actuación caracterizados por el auto estropicio con la finalidad de aplazar sus diligencias y obligaciones racionalización de forma inadecuada la situación para no sentirse culpables, por lo que se crea un mecanismo disfuncional adaptativo que se mantiene a sí mismo en el tiempo (Kelly, 2002).

### **2.3.3 Dimensiones:**

De acuerdo a Domínguez, Villegas y Centeno. (2014), la procrastinación en el ámbito académico se encuentra compuesta por las siguientes dimensiones:

- **Autorregulación académica:** Refiere al progreso dinámico en la que los estudiantes son hábiles para regular sus motivaciones, cogniciones y conducta con la finalidad de lograr sus metas. Según Álvarez (2010), este factor describe la capacidad de anticipación a una tarea que el adolescente presenta, sin embargo, también indica la capacidad de autorregular su tiempo a pesar que sea corto. Asimismo, se encuentra vinculada con el control de conductas ansiosas, puesto que tiene por finalidad impedir la sensación de malestar o somatizaciones ansiosas por lo que al autorregular su ansiedad, realiza conductas para evitar posponer las actividades (Kelly, 2002).
- **Postergación de actividades:** Indica el proceso de postergar una actividad académica que puede realizarse de forma inmediata, corto o largo plazo dejándolo a último momento para realizarlo creando racionalizaciones distorsionadas. Para Álvarez (2010), este factor constituye un mecanismo paradójico de evitar el estrés al postergar una actividad y que dicho proceso a su vez, le genera más malestar. De esa forma, cataloga tres tipos de patrones recurrentes: los diligentes (trabaja mejor bajo presión por lo que postergan para sacar su máximo potencial), los evitativo (prefieren diferentes prestezas en lugar de realizar sus tareas escolares), y los miedosos (actúan bajo la emoción de la aprensión a incumplir los requerimientos académicos) y lo rebeldes (se oponen a los modelos de autoridad).

### **2.4 Rendimiento académico.**

El rendimiento académico refiere a la categoría en niveles de conocimientos que un alumno posee en función a las competencias del nivel en el que se encuentre,

así como las exigencias sociales que implica, expresadas a modo de escala de acuerdo a lo que la institución educativa establezca (Hernández, 2015).

El rendimiento escolar es una estimación de la medida para la asimilación de conocimientos y del nivel de respuesta del alumno a los estímulos académicos en función a los objetivos educativos que la institución plantea (Costales, 2012).

Ordóñez & Higuera (2009) conceptualizan al rendimiento académico como un nivel de logro que se obtiene mediante una medida estimada de las erudiciones aprendidas por el alumnos en función al grado o asignatura en el que se encuentre en ese momento.

Del mismo modo, Sánchez (2013), describen que el rendimiento escolar es un marco de internalización de enseñanzas para calificar el nivel de logro modulado por factores biopsicosociales constituyendo un proceso importante en la enseñanza-aprendizaje para una futura toma de decisiones.

#### **2.4.1 Factores Asociados**

- a) **Familiares:** Ruíz (2001) indica que los resultados académicos es producto de la interacción del apoyo familiar y el apoyo de la institución educativa. Refiere así que las características familiares vinculadas al rendimiento escolar tienen que ver con el grado económico, la categoría educativa de los padres, la salud de los padres, de la exclusión social, los hechos estresantes como muerte o divorcio y el clima educativo familiar. Del mismo modo, Costales (2012) manifiestan en su investigación que las familias que pasan más tiempo juntas en actividades sociales y recreativas tienen hijos con mejor rendimiento escolar. Asimismo, hace mención que la familia modela la conducta de los menores por lo que el aprendizaje se puede o no ver beneficiado por ejemplo en cuanto al tono afectivo, la recepción de estímulos, la disciplina en el aula y la relevancia que la familia le otorga al aprendizaje de su prole.

- b) Inteligencia:** Gonzáles (2003) refiere que el rendimiento académico tiene que ver con el nivel de inteligencia en cuanto a aptitud, adaptación y psicológico, en donde se hace uso de las cogniciones para entender y comprender el conocimiento sobre todo en el aspecto verbal y matemático.
- c) Socio-Económico:** Gonzáles (2003) refiere que el este es un factor determinante en el proceso enseñanza-aprendizaje del individuo ya que facilita u obstaculiza el mismo, en dónde no solo se toma en cuenta la accesibilidad a la educación sino el aspecto biológico en cuanto a la alimentación adecuada, los hábitos de estudio, material de trabajo y estimulación. Al respecto Ruíz (2001) manifiesta que el aspecto socioeconómico es difícil de combatir puesto que está sujeto a las políticas de gobierno.

### **III. MARCO METODOLÓGICO.**

#### **3.1 Material.**

##### **3.1.1 Población.**

La población accesible corresponde a los estudiantes de colegios privados, de ambos géneros cuyas edades se encuentran dentro de los 11 a los 16 años; asimismo, poseen un grado de educación secundaria desde primero a quinto, y forman parte de diversos niveles socio-económicos encontrándose de nivel alto, medio y bajo. La población objetivo se encontró compuesta por estudiantes de nivel secundario de una institución educativa particular “American School”, entre 12 a 16 años de edad.

##### **3.1.2 Muestra.**

La muestra se conformó por 200 alumnos de nivel secundario, pertenecientes a la institución educativa particular “American School” de Trujillo. Estaba conformada por adolescentes, entre hombres y mujeres, con edades de 12 a 16 años. El tipo de muestreo utilizado fue el de conveniencia, el cual se utiliza sin la necesidad de una fórmula probabilística en donde los participantes son voluntarios caracterizados por su accesibilidad (Hernández, et. al., 2014).

##### **3.1.3 Unidad de Análisis.**

Un estudiante de nivel secundaria de Trujillo.

##### **Criterios de selección:**

Criterios de inclusión:

- Alumnos entre los 12 y 16 años.
- Adolescentes que cursen en las instituciones educativas particulares seleccionadas durante el año escolar 2018.
- Estudiantes con predisposición a colaborar en el estudio.

### Criterios de exclusión

- Personas que depusieron ítems inconclusos.
- Estudiantes que realicen una marca en más de una respuesta.
- Alumnos que posean aprietos en su salud mental que le imposibiliten resolver el cuestionario.

## 3.2 Método.

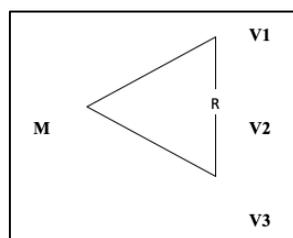
### 3.2.1 Tipo de estudio

El tipo de estudio fue cuantitativo puesto que se midió y analizaron constructos en función a la guía de estudio según la perspectiva teórica para delimitar y concretizar las dimensiones (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

### 3.2.2 Diseño de investigación.

En el actual estudio se tuvo en consideración el diseño de corte correlacional, el cual es utilizado en estudios que buscan encontrar la relación entre dos o más constructos planteando una hipótesis que es puesta a un examen (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Diseño:



Dónde:

M: Estudiantes.

