

UNIVERSIDAD PRIVADA ANTENOR ORREGO
FACULTAD DE MEDICINA HUMANA
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA



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

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y PROCRASTINACIÓN EN
ALUMNOS DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
NACIONAL DE TRUJILLO**

AUTORA: RENGIFO SÁNCHEZ EMILY DENISSE

ASESORA: PALACIOS SERNA, LINA IRIS

TRUJILLO – PERÚ

2020

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y PROCRASTINACIÓN EN
ALUMNOS DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA NACIONAL DE TRUJILLO**

PRESENTACIÓN

Señores miembros del jurado

En cumplimiento de las normas establecidas para la elaboración de la tesis para obtener el título profesional de psicología de la facultad de medicina humana de la Universidad de Privada Antenor Orrego, someto a su consideración la presente tesis denominada: Inteligencia Emocional y Procrastinación en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Nacional de Trujillo, para obtener el grado de Licenciada en Psicología.

Así mismo aprovecho la oportunidad para expresar las respectivas consideraciones a vuestras personas, que con su calidad de docentes de la escuela de psicología me brindaron la oportunidad de conocer a fondo sobre esta profesión.

Con la convicción de que se le otorgara el valor justo y mostrando apertura a sus observaciones, les agradezco por anticipado por las sugerencias y apreciaciones que se me brinden en la investigación.

Atentamente

Br.Emily Rengifo Sánchez

DEDICATORIA

A mis padres, Víctor Rengifo de la Cruz y Enma Sánchez Castillo, por ser los impulsores principales para que logre culminar mi profesión con éxito, además de su aliento y respaldo incondicional y constante para motivarme a conseguir mis objetivos.

A mi abuelito, Aníbal por todo su cariño inmenso, por creer en mí y siempre motivarme a seguir mi vocación, por heredarme el gusto por la música y la lectura, porque sé que desde el cielo sigues cuidándome y apoyándome.

A mi abuelita, Julia, por su gran apoyo y consejos continuos, por ser una segunda madre, por todo su cariño y por todo el ejemplo que me has dado para seguir luchando por lo que deseo.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por darme la salud y la capacidad necesaria para culminar mis estudios, por guiarme y darme las energías para poder seguir en la lucha de conseguir mis sueños.

A mis padres, Víctor y Enma, por su apoyo incondicional durante todo mi proceso de formación como Psicóloga, por su aliento y por su esfuerzo cada día para conseguir que salgamos adelante como buenas personas y profesionales. Los quiero mucho.

A mis hermanos, July y Anthony, por su cariño y por su comprensión.

A mi asesora, la Dra. Iris Palacios Serna, por guiarme sabiamente y con paciencia durante **todo** el proceso de este estudio, por su apoyo, sus ánimos y por todos sus conocimientos entregados hacia mi persona, así como por su compromiso con esta investigación.

A todos mis profesores de Psicología en general, por formarme dentro de las aulas y brindarme los conocimientos necesarios para aplicarlos en el bien de la sociedad, gracias por su apoyo y su cariño.

A la Institución Educativa Víctor Andrés Belaunde, por su comprensión y darme el consentimiento para trabajar en su centro.

A mis amigos, por su compañía, apoyo y buenos deseos en el esfuerzo de estos años por alcanzar ser buenos profesionales.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

| | |
|--|------------|
| PRESENTACIÓN | iii |
| DEDICATORIA | iv |
| AGRADECIMIENTOS | v |
| ÍNDICE DE CONTENIDOS | vi |
| ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS | ix |
| RESUMEN | xi |
| ABSTRACT | xii |
| | |
| CAPÍTULO I: MARCO METODOLÓGICO | 14 |
| 1.1. El Problema..... | 15 |
| 1.1.1. Delimitación del problema. | 15 |
| 1.1.2. Formulación del problema..... | 19 |
| 1.1.3. Justificación del estudio. | 19 |
| 1.1.4. Limitaciones. | 20 |
| 1.2. Objetivos | 20 |
| 1.2.1. Objetivos generales. | 20 |
| 1.2.2. Objetivos específicos..... | 21 |
| 1.3. Hipótesis..... | 22 |
| 1.3.1. Hipótesis generales..... | 22 |
| 1.3.2. Hipótesis específicas. | 22 |
| 1.4. Variables e Indicadores | 23 |
| 1.4.1. Variable 1 | 23 |
| 1.4.2. Variable 2 | 23 |
| 1.5. Diseño de ejecución | 24 |
| 1.5.1. Tipo de investigación. | 24 |
| 1.5.2. Diseño de investigación | 24 |
| 1.6. Población y Muestra..... | 25 |
| 1.6.1. Población..... | 25 |
| 1.6.2. Muestra..... | 25 |
| 1.6.3. Muestreo..... | 28 |
| 1.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos | 28 |

| | | |
|---|--|-----------|
| 1.7.1. | Técnica | 28 |
| 1.7.2. | Instrumentos | 28 |
| 1.8. | Procedimiento de recolección de datos | 34 |
| 1.9. | Análisis estadístico..... | 34 |
| CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL TEÓRICO | | 36 |
| 2.1. | Antecedentes | 37 |
| 2.1.1. | Internacionales..... | 37 |
| 2.1.2. | Nacionales..... | 38 |
| 2.1.3. | Regionales..... | 42 |
| 2.1. | Marco teórico | 44 |
| 2.2.1. | Inteligencia Emocional..... | 44 |
| 2.2.1.1. | <i>Definiciones de Inteligencia Emocional.....</i> | <i>44</i> |
| 2.2.1.2. | <i>Características de la Inteligencia Emocional.....</i> | <i>46</i> |
| 2.2.1.3. | <i>Modelos de la Inteligencia Emocional.....</i> | <i>47</i> |
| 2.2.1.4. | <i>Componentes de la Inteligencia Emocional.....</i> | <i>51</i> |
| 2.2.1.5. | <i>Inteligencia Emocional y Adolescencia.....</i> | <i>54</i> |
| 2.2.2. | Procrastinación..... | 56 |
| 2.2.2.1. | <i>Definiciones de Procrastinación.....</i> | <i>56</i> |
| 2.2.2.2. | <i>Enfoques sobre la Procrastinación.....</i> | <i>57</i> |
| 2.2.2.3. | <i>Indicadores de Procrastinación.....</i> | <i>61</i> |
| 2.2.2.4. | <i>Clasificación de Procrastinadores.....</i> | <i>62</i> |
| 2.2.2.5. | <i>Procrastinación y Adolescencia.....</i> | <i>65</i> |
| 2.2.3. | Adolescencia | 65 |
| 2.2.3.1. | <i>Cambios Físicos del Adolescente.....</i> | <i>66</i> |
| 2.2.3.2. | <i>Cambios Psicosociales del Adolescente según su etapa.....</i> | <i>67</i> |
| 2.3. | Marco conceptual | 69 |
| 2.3.1. | Inteligencia Emocional:..... | 69 |
| 2.3.2. | Procrastinación:..... | 69 |
| CAPÍTULO III: RESULTADOS..... | | 70 |
| 3.1. | Resultados sobre la distribución según nivel de la inteligencia emocional y procrastinación en alumnos de secundaria | 71 |

| | |
|--|----|
| 3.2. Resultados sobre la relación de la Inteligencia Emocional con Procrastinación en alumnos de secundaria..... | 75 |
|--|----|

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS..... 81

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES..... 95

| | |
|-------------------------|----|
| 5.1. Conclusiones | 96 |
|-------------------------|----|

| | |
|---------------------------|----|
| 5.2. Recomendaciones..... | 98 |
|---------------------------|----|

CAPÍTULO VI: REFERENCIAS Y ANEXOS.....100

| | |
|---------------------------------------|-----|
| 6.1. Referencias Bibliográficas | 101 |
|---------------------------------------|-----|

| | |
|------------------|-----|
| 6.2. Anexos..... | 107 |
|------------------|-----|

| | |
|---|-----|
| 6.2.1. Prueba de normalidad del inventario de inteligencia emocional..... | 107 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| 6.2.2. Prueba de normalidad de la escala de procrastinación en adolescentes | 108 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| 6.2.3. Índices de correlación ítem-test de I.E..... | 109 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| 6.2.3. Índices de correlación ítem-test de la EPA. | 110 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| 6.2.5. Confiabilidad del Inventario de Inteligencia Emocional..... | 111 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| 6.2.6. Confiabilidad del Inventario de la Escala de Procrastinación en Adolescentes | 112 |
|---|-----|

| | |
|----------------------------|-----|
| 6.2.7. Documentación | 114 |
|----------------------------|-----|

| | |
|--|-----|
| 6.2.8. Carta de consentimiento informado | 114 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| 6.2.9. Cuestionario del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn Ice y Escala de Procrastinación en Adolescentes | 115 |
|---|-----|

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

| | |
|---|-----------|
| Tabla N° 3. Distribución según nivel de la Inteligencia Emocional en alumnos de secundaria de una institución educativa nacional de Trujillo..... | 71 |
| Tabla N° 4. Distribución según nivel en componentes de la Inteligencia Emocional en alumnos de secundaria de una institución educativa nacional de Trujillo..... | 72 |
| Tabla N° 5. Distribución según nivel de Procrastinación en alumnos de secundaria de una institución educativa nacional de Trujillo..... | 73 |
| Tabla N° 6. Distribución según nivel de indicadores de Procrastinación en Adolescentes en alumnos de secundaria de una institución educativa nacional de Trujillo..... | 74 |
| Tabla N° 7. Correlación de la “Inteligencia Emocional” con Procrastinación en alumnos de secundaria de una institución educativa nacional de Trujillo..... | 75 |
| Tabla N° 8. Correlación del componente “Interpersonal” de la Inteligencia Emocional con Procrastinación y sus indicadores en alumnos de secundaria de una institución educativa nacional de Trujillo..... | 76 |
| Tabla N° 9. Correlación del componente “Intrapersonal” de la Inteligencia Emocional con Procrastinación y sus indicadores en alumnos de secundaria de una institución educativa nacional de Trujillo..... | 77 |
| Tabla N° 10. Correlación del componente “Adaptabilidad” de la Inteligencia Emocional con Procrastinación y sus indicadores en alumnos de secundaria de una institución educativa nacional de Trujillo..... | 78 |
| Tabla N° 11. Correlación del componente “Manejo del Estrés” de la Inteligencia Emocional con Procrastinación y sus indicadores en alumnos de secundaria de una institución educativa | |

| | |
|---------------|-----------|
| nacional | de |
| Trujillo..... | 79 |

| | |
|--|-----------|
| Tabla N° 12. Correlación del componente “Estado de Ánimo” de la Inteligencia Emocional con Procrastinación y sus indicadores en alumnos de secundaria de una institución educativa nacional | de |
| Trujillo..... | 80 |

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo general determinar la relación entre Inteligencia emocional y Procrastinación en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Nacional de Trujillo. Se trabajó con una muestra de 189 alumnos de 3er, 4to y 5to de secundaria pertenecientes a la Institución Educativa Nacional Víctor Andrés Belaunde de Trujillo, siendo esta una investigación de tipo sustantiva descriptiva con diseño descriptivo correlacional. En relación a la recopilación de datos, se utilizó el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn Ice para niños y adolescentes y la Escala de Procrastinación para adolescentes de Edmundo Arévalo, ambas pruebas psicológicas validadas y estandarizadas para la población de estudio. Se concluyó que tanto la Inteligencia Emocional como sus componentes Interpersonal, Adaptabilidad, Manejo del Estrés y Estado de Ánimo presentan una correlación altamente significativa ($p < 0.01$) e inversa con Procrastinación y todos sus indicadores, aceptándose la hipótesis planteada; del mismo modo, el componente Intrapersonal de Inteligencia Emocional correlaciona inversamente y significativamente ($p < 0.05$), con los indicadores Motivación, Desorganización, Dependencia, Autoestima y Responsabilidad de Procrastinación, comprobándose también la hipótesis.

Palabras Claves: Inteligencia Emocional, Procrastinación, alumnos de secundaria.

ABSTRACT

The present research had as general objective to determine the relationship between Emotional Intelligence and Procrastination in high school students of a National Educational Institution of Trujillo. For this purpose, a sample of 189 students from 3rd, 4th and 5th years of secondary school belonging to the National Educational Institution Víctor Andrés Belaunde de Trujillo was used. This is a descriptive substantive research with descriptive correlational design. In relation to the data collection, the BarOn Ice Emotional Intelligence Inventory for children and adolescents and the Edmundo Arevalo's Procrastination Scale for teenagers, both validated and standardized psychological tests for the study population, were used. It was concluded that both Emotional Intelligence and its Interpersonal, Adaptability, Stress Management and Mood State components have a highly significant ($p < 0.01$) and inverse correlation with Procrastination and all its indicators, accepting the hypothesis raised; similarly, the Intrapersonal Emotional Intelligence component correlates inversely and significantly ($p < 0.05$), with the Motivation, Disorganization, Dependency, Self-Esteem and Responsibility of Procrastination indicators, also testing the hypothesis.

Key Words: Emotional Intelligence, Procrastination, high school students.

CAPÍTULO I: MARCO METODOLÓGICO

1.1. El Problema

1.1.1. Delimitación del problema.

La adolescencia comprende un compendio de experiencias y conocimientos nuevos para el adolescente, ya que es esta la etapa en la que se da una mayor evolución personal tanto a nivel psicológico, físico, psicosocial, emocional y cognitivo. Sin embargo, sabemos que la inteligencia del ser humano no se reduce a una sola: la cognitiva, sino que ésta es la suma de todos los demás tipos que existen. Sin embargo, muchas veces se deja de lado una que resulta ser de vital importancia puesto que regula nuestras acciones, comportamiento y nuestra adaptación ante la propia vida: La inteligencia Emocional.

La expresión “inteligencia emocional” se refiere a la capacidad que le permite al hombre reconocer sus sentimientos y emociones y a la vez emplearlas de manera productiva haciendo uso de destrezas, actitudes y habilidades, las mismas que determinan la conducta del adolescente y le permite establecer buenas relaciones con su entorno (Goleman, 2003).

Del mismo modo, BarOn (1997) definió la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en nuestra habilidad general para afrontar las demandas y presiones del medio ambiente.

Sin embargo, podemos observar que en la actualidad gran parte de los adolescentes no tienen una respuesta positiva frente a las distracciones y tentaciones que ofrece una sociedad que avanza tan rápido y que tiene a la tecnología como principal aliado. Es así, que no es raro observar adolescentes enmarcar contextos como el alcoholismo, violencia física en el hogar, en la escuela, consumo de sustancias psicoactivas, conductas disociales, dificultad en el aprendizaje, ansiedad, depresión, desmotivación sobre lo cognoscitivo y en el aspecto psicológico, impulsividad, baja tolerancia a las frustraciones y autoimagen negativa. García, González, Toledo, Díaz y Negrín (1999) citado por Suárez (2011).

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018), la depresión es una de las principales causas mundiales de enfermedad y discapacidad entre los adolescentes; así como el suicidio es la tercera causa de muerte en jóvenes de 15 a 19 años. Además, se estima que aproximadamente cada año se suicidan cerca de 800 000 personas, y el suicidio es la segunda causa de muerte en el grupo etario de 15 a 29 años, lo cual evidencia gran cantidad de problemáticas emocionales en estos jóvenes.

En el contexto de Perú, se han realizado diversos estudios tanto en el área de salud como de tipo epidemiológico en ciudad como Lima metropolitana y Callao, en las cuales se obtuvo que un porcentaje considerable de adolescentes presenta conductas suicidas; siendo que entre el 16% y 24,4% de adolescentes ha experimentado deseos de acabar con su vida, mientras que el 3% de estos ha intentado hacerlo en alguna oportunidad (Bazán, Olortegui, Vargas y Huayanay, 2016).

La misma OMS (2018), indica que dicha problemática se presenta predominantemente en adolescentes con deficiencias emocionales y carentes de estrategias de afrontamiento ante los cambios que afronta en esta etapa, como la necesidad de tomar decisiones sobre su futuro, inicio de una vida amorosa adecuada, el formar parte de un grupo, solidificar su identidad, que en realidad se resumen a aceptar y responder ante las responsabilidades familiares, académicas y socio culturales que le exigen cada vez más que asuma ciertas actividades propias para su edad, aun sin percatarse si estos adolescentes están preparados emocionalmente para afrontarlos (como se cita en Suárez, 2011).

Es ahí donde existiría un punto de quiebre, en el cual si el adolescente tiene una baja inteligencia emocional, no será capaz de manejar el estrés que le produce su entorno, no será fácil para él adaptarse a las demandas, tendrá una valoración deficiente de sí mismo y sobre su capacidad para relacionarse con su medio, llevándole a frustrarse rápidamente, evitar

situaciones desagradables que perciba como amenazantes para su equilibrio personal, abandonar actividades antes de intentarlas, mostrarse inseguro y desmotivado ante sus responsabilidades, postergando lo más que pueda aquella situación compleja que requiere un esfuerzo para él y reemplazándola por otras más divertidas; conduciéndolo así a frecuentes conductas procrastinadoras que limitarán su desempeño óptimo en áreas de su vida (Senécal y Guay, 2000)

En así que la procrastinación es un fenómeno presente en la realidad actual; podemos definir la procrastinación como la tendencia a posponer o retrasar la finalización de una labor evitando las responsabilidades, decisiones y tareas que requieren ser desarrolladas. Haycock, McCarthy & Skay (1998) citado por Arévalo (2011).

De acuerdo con Ferrari, O'Callahan y Newbegin (citado por Hoyos, 2015), en sus estudios realizados en América Latina, encontró que el 61% de las personas procrastinan, mientras que el 20% presenta una procrastinación crónica; lo cual está relacionado a un mal hábito recurrente de postergación y aplazamiento de actividades importantes y prioritarias que tienen como deber realizar.

Por otro lado, Alegre (2013) realizó un estudio de procrastinación académica con 717 estudiantes universitarios ingresantes de psicología de tres universidades de Perú, en el cual se encontró un nivel alto de dilación académica en los educandos; en el mismo año se efectuó una investigación en la que se halló relación negativa de la procrastinación académica con la autorregulación del aprendizaje, es decir, los educandos que presentaron altos niveles de procrastinación académica obtuvieron menor autorregulación académica (como se cita en Álvarez, 2010)

En referencia a ello, tenemos que evaluar no simplemente el hecho de aplazar obligaciones prioritarias para la vida de la persona, sino también la pérdida de importancia

ante dichas actividades que deben realizarse con mayor esfuerzo y desgaste personal por otras que consecuentemente le llevarán a obtener mayores beneficios y satisfacciones en un periodo reducido de tiempo, es decir que les produzcan un placer inmediato con poco esfuerzo al hacerlas, ya que como se sabe la sociedad de hoy al verse provista de variedad de distracciones banales, motivan a los adolescentes a dejarse llevar por trivialidades como el internet, redes sociales, a vivir de prisa y obtener todo fácil , lo cual le lleva a distribuir mal su tiempo, priorizando sus intereses frívolos ante sus responsabilidades; que finalmente intervendrá en el logro de las metas que se pudiesen trazar dichos adolescentes (Arévalo, 2011).