V1: Inteligencia emocional.

V2: Procrastinación Académica.

V3: Rendimiento académico.

r: Relación entre las variables existentes.

### 3.2.3 Marco Conceptual

**Inteligencia emocional:** Habilidad para ajustarse activamente a las instancias del ambiente a partir de los factores emocionales, personales y sociales (Baron, 2006).

**Procrastinación Académica:** Comportamiento evitativo para realizar una tarea académica generando excusas bajo la creencia de realizarlas más tarde frente (Busko, 1998 como se cita en Álvarez, 2010).

**Rendimiento Académico:** Grado de conocimientos que un estudiante posee en función a las competencias del nivel en el que se encuentre según la institución educativa establezca (Hernández, 2015).

### 3.2.4 Operacionalización de variables.

**Tabla 1.**

*Operacionalización de la variable.*

<b>Variables</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición operacional</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Escala de medición</b>
<b>INTELIGENCIA EMOCIONAL</b>	Habilidad para ajustarse activamente a las instancias del ambiente a partir de los factores emocionales, personales y sociales (Baron, 2006).	Se toma la disquisición de medida en base a las calificaciones derivadas del Inventario de Inteligencia Emocional BarOn ICE: Na de Baron (2006).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala intrapersonal: Esta escala comprende la capacidad que el individuo posee para comprender sus propias emociones, conceptualizarse a sí mismo de forma positiva y ser asertivo.</li> <li>• Escala interpersonal: Tiene que ver con la capacidad del sujeto de ser empático y tener responsabilidad social manifestada en el sostenimiento de las interacciones sociales placenteras.</li> <li>• Escala de adaptabilidad: Refiere a la facultad del ser humano para la resolución de dificultades, demostrando su flexibilidad, destreza y efectividad durante los problemas de la vida cotidiana.</li> <li>• Escala de manejo del estrés: Tiene que ver con el dominio de pulsaciones internas, umbral para el</li> </ul>	Intervalo: Establece orden o jerarquía entre categorías con intervalos iguales en la medición (Orlandoni, 2010).

			<p>fracaso y la capacidad de trabajar bajo presión de las demandas del medio sin derrumbarse afectivamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala de estado de ánimo general: Hace referencia al estado de felicidad bajo una perspectiva optimista de apreciación a los eventos de la vida cotidiana valorándolas como placenteras.</li> </ul>	
<p><b>PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA</b></p>	<p>Comportamiento evitativo para realizar una tarea académica generando excusas bajo la creencia de realizarlas más tarde frente (Busko, 1998, como se cita en Álvarez, 2010).</p>	<p>Se ocupa la conceptualización de medida de acuerdo a las calificaciones encontradas en la Escala de Procrastinación Académica de Busko (1998, como</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autorregulación académica: Capacidad que los alumnos utilizan para regular sus motivaciones, cogniciones y conducta con la finalidad de lograr sus metas de forma activa.</li> <li>• Postergación de actividades: Indica el proceso de postergar una actividad académica que puede realizarse de forma inmediata, corto o largo plazo dejándolo a último momento para realizarlo creando racionalizaciones distorsionadas.</li> </ul>	

		se cita en Álvarez, 2010)		
<b>RENDIMIENTO ACADÉMICO</b>	Grado de conocimientos que un estudiante posee en función a las competencias del nivel en el que se encuentre según la institución educativa establezca (Hernández, 2015).	Se toma en consideración la conceptualización de medida en base a las calificaciones encontradas en el puntaje promedio general académico señalado por el Diseño Curricular Nacional propuesto por el Ministerio de Educación del Perú (2009).	Logro destacado (18-20) Logro previsto (14-17) En proceso (11-13) En Inicio (0-10)	

### **3.2.5 Instrumentos de recolección de datos.**

#### **3.2.5.1 Técnica de recolección de datos.**

Se utilizó la técnica de Evaluación psicométrica, la cual es aquella técnica utilizada con el propósito de describir, medir y pronosticar una conducta específica del ser humano mediante el uso de las encuestas psicológicas (González, 2007).

#### **3.2.5.2 Instrumento.**

a) Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE: Na

Este instrumento fue creado por Reuven BarOn en el año 1997 en Canadá con la finalidad de medir el coeficiente emocional de una población entre los 7 a 18 años de edad. Se encontrará conformado por 60 ítems distribuidos en cinco subescalas, en formato tipo Likert en función a cinco tipos de respuesta. Se aplicará de manera personal o en grupo con un intervalo de tiempo entre 15 a 20 minutos.

Validez: Para establecer la validez, el autor realizó el análisis factorial exploratorio encontrando cinco subescalas (Intrapersonal, Interpersonal, Manejo del estrés, Adaptabilidad y Estado de ánimo general) con 15 componentes que explicaban la varianza de forma satisfactoria (>50%). Asimismo, en la adaptación de Ugarriza y Pajares (2005) en Lima se apreciaron adecuados índices de ajuste (CFI= >.80, GFI= >.80, PNFI= >.80) en el análisis factorial confirmatorio. En la adaptación trujillana, Flores (2016), encontró un GFI= .741, RMR= .044; CFI= .775; TLI= .765; RMSEA= .049.

Confiabilidad: Para establecer la confiabilidad, el autor hizo uso del Alpha de Cronbach encontrando coeficientes de .77 a .88 en la forma abreviada, de .77 a .93 en la forma completa y de .93 en el inventario total. En la adaptación trujillana, Flores (2016),

encontró un Alpha de Cronbach de .901 a nivel total, y a nivel de escalas entre .614 a .86.

b) Escala de Procrastinación Académica

Elaborada por Busko en 1998 (citado en Álvarez, 2010) y validada en Lima por Domínguez et. al. (2014) con el propósito de calcular el nivel en la que los estudiantes postergan las labores académicas. Consta de 12 ítems en escala tipo Likert con los siguientes tipos de respuesta: Nunca hasta Siempre. Se aplicará a personas desde los 12 hasta los 40 años de edad, de forma personal o grupal. Poseerá un intervalo de tiempo de 10 minutos.

Validez: Busko (1998, como se cita en Álvarez, 2010) utilizó el análisis factorial exploratorio encontrando dos factores que explicaban la varianza de forma satisfactoria. En la adaptación de Domínguez et. al. (2014) se observaron dos dimensiones que representaban el 68% de la varianza general con cargas factoriales  $>.35$ . En la adaptación a los adolescentes trujillanos de Guevara (2017) se ejecutó el AFC encontrando índices de ajuste aceptables (CFI= .853; GFI= .922).

Confiabilidad: Busko (1998, como se cita en Álvarez, 2010) encontró un alfa de Cronbach de .82 a nivel global. A nivel de factores se encontró un puntaje de .821 para Autorregulación académica, mientras que para el factor Postergación de actividades, el coeficiente fue de .752. En el estudio de Guevara (2017) se hizo uso del coeficiente Omega encontrando un puntaje de .759 para Autorregulación; por otro lado, el coeficiente fue de .687 para Postergación.

c) Rendimiento Académico: Se hará uso del promedio de las calificaciones globales obtenidas a lo largo del año escolar.

### **3.2.6 Procedimiento y análisis estadístico de datos.**

#### **3.2.6.1 Procedimiento y consideraciones éticas.**

En la presente investigación se procedió a solicitar los permisos correspondientes a la facultad para la aprobación de proyecto como también, se visitó la institución educativa para solicitar el permiso de realizar la investigación en su centro, explicando los objetivos y naturaleza del estudio. Después de recibir el visto bueno, se programaron fechas para la aplicación de los cuestionarios a la población estudiantil. En las fechas correspondientes, se ingresaron a las aulas pidiendo permiso al docente a cargo y explicando a los estudiantes sobre el cómo es el procedimiento recalcando sus derechos y el carácter voluntario de la participación concluyendo con la firma del asentimiento informado. Luego, se empezó con la explicación de cada cuestionario resolviendo cualquier duda antes, durante y después de finalizado el proceso de evaluación. Tras terminar la evaluación, se recolectaron los protocolos, otorgando una codificación numérica a cada uno.

Una vez terminado el proceso anterior, se transcribieron los datos de cada cuestionario a una sábana de Microsoft Excel, para la consolidación de una base de datos y su posterior procesamiento estadístico. Se analizaron los resultados con la teoría y base empírica de la investigación contrastando la hipótesis. Finalmente, se presentaron los resultados al jurado evaluador de la investigación.

#### **3.2.6.2 Análisis estadístico de datos.**

Los datos fueron procesados y analizados en función a la estadística descriptiva como de la estadística inferencial. En la primera se usó la distribución de frecuencias tanto absolutas simples como relativas porcentuales. Para la segunda, se hará uso de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov que identificó una diferencia con la distribución normal en la distribución de los puntajes de las variables cuya correlación se midió mediante el Coeficiente no paramétrico Rho

de Spearman, cuantificándolo según el criterio de Hernández, Fernández y Baptista (2010) y considerando un nivel de significancia del 0.05.

### **3.2.7 Aspectos éticos**

Se solicitó debidamente el permiso de los directores de las instituciones educativas a través de una carta provista por la Escuela de Psicología. Para ello, se explicó el objetivo de la investigación, los derechos de los participantes y naturaleza del estudio. Tras obtener el permiso, se ingresó a las aulas explicando a los docentes y estudiantes la naturaleza del estudio, beneficios y derechos (carácter voluntario, anonimato y confidencialidad) como participantes si aceptan ser partícipes del mismo. Al aceptar ser parte del estudio, se pidió al docente que firme la carta de testigo del consentimiento de los estudiantes para ser parte del estudio. Luego, se entregaron los cuestionarios y se explicó el procedimiento para responder cada ítem. También, se respondieron dudas a lo largo de todo el proceso de evaluación. Por último, se recogieron los cuestionarios agradeciendo a los participantes por su tiempo.

## IV. RESULTADOS

**Tabla 2.**

*Nivel de Inteligencia emocional en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo.*

Variable	Deficiente		Muy baja		Baja		Adecuada		Alta		Muy alta		Excelente		Total	
	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Inteligencia Emocional	4	2	14	7	34	16	109	51	28	13	19	9	5	2	213	100
Intrapersonal	2	1	13	6	47	22	92	43	40	19	13	6	6	3	213	100
Interpersonal	9	4	12	6	26	12	110	52	44	21	11	5	1	0	213	100
Manejo del Estrés	4	2	10	5	45	21	99	46	33	15	21	10	1	0	213	100
Adaptabilidad	5	2	10	5	28	13	127	60	24	11	12	6	7	3	213	100
Ánimo General	9	4	12	6	26	12	101	47	52	24	13	6	0	0	213	100

Nota: Test de Inteligencia Emocional aplicado en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo.

En la Tabla 2, se muestra un nivel adecuado en la Inteligencia Emocional en un 51%, así como en sus componentes Intrapersonal en un 43%, Interpersonal en un 52%, Manejo del Estrés en un 46%, Adaptabilidad en un 60% y en el Ánimo General en un 47% de los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo.

**Tabla 3.**

*Nivel de Procrastinación en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo.*

Nivel	f	%
Crónica	1	0.5
Elevada	66	31.0
Moderada	136	63.8
Mínima	10	4.7
Total	213	100

Nota: Test de Procrastinación aplicado en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo.

En la Tabla 3, se muestra una procrastinación moderada en un 63.8%, con tendencia a ser elevada en un 31% de los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo.

**Tabla 4.**

*Nivel de Rendimiento Académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo.*

Nivel	f	%
Logro destacado	1	0.5
Logro previsto	67	31.5
En proceso	118	55.4
En inicio	27	12.6
Total	213	100

Nota: Registro de notas de una institución educativa particular de Trujillo.

En la Tabla 4, se muestra un rendimiento académico en proceso en un 55.4%, con tendencia a un logro previsto en un 31.5% y en inicio un 12.6% de los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo.

**Tabla 5.**

*Prueba de Normalidad de Kolmogorov-Smirnov de la Inteligencia Emocional, Procrastinación y el Rendimiento Académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo.*

Variabes	Estadístico	gl	Sig.
Inteligencia Emocional	,990	213	,175
Intrapersonal	,986	213	,032
Interpersonal	,969	213	,000
Manejo del Estrés	,977	213	,001
Adaptabilidad	,985	213	,028
Ánimo General	,960	213	,000
Procrastinación	,890	213	,000
Rendimiento académico	,976	213	,001

En la Tabla 5, se muestra una diferencia estadísticamente significativa ( $p < .05$ ) entre la distribución de los puntajes directos de la Inteligencia Emocional y sus componentes, la Procrastinación y el Rendimiento académico con la Distribución Normal, decidiéndose utilizar el coeficiente de correlación no paramétrico Rho de Spearman para medir la relación entre las variables investigadas.

**Tabla 6.**

*Correlación entre la Inteligencia Emocional y la Procrastinación en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo.*

Variables		Rho de Spearman	<i>p</i>
Inteligencia Emocional	Procrastinación	-.25**	.000
Intrapersonal		-.18**	.009
Interpersonal		-.18**	.009
Manejo del Estrés		-.25**	.000
Adaptabilidad		-.17*	.014
Ánimo General		-.18**	.007

*Nota*

*p*: Significancia

\*\*  $p < .01$

\*  $p < .05$

En la Tabla 6, se muestra una correlación inversa, de grado débil y estadísticamente significativa ( $p < .05$ ) entre la Inteligencia Emocional (Rho=-.25), sus componentes Intrapersonal (Rho=-.18), Interpersonal (Rho=-.18), Manejo del Estrés (Rho=-.25), Adaptabilidad (Rho=-.17) y también el Ánimo General (Rho=-.18) con la Procrastinación en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo.