Ahora, si lo vemos desde otra perspectiva, muchos de los adolescentes al carecer de inteligencia emocional experimentarán agobio por la idea de cumplir con las expectativas de padres y maestros, sometidos al estrés y ansiedad, que al no saber manejarlo adecuadamente y no tener las herramientas emocionales necesarias para afrontarlas, manifestando malestares físicos y psicológicos, e incrementando de esta manera el número de educandos que recaen en la Procrastinación académica, hábito cuyas cifras han ido incrementándose alarmantemente- según algunos estudios afecta alrededor de un 40% a 90% del alumnado – y a la que suele atribuirse un carácter desadaptativo así como consecuencias negativas sobre el rendimiento académico posterior (Natividad, 2014). De igual forma se encontró que más del 50% de estudiantes adolescentes en Perú sufre de Procrastinación (Ruiz y Cuzcano, 2017).

Es así que, investigaciones anteriores han demostrado que la postergación en las actividades se asocia a una inadecuada gestión del estrés y a una menor sensación de bienestar en los estudiantes (Cardona, 2015)

En tal sentido en la institución educativa tomada para el presente estudio se puede observar un número significativo de adolescentes con manifestaciones comportamentales deficientes en relación a su inteligencia emocional tales como inadecuadas relaciones interpersonales entre pares, agresión (verbal, física y psicológica), inadecuado manejo del estrés así como con conductas procrastinadoras que conllevan a que el estudiante muestre dificultades en cuanto a sus responsabilidades académicas e incluso personales.

A partir de ello, nace el interés por conocer si existe relación entre la Inteligencia Emocional y la Procrastinación en alumnos de secundaria de una institución nacional de Trujillo.

1.1.2. Formulación del problema.

¿Cuál es la relación entre Inteligencia Emocional y Procrastinación en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Nacional de Trujillo?

1.1.3. Justificación del estudio.

La presente investigación se considera útil y conveniente puesto que en la actualidad se evidencia el incremento de adolescentes con deficiencias emocionales, caracterizadas por habilidades intrapersonales y sociales inadecuadas que les conllevan al fracaso personal y académico.

Por otro lado, los contenidos tratados en el presente trabajo, así como los resultados contribuirán para conocer si las variables están asociadas y por ende si se promueven entre sí, ampliando así el conocimiento en el quehacer de la psicología.

Consecuentemente, la investigación presenta además implicancias prácticas pues, en efecto, permitirán proponer charlas, talleres y programas que permitan intervenir en los adolescentes que presenten dificultades respecto a las variables de estudio, así mismo

proponer pautas de intervención preventiva para poblaciones con características afines propensas a verse involucrados en una problemática semejante.

Así mismo, cuenta con relevancia social porque los resultados de la misma permitirán a la institución educativa y a los padres de familia tener una visión más clara de los temas estudiados para un mejor abordaje con el fin de apoyar a los adolescentes, así como brindar información que incentive en la sociedad una mayor concientización de la importancia de su salud mental, incentivando de igual modo la propuesta de incorporar métodos de enseñanza más adecuados y currículos educativos orientados a una formación integral del alumno que impulsen a la formación de mejores ciudadanos y profesionales para la sociedad.

Finalmente, el presente trabajo servirá como antecedentes a futuras investigaciones que se interesen en ejecutar nuevos estudios relacionados a las variables de estudio.

1.1.4. Limitaciones.

- Los resultados de la presente investigación solo podrán ser generalizados a poblaciones similares a la muestra utilizada para el estudio.

- El trabajo se limita a las variables de estudio según BarOn Ice en lo que respecta a Inteligencia Emocional y Arévalo para la variable Procrastinación.

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivos generales.

Determinar la relación entre inteligencia emocional y Procrastinación en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Nacional de Trujillo.

1.2.2. Objetivos específicos.

- Identificar los niveles de Inteligencia Emocional de los alumnos de secundaria de una Institución Educativa Nacional de Trujillo.
- Precisar los niveles de procrastinación de los alumnos de secundaria de una Institución Educativa Nacional de Trujillo.
- Establecer la relación entre el componente interpersonal de Inteligencia emocional con Procrastinación y sus indicadores (falta de motivación, dependencia, baja autoestima, desorganización y evasión de la responsabilidad) en los alumnos de secundaria de una Institución Educativa Nacional de Trujillo.
- Establecer la relación entre el componente intrapersonal de Inteligencia emocional con Procrastinación y sus indicadores (falta de motivación, dependencia, baja autoestima, desorganización y evasión de la responsabilidad) en los alumnos de secundaria de una Institución Educativa Nacional de Trujillo.
- Establecer la relación entre el componente adaptabilidad de Inteligencia emocional con Procrastinación y sus indicadores (falta de motivación, dependencia, baja autoestima, desorganización y evasión de la responsabilidad) en los alumnos de secundaria de una Institución Educativa Nacional de Trujillo.
- Establecer la relación entre el componente manejo del estrés de Inteligencia emocional con Procrastinación y sus indicadores (falta de motivación, dependencia, baja autoestima, desorganización y evasión de la responsabilidad) en los alumnos de secundaria de una Institución Educativa Nacional de Trujillo.
- Establecer la relación entre el componente estado de ánimo de Inteligencia emocional con Procrastinación y sus indicadores (falta de motivación, dependencia, baja autoestima, desorganización y evasión de la responsabilidad) en los alumnos de secundaria de una Institución Educativa Nacional de Trujillo.

1.3. Hipótesis

1.3.1. Hipótesis generales.

Ha: Existe relación entre Inteligencia Emocional y Procrastinación en alumnos de secundaria de una Institución Nacional De Trujillo.

1.3.2. Hipótesis específicas.

H₁: Existe relación entre el componente interpersonal de Inteligencia emocional con Procrastinación y sus indicadores (falta de motivación, dependencia, baja autoestima, desorganización y evasión de la responsabilidad) en los alumnos de secundaria de una Institución Educativa Nacional de Trujillo.

H₂: Existe relación entre el componente intrapersonal de Inteligencia emocional con Procrastinación y sus indicadores (falta de motivación, dependencia, baja autoestima, desorganización y evasión de la responsabilidad) en los alumnos de secundaria de una Institución Educativa Nacional de Trujillo.

H₃: Existe relación entre el componente adaptabilidad de Inteligencia emocional con Procrastinación y sus indicadores (falta de motivación, dependencia, baja autoestima, desorganización y evasión de la responsabilidad) en los alumnos de secundaria de una Institución Educativa Nacional de Trujillo.

H₄: Existe relación entre el componente manejo del estrés de Inteligencia emocional con Procrastinación y sus indicadores (falta de motivación, dependencia, baja autoestima, desorganización y evasión de la responsabilidad) en los alumnos de secundaria de una Institución Educativa Nacional de Trujillo.

H₅: Existe relación entre el componente estado de ánimo de Inteligencia emocional con Procrastinación y sus indicadores (falta de motivación, dependencia, baja autoestima,

desorganización y evasión de la responsabilidad) en los alumnos de secundaria de una Institución Educativa Nacional de Trujillo.

1.4. Variables e Indicadores

1.4.1. Variable 1

Inteligencia Emocional, la cual será medida a través del Inventario de Inteligencia Emocional – NA de BarOn ICE, adaptado en Lima, Perú por Ugarriza Chávez y Pajares Del Águila (2005), cuyos indicadores son:

- Componente Interpersonal
- Componente Intrapersonal
- Componente Adaptabilidad
- Componente Manejo del Estrés
- Componente Estado de Ánimo General

1.4.2. Variable 2

Procrastinación, la cual será medida por la Escala de Procrastinación en Adolescentes (EPA), construida y validada en Trujillo, Perú por Arévalo Luna (2011), cuyos indicadores son:

- Falta de Motivación
- Dependencia
- Baja autoestima
- Desorganización
- Evasión de la responsabilidad

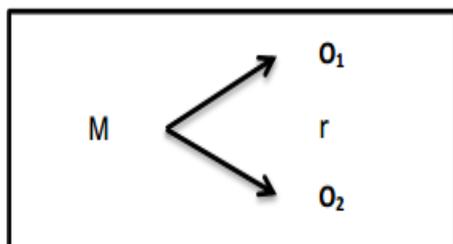
1.5. Diseño de ejecución

1.5.1. Tipo de investigación.

La investigación es de tipo Sustantiva – Descriptiva, dado que describe y presenta sistemáticamente las características y rasgos distintivos de los hechos y fenómenos (variables) que se estudian. (Sánchez y Reyes, 2006).

1.5.2. Diseño de investigación

Para la investigación se empleó el diseño Descriptivo – Correlacional, debido a que se orienta a analizar y conocer las características, rasgos, propiedades y cualidades de los hechos o fenómenos (variables) de la realidad en un momento determinado en el tiempo, y luego analizar y estudiar el grado de relación de estos, a fin de conocer el nivel de influencia o ausencia que poseen entre sí. (Sánchez y Reyes, 2006).