**Tabla 7.**

*Correlación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo.*

Variables		Rho de Spearman	p
Inteligencia Emocional	Rendimiento académico	.29**	.000
Intrapersonal		.26**	.000
Interpersonal		.13	.055
Manejo del Estrés		.26**	.000
Adaptabilidad		.22**	.001
Ánimo General		.24**	.000

*Nota*

p: Significancia

\*\* p<.01

\* p<.05

En la Tabla 7, se muestra una correlación directa, de grado medio y estadísticamente significativa ( $p<.05$ ) entre la Inteligencia Emocional ( $Rho=.29$ ), sus componentes Intrapersonal ( $Rho=.26$ ) y Manejo del Estrés ( $Rho=.26$ ) con el Rendimiento Académico, una correlación directa de grado débil y estadísticamente significativa ( $p<.05$ ) entre los componentes Adaptabilidad ( $Rho=.22$ ) y también el Ánimo General ( $Rho=.24$ ) con el Rendimiento Académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo.

**Tabla 8.**

*Correlación entre la Procrastinación y el Rendimiento Académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo.*

Variables		Rho de Spearman	<i>p</i>
Procrastinación	Rendimiento académico	-.24**	.000

*Nota*

*p*: Significancia

\*\*  $p < .01$

\*  $p < .05$

En la Tabla 8, se muestra una correlación inversa, de grado medio ( $Rho = -.24$ ) y estadísticamente significativa ( $p < .05$ ) entre la Procrastinación con el Rendimiento Académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo.

## V. DISCUSIÓN

En los últimos años se ha observado dificultades en el desarrollo psico-emocional del adolescente, así como un patrón conductual evitativo, lo cual muchas veces repercute en su desempeño académico y desarrollo integral. Ante ello, la presente investigación buscó la correlación entre las variables: inteligencia emocional, procrastinación y rendimiento académica. Se tuvo como muestra a estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo, considerando los propuestos teóricos de Baron (2006), Busko (1998, como se cita en Álvarez, 2010), y Hernández (2015).

Teniendo en cuenta los resultados observados en la presente investigación, se puede responder la hipótesis general afirmando que: Existe relación significativa entre la inteligencia emocional, procrastinación y rendimiento académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo.

Para ello, el primer objetivo específico fue el de medir los niveles de inteligencia emocional en alumnos de la institución educativa estudiada. En los resultados, se observó que el 51% de los estudiantes posee un grado adecuado de inteligencia emocional, es decir, que la mitad de los estudiantes poseen un nivel bueno para ajustarse activamente a las instancias del ambiente a partir de los factores emocionales, personales y sociales (Baron, 2006). Además, se observó que el 25% de los estudiantes encuestados poseen un nivel Bajo a Deficiente mientras que el 24% posee un nivel Alto a Excelente. Asimismo, los estudiantes demostraron tener niveles adecuados de los componentes Intrapersonal (43%), Interpersonal (52%), Manejo del estrés (46%), Adaptabilidad (60%) y Ánimo general (47%), siendo la habilidad mejor desarrollada la de adaptabilidad, es decir, la capacidad para adecuarse a los estresores del ambiente con flexibilidad (Baron, 2006). De forma similar, Zambrano (2011) encontró que el 50.3% de los estudiantes de nivel secundaria del Callao se encontraban en un nivel promedio de la variable estudiada. Cristóbal (2017) observó que el 74.7% de los estudiantes están en un nivel adecuado de este constructo en los estudiantes de secundaria de Lima. A su vez, Navarro (2017) encontró que el 45% de los estudiantes de secundaria de Lima posee un nivel promedio de este tipo de inteligencia.

El segundo objetivo específico fue el de medir los niveles de procrastinación en educandos de la muestra. En los resultados, se apreció que el 94.8% de los alumnos poseen un nivel moderado a elevado en este constructo, es decir, manifiestan un comportamiento evitativo para realizar una tarea académica generando excusas bajo la creencia de realizarlas más tarde frente (Busko, 1998, como se cita en Álvarez, 2010). Al respecto, Valle (2017) describió los niveles de procrastinación encontrando un nivel alto (32,3%), y un nivel medio (22,3%) en los alumnos de secundaria de Lima. Asimismo, Navarro (2017) observó que el 63.9.3% de los estudiantes adolescentes limeños poseen un nivel moderado a bajo en esta variable.

El tercer objetivo específico fue el medir los niveles de rendimiento académico en alumnos de la institución educativa. En los corolarios se encontró que el 55.4% de los alumnos de nivel secundario poseen un logro en proceso, lo que sugiere que la mayoría de los educandos están en camino para desempeñar un nivel de conocimientos en función a las competencias del nivel en el que se encuentre según la institución educativa establezca (Hernández, 2015). De forma similar, Zambrano (2011) indicó que el 65.45% de los estudiantes de secundaria del Callao poseen un Logro en proceso. Asimismo, Cristóbal (2017) observó que el 62% de los alumnos limeños presentan un nivel de logro previsto.

A nivel de variables, se determinó primero la correlación entre la Inteligencia emocional y la Procrastinación en los estudiantes, observando una correlación inversa con un alto grado de significancia estadística ( $\rho = -.25$ ;  $p < .01$ ). Lo anterior sugiere a mayor habilidad para ajustar el impacto emocional según el ambiente, menor será el tipo de comportamiento evitativo para realizar las tareas académicas. De forma similar, existen estudios que corroboran los hallazgos en la presente investigación, entre ellos tenemos a Clariana et. al. (2011) quien apreció una correlación inversa significativa entre los constructos mencionados ( $r = -.182$ ;  $p < .05$ ). Asimismo, Navarro (2017) encontró una correlación inversa altamente significativa entre la inteligencia emocional y la procrastinación ( $r = -.293$ ;  $p < .01$ ). También, Franco (2018) identificó una correlación inversa altamente significativa entre la procrastinación académica en jóvenes con empleo ( $\rho = -.345$ ;  $p < .01$ ) y sin empleo ( $\rho = -.337$ ;  $p < .01$ ).

Luego de ello, se pasó a analizar los componentes de la Inteligencia emocional con la Procrastinación en los estudiantes de nivel secundario. Para la dimensión Intrapersonal de Inteligencia Emocional y la procrastinación, se apreció una correlación opuesta con un alto grado de significancia estadística ( $\rho = -.18$ ;  $p < .01$ ), es decir, a mayor comprensión de las propias emociones del sujeto, menor será la frecuencia de las conductas postergadoras de asuntos académicos. Al respecto, Clariana et. al. (2011) observó de forma similar una correlación inversa altamente significativa ( $r = -.211$ ;  $p < .01$ ). Del mismo modo, Navarro (2017) encontró una correlación inversa altamente significativa entre las variables ( $r = -.178$ ;  $p < .01$ ). Además, Franco (2018) identificó una correlación inversa altamente significativa entre la procrastinación en jóvenes con empleo ( $\rho = -.331$ ;  $p < .01$ ) y sin empleo ( $\rho = -.325$ ;  $p < .01$ ).

En la dimensión Interpersonal (Inteligencia Emocional) y la procrastinación se apreció una correlación contradictoria con un alto grado de significancia estadística ( $\rho = -.18$ ;  $p < .01$ ), es decir, mientras más el individuo tenga la capacidad para ser empático y mantener relaciones sociales placenteras, menor será su conducta de evitación académica. Estudios similares demuestran la relación entre las variables, como el de Clariana et. al. (2011) quien indicó obtener una correlación inversa ( $r = -.095$ ). Asimismo, Navarro (2017) encontró una correlación inversa altamente significativa entre las variables ( $r = -.127$ ;  $p < .01$ ). También, Franco (2018) identificó una correlación inversa altamente significativa entre la procrastinación en jóvenes con empleo ( $\rho = -.418$ ;  $p < .01$ ) y sin empleo ( $\rho = -.215$ ;  $p < .01$ ).

En la dimensión Manejo del estrés (Inteligencia Emocional) y la procrastinación, se consideró una relación opuesta con un alto grado de significancia estadística ( $\rho = -.25$ ;  $p < .01$ ), es decir, a mayor dominio de las propias capacidades para trabajar bajo presión, menor será las conductas de postergación de actividades académicas. Clariana et. al. (2011) apreció una correlación inversa entre dicho componente con la procrastinación ( $r = -.051$ ). De forma similar, Navarro (2017) encontró una correlación inversa altamente significativa entre las variables ( $r = -.169$ ;  $p < .01$ ). Además, Franco (2018) identificó una correlación inversa altamente significativa entre la procrastinación en jóvenes con empleo ( $\rho = -.171$ ;  $p < .01$ ) y sin empleo ( $\rho = -.245$ ;  $p < .01$ ).

Para la dimensión Adaptabilidad (Inteligencia Emocional) y la procrastinación, se estimó una relación inversa con significancia estadística ( $\rho = -.17$ ;  $p < .05$ ), es decir, mientras más alta sea la facultad para resolver dificultades demostrando flexibilidad, menor será las conductas evitativas en el ámbito académico. De igual modo, el estudio de Clariana et. al. (2011) refirió observar una correlación inversa ( $r = -.069$ ). También, Navarro (2017) encontró una relación opuesta altamente significativa entre las variables ( $r = -.312$ ;  $p < .01$ ). De forma similar, Franco (2018) identificó una correlación inversa altamente significativa entre la procrastinación en jóvenes con empleo ( $\rho = -.298$ ;  $p < .01$ ) y sin empleo ( $\rho = -.289$ ;  $p < .01$ ).

Al respecto de la dimensión Estado de Ánimo General (Inteligencia Emocional) y la procrastinación se identificó una relación inversa con un alto grado de significancia estadística ( $\rho = -.18$ ;  $p < .01$ ), es decir, mientras más sea la perspectiva optimista de los eventos de la vida cotidiana, menor será el comportamiento evitativo para realizar una tarea académica. Así, la investigación de Clariana et. al. (2011) apreció una relación opuesta significativa ( $r = -.291$ ;  $p < .05$ ) entre las variables. Asimismo, Navarro (2017) encontró una correlación inversa altamente significativa ( $r = -.192$ ;  $p < .01$ ). Del mismo modo, Franco (2018) identificó una correlación inversa altamente significativa entre la procrastinación en jóvenes con empleo ( $\rho = -.272$ ;  $p < .01$ ) y sin empleo ( $\rho = -.478$ ;  $p < .01$ ).

En lo referente a la relación entre la Inteligencia emocional y el rendimiento académico de los alumnos de nivel secundaria, se apreció una correlación directa con un alto grado de significancia estadística ( $\rho = .29$ ;  $p < .01$ ). Ello sugiere que a mayor ajuste de las emociones a las instancias del ambiente, mayor será el nivel de conocimiento del alumno posee en función a las competencias académicas. Estudios como el de Zambrano (2011) demuestra que hay una correlación entre las variables mencionadas en los estudiantes de nivel secundaria, encontrando correlaciones positivas y altamente significativas respectivamente ( $\rho = .409$ ;  $p < .01$ ). Asimismo, Buenrostro et. al. (2012) observó una relación positiva y altamente relevante entre los constructos ( $\rho = .275$ ;  $p < .01$ ), en una muestra similar a la del actual estudio. Además, Cristóbal (2016) encontró una correlación directa moderada altamente significativa ( $r = .424$ ;  $p < .01$ ).

A nivel de dimensiones, se observa que en la dimensión Intrapersonal (Inteligencia Emocional) y el rendimiento académico se encontró una relación directa con un alto grado de significancia estadística ( $\rho=.26$ ;  $p<.01$ ), es decir, a mayor uso de la capacidad que el individuo posee para comprender sus propias emociones, mayor será el grado de conocimientos y desempeño académico. Asimismo, Zambrano (2011) observó una correlación positiva y significativa entre las variables ( $\rho= .218$ ;  $p<.01$ ). Del mismo modo, Buenrostro et. al. (2012), encontró una correlación directa baja y significativa ( $\rho= .105$ ;  $p<.05$ ). A su vez, Cristóbal (2016) observó una correlación directa altamente significativa ( $\rho= .312$ ;  $p<.01$ ).

Para la dimensión Interpersonal (Inteligencia Emocional) y el rendimiento académico se apreció una correlación directa ( $\rho= .13$ ), lo que sugiere que a mayor sea la capacidad del sujeto de ser empático y sostenga interacciones sociales placenteras, mayor será el nivel de conocimientos y desempeño académico. Existen estudios que corroboran lo encontrado como el de Zambrano (2011) apreció una correlación positiva y significativa ( $\rho= .265$ ;  $p<.01$ ). Asimismo, Buenrostro et. al. (2012), encontró una relación directa baja y altamente relevante ( $\rho= .193$ ;  $p<.01$ ). También, Cristóbal (2016) observó una relación directa con relevancia estadística ( $\rho= .351$ ;  $p<.01$ ).

En la dimensión Manejo del Estrés (Inteligencia Emocional) y el rendimiento académico se evidenció una relación directa con un alto grado de significancia estadística ( $\rho= .26$ ;  $p<.01$ ), refiriendo que a mayor sea la capacidad de trabajar bajo presión de las demandas del medio sin derrumbarse afectivamente, mayor será el nivel de conocimientos y desempeño académico. Al respecto, Zambrano (2011) apreció una correlación directa y relevante ( $\rho= .229$ ;  $p<.01$ ) entre las variables. A su vez, Buenrostro et. al. (2012), encontró una relación directa de nivel bajo y relevante estadísticamente ( $\rho= .241$ ;  $p<.01$ ). Asimismo, Cristóbal (2016) observó una correlación directa altamente significativa ( $\rho= .226$ ;  $p<.01$ ).