Dónde:

M: Muestra de estudiantes de la Institución Educativa Víctor Andrés Belaunde

O1: Variable Inteligencia Emocional

O2: Variable Procrastinación

r: Relación entre la variable Inteligencia Emocional y Procrastinación

1.6. Población y Muestra

1.6.1. Población

La población objeto de estudio está constituido por 370 estudiantes de ambos sexos del tercer, cuarto y quinto año de educación secundaria de la Institución Víctor Andrés Belaunde del distrito de Trujillo, provincia de Trujillo, periodo 2017, que cumplan con los criterios de inclusión y de exclusión, cuya distribución se presenta en el Tabla N°1.

Tabla N° 1.

Distribución de los estudiantes de tercero, cuarto y quinto de grado de educación secundaria de la Institución Víctor Andrés Belaunde.

| Grados de Estudios | Sexo | | | | | |
|---------------------|----------|------|-----------|------|-------|-------|
| | Femenino | | Masculino | | Total | |
| | n | % | n | % | n | % |
| 3 ^{ro} "A" | 35 | 9.5 | 30 | 8.1 | 65 | 17.6 |
| 3 ^{ro} "B" | 34 | 9.2 | 26 | 7.0 | 60 | 16.2 |
| 4 ^{ro} "A" | 31 | 8.4 | 23 | 6.2 | 54 | 14.6 |
| 4 ^{ro} "B" | 31 | 8.4 | 20 | 5.4 | 51 | 13.8 |
| 4 ^{ro} "C" | 29 | 7.8 | 0 | 0.0 | 29 | 7.8 |
| 5 ^{ro} "A" | 27 | 7.3 | 33 | 8.9 | 60 | 16.2 |
| 5 ^{ro} "B" | 24 | 6.5 | 0 | 0.0 | 24 | 6.5 |
| 5 ^{ro} "C" | 27 | 7.3 | 0 | 0.0 | 27 | 7.3 |
| Total | 238 | 64.4 | 132 | 35.6 | 370 | 100.0 |

Nota. Fuente: Archivo de la Institución Víctor Andrés Belaunde.

1.6.2. Muestra

En la presente investigación se trabajará con alumnos de 3°, 4°, y 5° de secundaria, para ello se aplicó la siguiente fórmula Cochran:

$$n = \frac{N * Z^2 * PQ}{(N - 1) * E^2 + Z^2 * PQ}$$

$$n = \frac{370 * 1.96^2 * 0.25}{(370 - 1) * 0.05^2 + 1.96^2 * 0.25}$$

$$n = 189$$

- N : Tamaño de población
- Z : Valor obtenido de la distribución normal estándar asociado al nivel de confianza
- E : Error de muestreo
- $1-\alpha$: Nivel de confianza
- P : Proporción de elementos que poseen la característica de interés
- Q : Proporción de elementos que no poseen la característica de interés ($Q=1-P$)
- n : Tamaño de muestra

El tamaño de la muestra fue obtenido asumiendo una confianza del 95% ($Z=1.96$), un error de muestreo de 5.0% ($E=0.05$), y una varianza máxima ($PQ=0.25$) que permite obtener una muestra lo suficientemente grande respecto al tamaño de la población constituida por 370 estudiantes de la Institución Educativa donde se realizará la investigación; siendo el tamaño de muestra obteniendo de 189 estudiantes, cuya distribución se muestra en la tabla N° 2.

Tabla N° 2.

Distribución de la muestra de estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado de estudios del nivel de educación secundaria según sexo, de una Institución Educativa Nacional de Trujillo.

| Grados de estudios | Sexo | | Total |
|---------------------|----------|-----------|-------|
| | Femenino | Masculino | |
| 3 ^{ro} "A" | 18 | 15 | 33 |
| 3 ^{ro} "B" | 17 | 13 | 30 |
| 4 ^{ro} "A" | 16 | 12 | 28 |
| 4 ^{ro} "B" | 16 | 10 | 26 |
| 4 ^{ro} "C" | 15 | 0 | 15 |
| 5 ^{ro} "A" | 14 | 17 | 31 |
| 5 ^{ro} "B" | 12 | 0 | 12 |
| 5 ^{ro} "C" | 14 | 0 | 14 |
| Total | 122 | 67 | 189 |

Nota. Fuente: Datos Obtenidos en el estudio

Criterios de inclusión:

- Estudiantes matriculados formalmente en 3ero, 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa Nacional.
- Estudiantes que deseen participar voluntariamente de la investigación y que hayan presentado su consentimiento informado.

Criterios de exclusión:

- Estudiantes que tengan de 18 años a más.
- Estudiantes que no hayan respondido a la totalidad de ítems de ambos instrumentos aplicados.

1.6.3. Muestreo

En la presente investigación se aplicó el muestreo estratificado, que corresponde a un muestreo de tipo probabilístico, en el cual los integrantes de la población, dentro de cada estrato, tienen la misma probabilidad de formar parte de la muestra y se aplicó por haber conformado grupos o estratos de estudiantes homogéneos para los fines de la investigación, usando como criterios de estratificación el sexo, el grado y sección de estudios que cursa el estudiante (Scheaffer y Mendenhall, 2007, p.152).

1.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

1.7.1. Técnica

Evaluación Psicométrica: Las evaluaciones psicométricas intentan medir habilidades cognitivas o rasgos de personalidad, en las personas estudiadas. Además, comprenden instrumentos estructurados, es decir, en ellos la persona tiene que escoger, entre alternativas de respuestas posibles, aquella que considera se ajusta mejor en su caso particular. Así mismo, garantiza que los instrumentos de medida sean debidamente estandarizados y posean la validez requerida que haga posible dichas medidas y posibiliten la diferenciación de unas personas en relación a otras en determinada población (González, 2007). En este caso, se aplicará dos pruebas psicométricas que tienen como objetivo medir las variables en investigación.

1.7.2. Instrumentos

A) Inventario de Bar-On ICE – NA: Variable Inteligencia Emocional

Herramienta que llevó a cabo Reuven BarOn; publicada en Toronto, Canadá. La aplicó a la población, niños como adolescentes con intervalo de edad entre 7 y 18 años.

Fomentada en la forma Completa, constituida por 60 ítems, y sintetizada, con 30. El tiempo que se prolonga estima alrededor de 20 a 25 minutos. Su objetivo es realizar evaluación a las habilidades tanto emocionales como sociales. Adaptada en Lima por Ugarriza y Pajares.

Este instrumento presenta alternativas de respuesta tipo Likert (1- muy rara vez, 2- rara vez, 3- a menudo, 4- muy a menudo). Los componentes que evalúa son:

- **Componente Intrapersonal:** Estudia el yo interior, el sí mismo. Abarca el subelemento Comprensión Emocional de sí mismo (CM), se define como una habilidad que tiene una persona para darse cuenta así como para comprender sus propias emociones como sentimientos, de esta manera identificarlos como saber la razón de estos; Asertividad (AS), la cual es una habilidad que ayuda a manifestar tanto creencias, sentimientos como pensamientos no destructivos; Autoconcepto (AC), esta habilidad ayuda al ser humano a tener comprensión, como respeto y aceptación así mismo, identificando sus aspectos tanto positivos como negativos; Autorrealización (AR), se conceptualiza como la capacidad de realizar de manera real lo que queremos, lo que podemos como lo que podemos gozar; e Independencia (IN), esta es la capacidad para que una persona pueda auto dirigirse, sentirse seguridad, así poder tomar sus propias decisiones.

- **Componente Interpersonal:** Abarca las capacidades como el desenvolvimiento interpersonal. Se interpone el subelemento Empatía (EM), el cual ayuda a darse cuenta de la realidad, a tener una comprensión de esta realidad, así tener una apreciación de los sentimientos de los otros; Relaciones Interpersonales (RI), este subelemento determina y logra mantener relaciones con satisfacción mutua con proximidad tanto emocional como intimidad; y la Responsabilidad Social (RS), esta capacidad admite que un ser humano cooperador, aporta, siendo así en una pieza constructiva en la sociedad.

- **Componente Manejo del Estrés:** Abarca el subelemento Tolerancia al Estrés (TE), cuya habilidad es brindar soporte a situaciones infortunadas, agobiantes sin destruirse; asimismo, Control de Impulsos (CI), esta habilidad tolera o pospone ya sea un estímulo o incitaciones con el fin de accionar como controlar las emociones.

- **Componente Adaptabilidad:** Da a paso a distinguir el nivel de éxito del individuo con el fin de acomodarse a las demandas del ambiente, valorando como confrontar efectivamente circunstancias difíciles. Además, abarca el subelemento Solución de Problemas (SP), esta capacidad distingue a la vez conceptualiza los problemas y produce soluciones efectivamente; Prueba de Realidad (PR), esta habilidad da paso a la evaluación entre lo que el individuo puede experimentar y lo que es real; y la Flexibilidad (FL), esta capacidad ayuda a hacer ajustes adecuadamente tanto de las emociones, pensamientos como conductas a circunstancias y cualidades que cambian.

- **Componente Estado de Ánimo General:** Modera la habilidad que tiene el ser humano para gozar de la vida, el enfoque que le puede brindar a su vida a largo plazo como sentirse bien. Abarcar el subelemento Felicidad (FE), cuya capacidad muestra la satisfacción que se tiene en la vida, la expresión de sentimientos positivos, el autodisfrute, entre otros; además, Optimismo (OP), capacidad para darse cuenta de la brillantez de la vida, así como tener una actitud positiva a pesar de los obstáculos.

La validez del BarOn ICE – NA determinado a través de la Validez de Constructo, constituye 60 ítems, inspeccionados mediante un análisis factorial exploratorio con una muestra normativa peruana de tanto niños y adolescentes de Lima Metropolitana obteniendo una adecuada validez en sus componentes (>.80).