Del mismo modo, en la dimensión Adaptabilidad (Inteligencia Emocional) y el rendimiento académico se consideró una correlación directa con un alto grado de significancia estadística ( $\rho= .22$ ;  $p<.01$ ), en otras palabras, que a mayor sea la

facultad del ser humano para la resolución de dificultades demostrando su flexibilidad, mayor será el nivel de conocimientos y desempeño académico. La investigación de Zambrano (2011) apreció una correlación directa y relevante ( $\rho = .365$ ;  $p < .01$ ) demuestran resultados similares al del presente estudio. Del mismo modo, Buenrostro et. al. (2012), encontró una correlación directa de grado bajo con un alto grado de significancia estadística ( $\rho = .239$ ;  $p < .01$ ). A su vez, Cristóbal (2016) observó una correlación directa moderada altamente significativa ( $\rho = .429$ ;  $p < .01$ ).

Además, en la dimensión Estado de Ánimo General (Inteligencia Emocional) y el rendimiento académico se identificó una correlación directa altamente significativa ( $\rho = .22$ ;  $p < .01$ ) es decir, que a mayor sea el estado de felicidad bajo una perspectiva optimista de apreciación a los eventos de la vida cotidiana, mayor será el nivel de conocimientos y desempeño académico. Al respecto, Zambrano (2011) apreció una correlación directa con un alto grado de significancia estadística ( $\rho = .206$ ;  $p < .01$ ) entre las variables. De igual modo, Cristóbal (2016) observó una correlación directa moderada altamente significativa ( $\rho = .422$ ;  $p < .01$ ).

Por último, se estimó la relación entre procrastinación y rendimiento académico en estudiantes de nivel secundario. En los resultados se evidencia una correlación opuesta con un alto grado de significancia estadística ( $\rho = -.24$ ;  $p < .01$ ), lo que sugiere que a mayor sea el comportamiento evitativo para realizar una tarea académica, menor será el nivel de conocimientos y desempeño académico. De forma similar, el estudio de Ramos et al (2017) encontró una relación inversa, en donde los alumnos con alto rendimiento académico presentaban escasas conductas de procrastinación ( $t(244) = -3.60$ ;  $p < .05$ ). También, Pardo, et. al. (2014) observó una relación inversa entre las variables en una muestra colombiana ( $r = -.118$ ).

Tomando en cuenta lo anterior, se afirma que la presente investigación logró determinar la relación entre la inteligencia emocional, la procrastinación y el rendimiento académico en los estudiantes de nivel secundario, demostrando resultados justificados y fehacientes de la realidad en el distrito de Trujillo.

## VI. CONCLUSIONES

1. Se logró determinar la relación entre la inteligencia emocional, procrastinación y rendimiento académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo evidenciando una correlación inversa entre inteligencia emocional y procrastinación ( $\rho = -.25$ ;  $p < .01$ ), una correlación directa entre inteligencia emocional y rendimiento académico ( $\rho = .29$ ;  $p < .01$ ) y una correlación inversa entre procrastinación y rendimiento académico ( $\rho = -.24$ ;  $p < .01$ ).
2. Se identificó la relación entre la dimensión Intrapersonal de Inteligencia Emocional y la procrastinación en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo, apreciando una correlación inversa altamente significativa ( $\rho = -.18$ ;  $p < .01$ ),
3. Se detectó la relación entre la dimensión Interpersonal de Inteligencia Emocional y la procrastinación en los alumnos del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo, encontrando una correlación inversa altamente significativa ( $\rho = -.18$ ;  $p < .01$ ).
4. Se detectó la relación entre la dimensión Manejo del estrés de Inteligencia Emocional y la procrastinación en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo, considerando una correlación inversa altamente significativa ( $\rho = -.25$ ;  $p < .01$ ).
5. Se detectó la relación entre la dimensión Adaptabilidad de Inteligencia Emocional y la procrastinación en los alumnos del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo, estimando una correlación inversa significativa ( $\rho = -.17$ ;  $p < .05$ ).
6. Se identificó la relación entre la dimensión Estado de Ánimo General de Inteligencia Emocional y la procrastinación en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo, encontrando una correlación inversa altamente correlacional ( $\rho = -.18$ ;  $p < .01$ ).
7. Se detectó la relación entre la dimensión Intrapersonal de Inteligencia Emocional y el rendimiento académico en los alumnos del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo, observando una correlación directa altamente significativa ( $\rho = .26$ ;  $p < .01$ ).
8. Se identificó la relación entre la dimensión Interpersonal de Inteligencia Emocional y el rendimiento académico en estudiantes del nivel secundario de una

institución educativa particular de Trujillo, encontrando una correlación directa ( $\rho = .13$ ).

9. Se detectó la relación entre la dimensión Manejo del estrés de Inteligencia Emocional y el rendimiento académico en los alumnos del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo, evidenciando una correlación directa altamente significativa ( $\rho = .26$ ;  $p < .01$ ).
10. Se identificó la relación entre la dimensión Adaptabilidad de Inteligencia Emocional y el rendimiento académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo, apreciando una correlación directa altamente significativa ( $\rho = .22$ ;  $p < .01$ ).
11. Se detectó la relación entre la dimensión Estado de Ánimo General de Inteligencia Emocional y el rendimiento académico en los alumnos del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo, observando una correlación directa altamente significativa ( $\rho = .22$ ;  $p < .01$ ).

## VII. RECOMENDACIONES

- Realizar un programa orientado a fortalecer la inteligencia emocional en los estudiantes y puedan de esta forma gestionar mejor sus emociones, saber reconocerlas y controlarlas en situaciones donde perciban estrés, ansiedad o preocupación.
- Realizar un programa basado en hábitos de estudio, que busque brindar herramientas a los estudiantes, para que puedan organizar su tiempo y de esta forma realizar sus tareas, estudiar para sus exámenes y poder tener una mejor participación en clases.
- Se sugiere implementar un programa que genere impacto, en función a los factores de la inteligencia emocional para mejorar el desempeño académico de los estudiantes en la institución educativa estudiada.
- Se recomienda ejecutar un programa que busque prevenir y promocionar la inteligencia emocional dirigida a los padres de familia y docentes, con el fin de disminuir la procrastinación y aumentar el rendimiento académico.
- Se recomienda que se realicen investigaciones futuras sobre las variables estudiadas con los datos sociodemográficos en una muestra de mayor cantidad para observar las diferencias que puedan establecerse en función a la edad, sexo, nivel educativo, entre otros.

## VIII. REFERENCIAS.

- Agencia de Salud Pública de Barcelona (2017). Los problemas de salud mental crecen entre los adolescentes en Barcelona. *EL PAÍS*. Recuperado de: [https://elpais.com/ccaa/2017/10/31/catalunya/1509477234\\_498616.html](https://elpais.com/ccaa/2017/10/31/catalunya/1509477234_498616.html)
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra estudiantes de secundaria de Lima. *Persona*, 13, 159-177.
- American Academy of Pediatrics (2018). Hospitalization for Suicide Ideation or Attempt: 2008–2015. *Pediatrics*, 141(6). Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29769243>
- Asociación Boliviana de Lucha Contra la Autolesión [ABLA]. (2018). Uno de cada 10 adolescentes se autolesiona en escape emocional. *Los Tiempos*. Recuperado de: <http://www.lostiempos.com/actualidad/cochabamba/20180527/uno-cada-10-adolescentes-se-autolesiona-escape-emocional>
- BarON, R. (2006). Modelo de BarOn de inteligencia emocional y social. *Psicothema*, 18(1), 13-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72709503>
- Buenrostro, A. et. Al. (2012). Inteligencia emocional rendimiento académico en adolescentes. *Revista de educación y desarrollo*, 20 (1), 29-37
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (7ma ed.). España: Siglo XXI.
- Caruth, D. y Caruth, G. (2003). A company's number one killer: Procrastination. *Innovative Leader* 577, 12(5), 24-31.
- Centers for Disease Control and Prevention [CDC] (2017). *QuickStats: Suicide Rates\*† for Teens Aged 15–19 Years, by Sex — United States, 1975–2015. Morb Wkly Rep* 2017, 66 (30), 816. Recuperado de: <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/66/wr/mm6630a6.htm>
- Centro de Asistencia Terapéutica de Barcelona (2017). Los adolescentes comienzan a fumar porros para ocultar un problema emocional. *ABC País Vasco*. Recueprado de: [http://www.abc.es/espana/pais-vasco/abci-adolescentes-comienzan-fumar-porros-para-ocultar-problema-emocional-201709111041\\_noticia.html](http://www.abc.es/espana/pais-vasco/abci-adolescentes-comienzan-fumar-porros-para-ocultar-problema-emocional-201709111041_noticia.html)
- Centro de Integración Juvenil (2017). 8 de cada 10 jóvenes usa drogas por problemas emocionales. *EXCELSIOR*. Recuperado de: <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2017/07/26/1177960>

- Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M. y Gotzens (2011). Continuous assessment in a large group of psychology undergraduates. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(1), 95-112.
- Consejo Nacional de Política Criminal (2017). *Adolescentes infractores en el Perú*. Lima: Ministerio de Justicia y derechos humanos. La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: inteligencia emocional y procrastinación académica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 87-96
- Costales, Y. (2012). *La desintegración familiar y su influencia en el rendimiento académico en los estudiantes del octavo, noveno y décimo año del colegio Inti Raymi, Canton Santo Domingo, periodo 2012 – 2013 y propuesta diseño de talleres para los padres* (Tesis para optar grado de licenciatura). Universidad Central del Ecuador, Quito.
- Cristóbal, R. (2016). *Inteligencia emocional y rendimiento académico de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Fe y Alegría 34 Chorrillos, 2016* (tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.
- Domínguez, S., Villegas, G., y Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada, *Liberabit*, 20 (2). 293-304.
- Donas, S. (2001). Adolescencia y juventud: Viejos y nuevos desafíos en los albores del nuevo milenio. En: S. Donas Burak. (Edt.) *Adolescencia y juventud en América Latina* (23-39). Cartago: Libro Universitario Regional.
- El Comercio (2015). *Depresión por insultos habría llevado al suicidio a adolescente*. Recuperado de: <https://elcomercio.pe/peru/la-libertad/depresion-insultos-habria-llevado-suicidio-adolescente-335942>
- Escobedo, P. (2015). *Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos del nivel básico de un colegio privado* (tesis de grado). Universidad Rafael Landívar, Asunción, Guatemala.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19 (3), 63-93
- Ferrari, J., Johnson, J. y McCown, W. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Nueva York: Plenum Press.

- Flores, E. (2016). *Propiedades Psicométricas del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn Ice: Na en estudiantes de educación secundaria de algunas Instituciones Educativas Privadas del Distrito de Trujillo* (Tesis de grado). Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú.
- Franco, R. (2018). *Procrastinación e inteligencia emocional en jóvenes con y sin empleo del distrito de Lima, 2017* (Tesis para maestría). Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú.
- Goodwin, R.D., Fergusson, D.M., y Horwood, L.J. (2004) Panic attacks and the risk of depression among young adults in the community. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 73, 158-167.
- Goleman, D. y Boyatzis, R. (2008). *Social Intelligence and the Biology of Leadership*. USA: Harvard Business Review
- González, C. (07 de Junio, 2018). Ansiedad, baja autoestima y control de la agresividad: los problemas de los adolescentes del siglo XXI. *La Voz Del Sur*. Recuperado de: <https://www.lavozdelsur.es/ansiedad-baja-autoestima-y-control-de-la-agresividad-los-problemas-de-los-adolescentes-del-siglo-xxi/>
- González, F.(2007). *Instrumentos de evaluación psicológica*. La Habana: Ecimed.
- González, C. (2003). *Factores determinantes del bajo rendimiento académico en Educación Secundaria* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Griffa, M. C., y Moreno, J. E. (2005). *Claves para una Psicología del Desarrollo: Adolescencia, Adulthood, Vejez*. (2° ed.). Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Guevara, P. (2017). *Propiedades psicométricas de la escala procrastinación académica en adolescentes del distrito de Víctor Larco Herrera* (tesis de grado). Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú.
- Hernández, G. (2015). *Clima social familiar y rendimiento académico en el colegio adventista libertad de Bucaramanga, Colombia* (tesis para grado de maestría). Universidad de Montemorelos, Colombia.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ta ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF] (2018). ¿Qué es el Cutting, la práctica entre jóvenes que alerta en Atlántico?. *El Espectador*. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/noticias/nacional/atlantico/que-es-el-cutting-la-practica-entre-jovenes-que-alerta-en-atlantico-articulo-793461>

- Instituto Nacional de Salud Mental Honorio Delgado-Hideyo Noguchi (INSM, 2017). Menores ocupan el 70% de atenciones en salud mental [INFOGRAFÍA]. *Perú 21*. Recuperado de: <https://peru21.pe/peru/cifras-salud-mental-peru-menores-ocupan-70-atenciones-infografia-394376>
- Kazdin, A. y Whitley, M. (2003). Treatment of parental stress to enhance therapeutic change among children referred for aggressive and antisocial behavior. *J Consult Clin Psychol*, 71(3), 504-515
- Kelly, J. (2002). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination: When good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18(1), 24-34
- Kotler, S. (2009). Escape artists. *Psychology Today*, 42(5), 72-79.
- Lay, C. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20(4), 474-495.
- Marin, A. (2014). *Deserción escolar llega al 14% y cuesta al país 1.150 millones de soles*. La República. Obtenido de: <http://larepublica.pe/27-05-2014/desercion-escolar-llega-al-14-y-cuesta-al-pais-1150-millones-de-soles>
- Matthews, G., Zeidner, M., y Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. In Salovey, P & Sluyter, D. (1997). *Emotional Development and emotional intelligence*. New York: BasicBooks.
- McCown, W., Ferrari, D. y Johnson, J. (1991). Traitprocrastination in self-described adult children of excessive drinkers: an exploratory study. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6 (1), 147-151.
- Ministerio de Educación del Perú (2009). *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Salud (Mayo, 2018). *Proyectan implementar 281 Centros de Salud Mental Comunitarios al 2021*. RPP. Recuperado de: <https://exitosanoticias.pe/centros-de-salud-mental-comunitarios/>
- Navarro, D. (2017). *Inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa, barranca, 2017* (Tesis de licenciatura). Universidad San Pedro, Chimbote, Perú.