Dentro de la Confiabilidad de la prueba, se llevarán a cabo estudios para estimar la Consistencia Interna, medida mediante el Alfa de Cronbach encontrando para su forma completa una confiabilidad de 0.93. En general, los coeficientes de confiabilidad son

altamente satisfactorios mediante los distintos grupos normativos, a pesar de la ausencia de algunos ítems en ciertas escalas.

Así mismo en Trujillo, Flores (2016) realizó el procesamiento estadístico para obtener la validez de constructo a través del análisis factorial confirmatoria, hallándose evidencia estadística altamente significativa con un puntaje de .045 y exploratoria con un puntaje de 0.60. Del mismo modo se estimó la confiabilidad de la escala total mediante el método de Alpha de Cronbach obteniéndose un puntaje de 0.901 evidenciándose un buen ajuste entre el modelo estimado y el modelo teórico en cuanto a la fiabilidad de las subescalas.

Para la presente investigación se realizó el análisis de confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach, observándose que dicho Inventario global presentó una confiabilidad muy buena de 0.890, así como sus componentes Adaptabilidad y Estado de ánimo, obtuvieron también un índice que califica su confiabilidad en un nivel muy bueno, mientras que los componentes Interpersonal y Manejo de Estrés, registraron una confiabilidad respetable, y el componente Intrapersonal registró una confiabilidad inaceptable. En cuanto a su validez, se hizo a partir del método ítem – test corregido obteniendo puntajes entre 0.20 – 0.69.

B. Escala de Procrastinación en Adolescentes (EPA): Variable Procrastinación

La escala de Procrastinación en Adolescentes (EPA) fue creada por Edmundo Arévalo Luna y colaboradores (2011) en La Libertad, Trujillo, Perú. Siendo aplicable para adolescentes entre 12 a 19 años. Evalúa los indicadores de Procrastinación en Adolescentes. Su tiempo de aplicación es de aproximadamente 20 minutos y se ofrecen percentiles y eneatis en grupos de 12 a 14 años y 15 a 19 años respectivamente.

La EPA está integrada por 50 ítems, con opciones de respuesta de tipo Likert (1- muy en desacuerdo, 2- en desacuerdo, 3- indeciso, 4- de acuerdo y 5- muy de acuerdo), las cuáles serán escogidas en la misma hoja de evaluación para su posterior corrección, calificación e interpretación. Permite reflejar la conducta procrastinadora distribuidos en 5 indicadores de 10 elementos cada uno, estos son: Falta de Motivación, Dependencia, Baja, desorganización y evasión de la responsabilidad.

- **Falta de Motivación:** Evalúa la carencia de iniciativa, falta de interés y responsabilidad para realizar sus responsabilidades; falta de determinación en la consecución de metas y objetivos.

- **Dependencia:** Mide la necesidad persistente de contar con la ayuda de otros para la realización de sus actividades, con la ayuda y compañía de alguien.

- **Baja Autoestima:** Detecta la postergación de actividades por temor a realizarlo mal o pensar que sus habilidades y capacidades no son las suficientes.

- **Desorganización:** Evalúa el mal empleo del tiempo y ambiente de trabajo que hace el sujeto, y que impide la concreción de sus actividades.

- **Evasión de la responsabilidad:** Mide el deseo de no realizar actividades por fatiga o por creer que no son importantes.

Las afirmaciones tienen cinco alternativas de respuesta, a cada alternativa se le ha asignado un valor o puntaje que varía de 1 a 5. Los ítems con dirección positiva se califican con puntajes de 5 a 1, es decir a mayor puntaje mayor conducta procrastinadora. En el caso de los ítems de direccionalidad negativa, identificados con un (*), se califican los puntajes de 1 a 5 en dirección inversa siendo muy en desacuerdo 5, en desacuerdo 4, indeciso 3, acuerdo 2 y muy de acuerdo 1.

Se puntúa cada ítem y luego se suman los puntajes totales de cada escala, lográndose un total (PD) de cada una de ellas. Luego se convierten estos puntajes directos (PD) en puntuaciones percentilares (PC) que se ubicaran en los respectivos eneatis.

Para precisar la validez de la EPA se recurrió a la técnica del criterio de jueces, aprobándose así 105 ítems que fueron sometidos al procesamiento estadístico para determinar la validez. Para determinar la validez de criterio se aplicó la prueba a 200 sujetos de la muestra, para posteriormente analizar los datos a través del paquete estadístico incluido Microsoft Excel, utilizando el método ítem test, a través de la fórmula Producto Momento de Pearson, cumpliéndose con el criterio $r > 0.30$, para que sean aceptados y validos cada uno de los ítems. Esta validez oscila se encuentra desde 0.309 hasta 0.731.

Para la confiabilidad se distribuyeron las escalas de la prueba en mitades y se correlacionaron los resultados de ambas partes, utilizando sobre esa correlación la corrección de Spearman Brown y la fórmula de Pearson, obteniéndose una confiabilidad de 0.997 y 0.994 respectivamente. Por lo que se aprecia que los coeficientes de validez y confiabilidad alcanzados en el estudio, son bastante altos, lo que garantiza su utilización.

Para la presente investigación se realizó el análisis de confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach, en el cual se registró que la Escala de Procrastinación obtuvo una confiabilidad elevada de 0.940, en tanto que su indicador Responsabilidad obtuvo una confiabilidad con una calificación muy buena, sus indicadores Motivación, Autoestima y falta de organización, adquirieron un índice el cual califica su confiabilidad en un nivel respetable, finalmente el indicador Dependencia registró una confiabilidad aceptable. Su validez por ítem – test corregido oscila entre 0.24 – 0.68.

1.8. Procedimiento de recolección de datos

Para iniciar el proceso de aplicación de los instrumentos seleccionados, se empezó por definir la población y la muestra, la cual fue seleccionada siguiendo los criterios de inclusión determinados por el autor de la investigación, una vez definido la cantidad de participantes que se necesitan para que los resultados arrojados sean significativos, se pasó a acordar el lugar y fechas exactas en las que se aplicará las pruebas. Llegado este momento, y teniendo el cuidado de codificar cada prueba para mantener un orden, se aplicará la Escala de Procrastinación en Adolescentes y el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn Ice, a aquellos estudiantes que cumplan con los criterios establecidos y necesarios para esta investigación, esto con la debida manifestación de las instrucciones pertinentes y la supervisión del cumplimiento de las mismas. Una vez aplicados estos instrumentos, se procedió a recopilar los materiales resueltos de manera cuidadosa, engrapando aquellos que son del mismo participante con la finalidad de facilitar su mejor comprensión y organización. Posteriormente se pasó la información obtenida a una base de datos de Excel para su posterior análisis. Para este análisis se contará con el apoyo de un estadístico especialista que podrá determinar la correlación estadística entre los resultados de ambas pruebas, procediéndose posteriormente a interpretar estos resultados.

1.9. Análisis estadístico

Después de la aplicación y después de constituirse la base de datos se realizó, el análisis de los ítems mediante el cálculo de los índices de correlación ítem-test corregidos, y la evaluación de la confiabilidad dirigida a la consistencia interna, con el coeficiente Alfa de Cronbach; Seguidamente se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, con el fin de identificar si las variables en investigación se distribuyen como una normal; debido al no cumplimiento de este supuesto básico que exigen las pruebas paramétricas, se estableció que

para realizar el análisis correlacional entre la Inteligencia emocional y la Procrastinación se usaría la prueba no paramétrica de correlación de Spearman. En lo que respecta al análisis descriptivo de las variables en la población investigada, se elaboraron tablas de frecuencia absolutas y relativas simples, y para el análisis correlacional se elaboraron tablas de doble entrada para facilitar la lectura de los resultados; las referidas tablas fueron hechas y orientadas según lo establecen las normas APA. El procesamiento de los datos se hizo con el soporte del paquete estadístico SPSS 23.0.

CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Antecedentes

2.1.1. Internacionales.

Cerón, Pérez e Ibáñez (2011) en Bogotá, realizaron un estudio sobre “Inteligencia emocional en adolescentes de dos colegios de Bogotá”, en la cual se buscó encontrar la distinción entre el nivel de desarrollo de la Inteligencia Emocional relacionadas con las variables edad, sexo y escolaridad en adolescentes estudiantes en dos Instituciones Educativas de Bogotá. La investigación contó con un diseño comparativo entre dos grupos adolescentes que cursaban los grados 6° a 11°, en colegios femenino y masculino. Se empleó la TMMS-24 y un cuestionario como instrumento de apuntes sociodemográficos adaptables. Se tomaron en cuenta a un total de 451 adolescentes, 224 mujeres y 227 varones. Basado en esto, se pudo observar que el 63% los adolescentes presentaron un nivel de IE medio seguido por el nivel bajo, así como que se concluyó que los varones usualmente dan a conocer una inteligencia emocional de un nivel mayor a la que manifiestan; por otro lado, las mujeres exponen una inteligencia emocional de un nivel menor a la que revelan. No obstante en ambos cas

Clariana, Cladellas, Badia y Gotzens (2011) en Barcelona, desarrollaron un estudio acerca de “La influencia del género en variables de la personalidad que coartan el aprendizaje: Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica”. Su objetivo fue realizar un análisis de la procrastinación académica y la inteligencia emocional, también el grado de intervención tanto del género como la edad de dichas variables. La muestra determinada se conformaba por 192 alumnos de primer ciclo de Psicología de la UAB y la UIB, 147 mujeres y 45 varones. La evaluación de la procrastinación se realizó mediante la escala D de demora académica (Clariana y Martín, 2008), mientras que la inteligencia emocional con el EQ-i

(BAR-ON, 1997). Las conclusiones resaltantes fueron que la inteligencias intrapersonal e Interpersonal sostienen una correlación significativa negativa tanto con la procrastinación como con la organización de los deberes por parte de los estudiantes. Asimismo, los varones presentan puntuaciones mayores al de las mujeres en la adaptabilidad y manejo del estrés. Sin embargo, las mujeres tienen puntuaciones superiores a la de los varones en inteligencia interpersonal e intrapersonal.

Pardo, Bolívar, Perilla y Salinas (2014) en Bogotá, elaboraron un estudio sobre la “Relación entre Ansiedad rasgo y Procrastinación en el área académica en alumnos de Colombia”. Su objetivo fue detallar el vínculo entre las variables ansiedad-rasgo y procrastinación en el área académica como el influjo de variables sociodemográficas correspondientes con el aplazamiento de tareas en el área académica. Para ello, se recurrió a dos instrumentos: el registro auto detallado de ansiedad rasgo-estado (IDARE) junto con la escala de procrastinación académica (EPA). La población-muestra lo conformaron alumnos de la ciudad de Bogotá; 27 varones y 73 mujeres, presentaban un intervalo de edades entre 16 y 19 años. Este estudio tiene como conclusiones resaltantes el hallazgo de la correlación positiva entre las variables procrastinación académica y ansiedad-rasgo y las emociones negativas que conlleva en el estudiante y que lo conducen a tener comportamientos desadaptativos, lo cual incluye considerablemente a que incremente en ellos las conductas procrastinadoras.

2.1.2. Nacionales.

Álvarez (2010) en Lima, investigó sobre “Procrastinación general y académica en una muestra de alumnos de secundaria de Lima Metropolitana, Lima, Perú”. Su respectivo objetivo fue analizar la existencia de la académica procrastinación como general en un grupo de alumnos del nivel secundario. El presente estudio tuvo una muestra de 235 estudiantes

entre varones y mujeres de colegios privados de Lima Metropolitana. Los instrumentos que se utilizaron fueron la escala de procrastinación general como la Académica. La conclusión más resaltante e importante fue que los porcentajes de alumnos procrastinadores en ambas áreas oscilan entre el 38% al 51%, siendo la procrastinación académica incluso mayor ante la procrastinación general sin alguna diferencia significativa con el rol genérico y el grado de estudios, siendo que son fácilmente vulnerables a dejarse llevar por trivialidades frente a sus obligaciones.

Miranda (2017) en Cajamarca, realizó su investigación “Inteligencia emocional según género en adolescentes de 13 a 16 años de una Institución educativa de la ciudad de Cajamarca”. En donde se pretendió encontrar una diferenciación en la Inteligencia Emocional relacionada al género en alumnos adolescentes entre 13 y 16 años de un colegio de la ciudad de Cajamarca. El estudio fue transversal comparativo y no experimental, siendo que la muestra incluyó 170 estudiantes de 3ero al 5to año de secundaria, quienes respondieron al test aplicado: Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn – Ice: NA para niños y adolescentes; el cual fue adaptado en la ciudad de Cajamarca por Moscoso y Rojas en el año 2010; para posteriormente introducir dichos datos al programa de corrección computarizado y evaluar los resultados. Finalmente, se concluye que no existen diferencias significativas de la Inteligencia Emocional en los varones y mujeres evaluados pues la significación bilateral presentó un puntaje de 0,810, siendo que en ambos sexos alcanzaron en un nivel promedio de IE; así mismo, en los niveles intrapersonal con un puntaje de 0,383; nivel interpersonal con 0,627; nivel de manejo de estrés con 0,621; nivel de adaptabilidad con 0,251; nivel de ánimo general con 0,888 y el nivel de impresión positiva con 0,101 de puntaje de significación bilateral, lo cual es aceptable debido a la etapa de inestabilidad en la que se encuentran.

Núñez (2017) en Chimbote, realizó la investigación sobre “Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de segundo grado de Secundaria de una Institución Educativa, Barranca”. Su objetivo fue determinar la relación entre Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de segundo grado de secundaria de una Institución Educativa, Barranca, 2017. La metodología fue cuantitativa, correlacional, de diseño no experimental y de corte transversal. La población estuvo conformada por estudiantes de segundo grado de secundaria. Se evaluó a 98 estudiantes, siendo 53 varones y 45 mujeres cuyas edades fluctúan entre los 12 y 15 años de edad; se utilizó el Inventario Emocional de BarON Ice NA que evalúa los componentes Intrapersonal, Interpersonal, Manejo de estrés, Adaptabilidad y Estado de ánimo; y la Escala de Procrastinación Académica de Deborah Ann Busko, 1998. (Adaptación por Oscar Álvarez) que evalúa la postergación académica. Los resultados indican que existe una relación negativa inversa entre ambas variables. Asimismo, se evidencia un nivel Promedio en los componentes Intrapersonal (59.2%), Interpersonal (43.9%), Manejo de Estrés (30.6%) y Estado de Ánimo (37.8%); asimismo, el componente Adaptabilidad con un nivel Excelente desarrollada (27.6%). En los niveles de Procrastinación académica se evidencia un nivel medio (40.8%), seguido de un nivel muy bajo (31.6%). Entre el componente Intrapersonal, Interpersonal, Manejo de Estrés, Adaptabilidad y Estado de Ánimo de Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica existe una relación negativa inversa.

Navarro (2017) en Chimbote, ejecutó la investigación titulada “Inteligencia emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de cuarto grado de secundaria de una Institución Educativa, Barranca; la cual tuvo como objetivo determinar la relación entre Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica, en estudiantes de cuarto grado de secundaria de una Institución Educativa Pública, Barranca, 2017. La Metodología fue

cuantitativo Correlacional, de diseño no experimental, corte transversal. La población fueron estudiantes de 4to de secundaria, tomándose 111 estudiantes, 57 varones y 54 mujeres, entre 14 y 17 años de edad. Se utilizó el Inventario Emocional de BarON Ice (Adaptada en Perú por Nelly Ugarriza y Liz Pajares), y la Escala de Procrastinación Académica de Deborah Ann Busko, 1998. (Adaptada por Oscar Álvarez) que evalúa la postergación académica. Los resultados indican que existe una relación negativa inversa entre las variables Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica, (-0.293). El componente inteligencia intrapersonal, presenta un nivel promedio, al igual que los componentes interpersonales y el componente estado de ánimo; el componente manejo del estrés presenta un nivel excelentemente desarrollada, y el componente adaptabilidad un nivel mal desarrollada, En los niveles de procrastinación académica se evidencia un nivel bajo, 33.3%. Entre el componente intrapersonal de Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica existe una relación negativa inversa (- 0.178), como también existe relación negativa inversa entre los componentes interpersonal (-0.127), manejo de estrés (-0.169), adaptabilidad (--0.312), estado de ánimo (-0.192) de Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica.

Cholán y Burga (2019), en Huánuco, en su investigación titulada Inteligencia emocional y Procrastinación en estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa JEC “Daniel Alcides Carrión García” – Huánuco. El objetivo de este estudio fue determinar la relación entre inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa JEC “Daniel Alcides Carrión García” del distrito de Codo de Pozuzo provincia de Puerto Inca región Huánuco 2018. Se evaluó a 226 estudiantes del primero a quinto año de secundaria entre las edades de 11 a 18 años. Los instrumentos que se utilizaron fueron: Inventario de Inteligencia Emocional de Baron ICE-NA en niños y adolescentes adaptado al Perú por Ugarriza y Pajares 2005. Y la Escala de Procrastinación

Académica, adaptada al Perú por Alvares 2010, éste instrumento evalúa la postergación académica. La metodología fue de un diseño no experimental de corte transversal de tipo correlacional. Los resultados obtenidos en esta investigación evidencian que los adolescentes alcanzaron un nivel medio de IE, mientras que un nivel promedio y alto de procrastinación. Además, que no existe correlación significativa entre inteligencia emocional y procrastinación académica, pero si se evidencia relación significativa entre los componentes de inteligencia interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo con relación a la procrastinación académica. Queriendo decir que, a mayor inteligencia interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo menor será la procrastinación académica en los estudiantes de esta institución.

2.1.3. Regionales.

Anticona (2012) en Trujillo, realizó una investigación sobre la “Inteligencia Emocional y su relación con la Calidad de Vida en alumnos de secundaria”. Su objetivo fue determinar la correlación entre inteligencia emocional y calidad de vida en los estudiantes del 2do al 5to año de nivel secundaria del colegio Nuestra señora de Schoenslatt de Trujillo. La muestra estuvo constituida por 109 estudiantes entre varones y mujeres con un intervalo de edad entre 13 y 17 años. Los instrumentos aplicados fueron inventario de coeficiente intelectual de Bar-On y la escala de vida de David Olson & Howard Barnes. La conclusión relevante fue que existe una relación significativa entre adaptabilidad, componente interpersonal e intrapersonal, manejo de estrés y estado de ánimo general (inteligencia emocional) con la expectativa individual de satisfacción en cada uno de los aspectos de la vida (personal, académica), siendo que el manejo de las emociones y el entorno que les rodea influye significativamente en el modo en que estos adolescentes se comportan y afrontan los retos de su vida.