- Ordóñez, L. y Higuera, N. (2009). Clima educativo familiar y rendimiento académico de los estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Laurus*, 15 (30), 207-230.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2012). *La UNESCO y la educación*. México D.F: UNESCO
- Orlandoni, G. (2010). Escalas de medición en estadística. *TeloS*, 12(3), 243-247
- Pardo, D., Perilla, L. y Salinas, C. (2014). Relación entre procrastinación académica y ansiedad-rasgo en estudiantes de psicología. *Cuadernos Hispanos de Psicología*, 14(1), 31-44
- Ramos, C., Jadán, J., Paredes, L., Bolaños, M. y Gómez, A. (2017). Procrastinación, adicción al internet y rendimiento académico de estudiantes universitarios ecuatorianos. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 275-289
- Rego, A. y Fernández, C. (2005). Inteligencia emocional: desarrollo y validación de un instrumento de medida. *Revista Interamericana de Psicología*, 39 (1), 23-38
- Ruíz, M. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12 (1), 81-113
- Salovey, P.; Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1(3), 232-242.
- Sánchez, I. (2013). *Apoyo parental y rendimiento académico* (Tesis para obtener maestría). Universidad Autónoma de Tamaulipas, Tamaulipas, México.
- Skinner, B. (1977). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella.
- Solomon, L. y Rothblum, E. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 503-509.
- Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *American Psychological Association*, 133 (1), 65-94.
- Ugarriza, N. y Pajares, L. (2005). *Manual Técnico Adaptación y Estandarización del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE: NA, en niños y adolescentes*. Manual técnico. Lima, Perú.
- Valle, M. (2017). *Procrastinación académica en estudiantes de Secundaria de la Institución Educativa N°126 "Javier Pérez de Cuéllar", Lima – 2017* (tesis de grado). Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.

- Wolter, C. (2003). Understanding procrastination from self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179-187.
- Zambrano, G. (2011). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en Historia, geografía y economía en alumnos del segundo de secundaria de una institución educativa del Callao* (tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.

## IX. ANEXOS

### ANEXO N°1. INVENTARIO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL BARON-NA(ICE)

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Grado : \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

#### **INVENTARIO EMOCIONAL BarOn: NA**

Adaptado por Dra. Nelly Ugarriza Chávez

#### **INSTRUCCIONES**

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

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

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

	Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
1. Me gusta divertirme.				
2. Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente.				
3. Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.				
4. Soy feliz.				
5. Me importa lo que les sucede a las personas.				
6. Me es difícil controlar mi cólera.				
7. Es fácil decirle a la gente cómo me siento.				
8. Me gustan todas las personas que conozco.				
9. Me siento seguro (a) de mí mismo (a).				
10. Sé cómo se sienten las personas.				
11. Sé cómo mantenerme tranquilo (a).				
12. Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.				

13. Pienso que las cosas que hago salen bien.				
14. Soy capaz de respetar a los demás.				
15. Me molesto demasiado de cualquier cosa.				
16. Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.				
17. Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.				
18. Pienso bien de todas las personas.				
19. Espero lo mejor.				
20. Tener amigos es importante.				
21. Peleo con la gente.				
22. Puedo comprender preguntas difíciles.				
23. Me agrada sonreír.				
24. Intento no herir los sentimientos de las personas.				
25. No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo.				
26. Tengo mal genio.				
27. Nada me molesta.				
28. Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.				
29. Sé que las cosas saldrán bien.				
30. Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.				
31. Puedo fácilmente describir mis sentimientos.				
32. Sé cómo divertirme.				
33. Debo decir siempre la verdad.				
34. Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.				
35. Me molesto fácilmente.				
36. Me agrada hacer cosas para los demás.				
37. No me siento muy feliz.				

38. Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.				
39. Demoro en molestarme.				
40. Me siento bien conmigo mismo (a).				
41. Hago amigos fácilmente.				
42. Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.				
43. Para mí es fácil decirle a las personas cómo me siento.				
44. Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.				
45. Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.				
46. Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo.				
47. Me siento feliz con la clase de persona que soy.				
48. Soy bueno (a) resolviendo problemas.				
49. Par mí es difícil esperar mi turno.				
50. Me divierte las cosas que hago.				
51. Me agradan mis amigos.				
52. No tengo días malos.				
53. Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos.				
54. Me fastidio fácilmente.				
55. Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.				
56. Me gusta mi cuerpo.				
57. Aun cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido.				
58. Cuando me molesto actúo sin pensar.				
59. Sé cuándo la gente está molesta aun cuando no dicen nada.				
60. Me gusta la forma como me veo				

## ANEXO N°2. ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

### EPA

A continuación, encontrarás una serie de preguntas que hacen referencia a tu modo de estudiar. Lee cada frase y contesta según tus últimos 12 meses de tu vida como estudiante marcando con una X de acuerdo con la siguiente escala de valoración:

N = Nunca

CN = Casi Nunca

AV= A Veces

CS = Casi Siempre

S = Siempre

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

### ANEXO N°3. ASENTIMIENTO INFORMADO.

Soy \_\_\_\_\_, formo parte de la Escuela de Psicología de la Universidad Privada Antenor Orrego. Al presente, me encuentro formalizando una investigación denominada **“INTELIGENCIA EMOCIONAL, PROCRASTINACIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO DE UNA INSTITUCION EDUCATIVA PARTICULAR DE TRUJILLO”**, para lograr obtener el grado de Maestro en Psicología Educativa cuyo objetivo es conocer la relación de la inteligencia emocional, procrastinación y rendimiento académico en alumnos de esta institución educativa. Este estudio es relevante ya que brindará datos importantes sobre los niveles de inteligencia emocional y procrastinación y cómo se relacionan entre ellos y con el rendimiento académico por lo que será útil como base para la planificación de programas de prevención y promoción de la salud mental de los estudiantes. Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario contar con su participación asegurando que la confiabilidad de información recaudada sólo será utilizada para fines académicos como los especificados con anterioridad, siendo totalmente voluntaria y tiene el derecho de interrumpir el proceso en el momento que desee. Si participa del estudio, el proceso de evaluación constará de aproximadamente entre 25 a 30 minutos, en la que deberá leer una serie de enunciados y responder todas las preguntas, asegurando responderé todas. Ante cualquier duda, usted tiene todo el derecho de preguntar.

Si está de acuerdo con lo anterior, se le agradece por su participación por lo que es necesario contar con ciertos datos que aseguren su conformidad con lo estipulado en el presente documento.

**FIRMA**

**DNI**