Fernández (2015) en Trujillo, desarrolló un estudio sobre “Inteligencia Emocional y Conducta Social en Estudiantes del quinto año de secundaria de una Institución Educativa de Trujillo”. Su objetivo fue hallar el vínculo entre la inteligencia Emocional y la conducta social en alumnos del quinto año de nivel secundario de una Institución Educativa, Trujillo – 2014. El tipo de investigación fue descriptivo - correlacional. Su muestra comprendida entre 29 mujeres y 87 varones (116 estudiantes) con un intervalo de edad entre los 15 y 17 años. Los instrumentos aplicados fueron el inventario de Bar-On ICE – NA y la batería de socialización (BAS - 3). Las conclusiones resaltantes fue que el 66% de los adolescentes alcanzaron un nivel medio de Inteligencia Emocional así como en todos los componentes que la conforman, denotando habilidades desarrolladas pero aun por mejorar, recomendándose promover el desarrollo de programas focalizados en fortalecer el autoconocimiento y el manejo emocional. Así mismo no se encontró diferencias significativas por sexo o edad.

Villanueva (2019), en Trujillo realizó su estudio titulado “Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de 4° de secundaria de una institución educativa”. El presente trabajo de investigación tuvo como propósito determinar la relación entre la Inteligencia Emocional y la Procrastinación Académica en estudiantes de 4° de secundaria de una Institución Educativa Pública, Trujillo en el año 2018. La población está compuesta por 959 estudiantes y la muestra es de 166 estudiantes a quienes se aplicaron los instrumentos de medición: Inventario de Inteligencia Emocional de BarON Ice y la Escala de Procrastinación en Adolescentes. La principal conclusión de este estudio confirma que existe una relación negativa significativa entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica ($p < 0.05$) así como con todos sus indicadores.

Huaccha (2019), en Trujillo, realizó su investigación titulada “Inteligencia Emocional, Procrastinación y Rendimiento Académico en Estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Particular de Trujillo”. 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 de Busko, como también la media de sus puntuaciones globales académicas. En los resultados se observó una correlación inversa entre las variables inteligencia emocional y procrastinación, 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.

2.1. Marco teórico

2.2.1. Inteligencia Emocional.

2.2.1.1. Definiciones de Inteligencia Emocional.

La inteligencia emocional es tener conocimiento de las formas de controlar las emociones, así como de dirigir hábilmente las relaciones, tomando en cuenta las siguientes habilidades: el accionar propio, autoconciencia, autorregulación, motivación, confianza, ser perseverante y empático (Goleman, 2003).

Además, es definida como aquella destreza que ayuda a identificar, acceder, entender y producir emociones, así como tener el conocimiento emocional para modular asertivamente nuestras emociones, y fomentar tanto el desarrollo intelectual como

emocional. Incluso, es la capacidad de dirigir de manera adecuada los sentimientos ajenos y propios, sirve como guía de la acción y el pensamiento (Mayer y Salovey, 1995).

Por otro lado, puede definirse también como la capacidad nata que poseen algunos seres humanos para manejar las emociones con el objetivo de adaptarse a las condiciones del medio ambiente, también se logra desarrollar tanto en la práctica como la introspección (Torradabella, 2012).

En consecuencia, Ruíz en (2004) indica que la inteligencia emocional es una habilidad que ayuda a la percepción, evaluación, expresión de emociones y comprensión, así como la regulación de las emociones para impulsar tanto el crecimiento emocional como intelectual (Como se cita en Fernández, 2015). Por ello, la inteligencia emocional presenta relación con un conglomerado de habilidades personales que intervienen. Como resultado se tiene a un niño con un adecuado crecimiento, puede lograr sus metas y ser exitoso.

Finalmente, tomando a (BarOn, 2006) como referencia podemos definir la inteligencia emocional como un conglomerado de habilidades emocionales, interpersonales e intrapersonales que tienen influencia en la habilidad general para hacer frente a las coacciones del entorno. Es así que, el término inteligencia emocional señala a la habilidad que permite al individuo identificar sus emociones y sentimientos, así como a su vez aplicarlas productivamente a través de actitudes, destrezas y habilidades, estableciendo el comportamiento del adolescente, lo que le admite establecer adecuados vínculos con su medio ambiente. Además, se sostiene que los individuos que tienen inteligencia emocional tienen la capacidad de identificar y expresar sus emociones, se auto comprenden, poseen capacidades potenciales actualizadas y tienen una vida con felicidad y salud.

2.2.1.2. Características de la Inteligencia Emocional.

Los individuos que presenta una inteligencia emocional adecuada cuentan con estas características (Goleman, 2003):

- Adquieren conocimientos para reconocer sus emociones.
- Gestionan la reacción de las emociones para expresar las idóneas.
- Fomenta la aprobación sin condiciones tanto de sí mismos como de los demás.
- Fomentan la empatía y el autocontrol.
- Obtienen el conocimiento de la existencia de una tipología de circunstancias que demandan una respuesta diferente para cada una (solución de problemas) desde la infancia.

Asimismo, Bizquera señala a las siguientes características (como se cita en Vázquez, 2012):

- Actitud positiva: Capacidad para valorar los aciertos más que a los errores, no les dan importancia a los defectos, pero sí a las virtudes, además, son conscientes de que debe existir un equilibrio entre la exigencia y tolerancia.

- Identificar las emociones y sentimientos: Capacidad para el autoconocimiento y para realizar un autoanálisis que contribuye que la persona se reconozca, lo cual aporta en el crecimiento de su inteligencia emocional.

- Habilidad para expresar lo que siente: el individuo con inteligencia emocional identifica el momento y canal idóneo para manifestar sus emociones tanto positivas como negativas mediante algún medio.

- Capacidad para el control de sentimientos y emociones: el individuo halla el equilibrio entre la manifestación de su control y emoción cuando es madura emocionalmente. Es imprescindible conocer el momento para manifestar las emociones, así como manejar la tolerancia y la frustración.

- Empatía: hace referencia a colocarnos en el lugar del otro con respecto a sus emociones y sentimientos. Ser empático indicar poseer cierto nivel de madurez emocional.
- Tener la capacidad de tomar decisiones adecuadas: abarca la integración de lo emocional y racional.
- Motivación, ilusión e interés: Se reconoce deficiencia en la madurez emocional cuando existe pasividad, pereza como aburrimiento en un ser humano, por tanto, el deseo, fomentan la motivación.
- Autoestima: autoconfianza en las capacidades frente a los desafíos que se presenten, así como adquirir sentimientos positivos.
- Contar con valores alternativos: dar sentido a la vida mediante los valores.
- Tener la capacidad de superación de frustraciones y situaciones difíciles.

2.2.1.3. Modelos de la Inteligencia Emocional.

Hay presencia de una variedad de prototipos que dan lugar a la conceptualización de la inteligencia emocional, donde se explican sus respectivos componentes. Se distinguen tres modelos principales:

El modelo emocional de BarOn (1997) define la Inteligencia Emocional como un conjunto de capacidades emocionales y sociales que le permiten al individuo adaptarse y relacionarse frente a las exigencias de nuestro medio, siendo que esto implica poseer las competencias personales para relacionarse adecuadamente con nuestro medio externo, tener la capacidad para entender los sentimientos de los demás y responder asertivamente ante ellos, así como comprenderse a uno mismo y ser capaz de expresar nuestras emociones. Además, implica tener una visión positiva de la vida y afrontarla animadamente, siendo feliz

y flexible ante los cambios que se pueden presentar en nuestro día a día pudiendo manejar el estrés de las circunstancias sin que este nos afecte negativamente.

Ante lo mencionado, este modelo se relaciona con el potencial para el rendimiento, antes que con el rendimiento en sí mismo (por ejemplo, el potencial para tener éxito antes que con el éxito en sí mismo) es un modelo orientado en el proceso antes que un modelo orientado hacia los logros. Es multifactorial y comprende cinco componentes principales: Intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo general. A su vez, cada una de estas amplias dimensiones involucra un número de subcomponentes que son habilidades que están sistemáticamente relacionadas y que según una visión topográfica forman factores centrales, de soporte y resultantes que al ir desarrollándose progresivamente en el adolescente le permitirán dominar y gestionar sus emociones.

Es necesario mencionar también que, este es un Modelo Mixto puesto que sostiene que la inteligencia emocional engloba factores cognitivos, emocionales y rasgos de la personalidad, en los cuales se basa para la creación de los componentes y subelementos. No obstante se sostiene que a diferencia de los rasgos de personalidad, las habilidades emocionales son dinámicas, es decir van a cambiar con el paso del tiempo. (BarOn, 2006).

Por otro lado, otro modelo interesante y representativo de la inteligencia emocional plantea que dicha variable se conceptualiza como aquella habilidad que permite distinguir, aceptar, entender y regular las emociones de uno mismo como de los otros, fomentando un desarrollo intelectual y emocional (Mayer y Salovey, 1995).

Este es un modelo de clasificación, ya que sostiene que es de importancia empezar por las habilidades básicas hasta alcanzar las habilidades complejas. Por ello, los autores establecen a este modelo como un conglomerado de habilidades que comprenden los

procesos psicológicos básicos (aprehensión de las emociones de manera exacta) hasta los procesos psicológicos complejos como regulación que abarca las emociones como la promoción del desarrollo emocional e intelectual.

A. Percepción, evaluación y expresión de las emociones. Es aquella habilidad que permite la identificación exacta de las emociones propias. Además, reconocer las emociones que aluden a objetos colmado de sentimientos, así como el reconocimiento de las emociones manifestadas, tanto de forma gestual como verbal que se ven reflejadas en la cara y en el cuerpo de los seres humanos. Adicionalmente, se identifica el contenido emocional de una determinada situación social, así como habilidad para manifestar sus emociones adecuadamente (Mayer y Salovey, 1995).

B. La emoción como facilitadora del pensamiento. Habilidad que establece la manera que operan las emociones en la forma de pensar y la manera que trata la información. Igualmente, las emociones establecerán y mejorarán el pensamiento, ya que direccionan la atención de las personas en torno a la información de importancia. Según este modelo, las emociones que son positivas son vinculadas con pensamientos creativos, los cuales son útiles para la resolución de conflictos y que requieren de la reorganización, de juicio inductivo, quiebre del pensamiento tradicional y vincular definiciones asociados de forma aparente; mientras que, las emociones negativas o desmotivantes son adecuadas para realizar acciones vinculadas con identificación de fallos, atención metódica de la información, realizar razonamientos deductivamente y brindar soluciones a los problemas que se necesitan recurrir a un proceso lógico de la información.

C. Comprensión emocional. Es la habilidad que consiste en conocer y entender el comportamiento de nuestras emociones, haciendo un análisis de las causas como consecuencias de las mismas, así como entender los vínculos e interacciones ligadas con las emociones (Mayer y Salovey, 1995).

D. Regulación de las emociones. Habilidad que cuenta con nivel de complejidad alta, puesto que involucra la gestión de las reacciones emocionales frente a circunstancias potentes positivas como negativas. La acción de regular las emociones representa distinguir, sentir y vivir el estado emotivo, sin admitir el agobio o el dominio, de manera que llegue a nublar el pensamiento; por tanto, se tiene que percibir el sentimiento, lo que se siente y lo que se vive sin necesidad de pensar y producir un pensamiento y comportamiento enfocado en la irracionalidad. Un individuo emocionalmente inteligente frente a un hecho o circunstancia selecciona adecuadamente sus ideas o pensamientos a los que tiene que atender con la finalidad de que no lo domine su primer impulso. Asimismo, se instruye en producir pensamientos que son alternativos adaptativos con el fin de controlar probables variaciones emocionales. Posteriormente, tendrá la capacidad para la regulación de las emociones ajenas (Mayer y Salovey, 1995).

Finalmente, el modelo planteado por Goleman (2003) se centra en un prototipo que admite los factores cognitivos como no cognitivos de la inteligencia emocional. No obstante, el autor ampara la idea que el cerebro emocional precede al cerebro racional, aunque confirma el vínculo entre lo emocional y cognitivo. Este modelo abarca cinco atribuciones emocionales:

- **Consciencia emocional:** Capacidad de la identificación del sentimiento en el preciso momento en el que se produce, en otras palabras, ser sensato con los estados internos personales, las intuiciones como de los recursos. La persona que conoce los motivos de lo que siente y de la manera cómo se siente logra gestionar sus emociones, mitigarlas y organizarlas conscientemente (Goleman, 2003).

- **Autorregulación o capacidad para controlar las propias emociones:** Comprende la capacidad del autocontrol de los estados emocionales, los estímulos vehementes como los

medios internos, por tanto, consiste en el dominio que dirige hacia la adecuación de los sentimientos en el preciso momento.

- **Motivación:** Organizar las emociones orientados al servicio de un propósito es primordial con el fin de proporcionar un mayor interés para motivarse a sí mismo, dominar e implementar creatividad. El individuo debe saber sobre la automotivación, ya que facilita la presencia de algunas tendencias emocionales, que ayudan a dirigir hacia el logro de los objetivos establecidos por la persona.

- **Empatía:** Es la comprobación de las emociones, el reconocimiento de las emociones, en otras palabras, es la corroboración y valoración de los sentimientos, las exigencias y los desasosiegos ajenos.

- **Control de las relaciones:** Refiere a la habilidad de vincularse de forma idónea con las emociones de los otros, gestionar los vínculos y desarrollar la habilidad que aporta al manejo de las propias emociones y de los otros, implementando algunas habilidades que están relacionadas a la popularidad, la eficiencia interpersonal y del liderazgo. Posteriormente, se desarrollarán nuevas habilidades sociales más avanzadas como la capacidad para influir en las personas y llevar a cabo tácticas efectivas de persuasión (Goleman, 2003).

2.2.1.4. Componentes de la Inteligencia Emocional.

Tomando como referencia el modelo utilizado para nuestro estudio se considera que la inteligencia emocional comprende 5 componentes principales:

A. Componente Intrapersonal (CIA)

Este componente da lugar a la autoevaluación como el yo interior. Los individuos tienen contacto con sus respectivos sentimientos, los cuales les genera autosatisfacción y sienten positivismo con lo que está sucediendo en su vida. También, tienen la capacidad de

manifestar sus sentimientos y cuentan con fortaleza e independencia como confianza con respecto a sus creencias e ideas (BarOn, 1997). El presente componente cuenta con los siguientes subcomponentes:

- Comprensión Emocional de sí mismo (CM): capacidad para darse cuenta, a la vez tener comprensión de las emociones como sentimientos, reconocer el motivo de estos y saber diferenciarlos.

- Asertividad (AS): habilidad que ayuda a manifestar creencias, ideas y sentimientos sin tener que hacer daño a los sentimientos de otras personas como proteger nuestros derechos adecuadamente.

- Autoconcepto (AC): habilidad que abarca la comprensión, aceptación y auto respeto, determinando aspectos positivos como negativos, así como las posibilidades y limitaciones.

- Autorrealización (AR): habilidad con la finalidad para hacer lo que en realidad deseamos, disfrutamos y principalmente podamos.

- Independencia (IN): habilidad para dirigirse a sí mismo, autoseguridad, el accionar de acuerdo a nuestras ideas como ser un ser humano independiente emocionalmente para tomar las mejores decisiones.

B. Componente Interpersonal (CIE)

Este comprende la relación con el medio ambiente y las habilidades sociales. Las personas son responsables y confiables, cuentan con habilidades sociales adecuadas, tienen la capacidad de comprender y se relacionan de una forma adecuada con los demás. (BarOn, 1997).

Está constituido por estos siguientes subcomponentes:

- Empatía (EM): habilidad de fijarse, entender y apreciar los sentimientos de las otras personas.

- Relaciones Interpersonales (RI): habilidad que determina y conservar relaciones reciprocas propicias que se caracterizan por una proximidad intima como emocional.

- Responsabilidad social (RS): habilidad de darse a conocer como aquella persona se recurre a la cooperación, aporta y que es un ser funcional en el sistema social.

C. Componente Manejo de Estrés (CME)

Podemos encontrar que algunos individuos al contar con la capacidad de resistencia frente al estrés sin llegar a perder el control, manejan adecuadamente dichos estímulos estresantes. Estas personas mayormente son tranquilas, es inusual verlas impulsivas y trabajan de manera adecuada bajo la presión (BarOn, 1997). Este componente presenta los subcomponentes:

- Tolerancia al estrés (TE): Habilidad para lograr resistir a situaciones adversas, momentos de presión sin derrumbarse, haciendo frente de manera resiliente y positiva al estrés.

- Control de Impulsos (CI): capacidad que da lugar a la resistencia o postergación frente a un estímulo y tener control sobre las emociones.

D. Componente de Adaptabilidad (AD)

La adaptación de una persona posibilita tener una apreciación de su nivel de éxito para acondicionarse a la exigencia del medio ambiente, realizando una evaluación y haciendo frente efectivamente ante las circunstancias problemáticas. Estos individuos mayormente cuentan con flexibilidad, son realistas, tienen efectividad para llegar a

comprender situaciones difíciles (BarOn, 1997). En este componente se puede hallar 3 subcomponentes:

- Solución de Problemas (SP): capacidad para determinar y conceptualizar los problemas, así como llegar a producir y llevar a cabo soluciones de manera efectiva.

- Prueba de la realidad (PR): habilidad que ayuda a la evaluación de la equivalencia entre lo que se puede llegar a experimentar (subjetivo) y lo verdaderamente existe (objetivo).

- Flexibilidad (FL): capacidad para hacer alguna modificación en las formas de pensar, emociones, conductas a diferentes circunstancias y condiciones de cambio.

E. Componente del estado de Ánimo General (CAG):

Este componente hace referencia a una destreza personal que tienen algunos seres humanos para gozar de su vida, así como de la perspectiva que tenga de esta. También, es un componente importante para la interacción con los otros, así como para motivar a la resolución de los problemas, a la vez ser tolerantes frente a situaciones de estrés (BarOn, 1997). Presenta los siguientes subcomponentes:

- Felicidad (FE): capacidad que ayuda a sentir satisfacción por la vida, el poder disfrutarse a uno mismo y con los demás, también para tener diversión y expresión de nuestros sentimientos de manera positiva.

- Optimismo (OP): habilidad que ayuda a observar el lado bueno de la vida y sostener una postura positiva frente a las ideas negativas y obstáculos.

2.2.1.6. Inteligencia Emocional y Adolescencia.

Tomando lo sostenido por Pacheco y Fernández (2013), se puede mencionar que la inteligencia emocional es una pieza clave en la etapa de la adolescencia puesto que este es un momento de muchos cambios y vivencias nuevas para el adolescente, en donde no solo experimenta cambios físico sino también cognitivos y socioemocionales, como la búsqueda

de su identidad, la rebeldía hacía los adultos, la madurez sexual, entre otros; siendo así más vulnerables a sucumbir en inadecuadas formas de gestionar sus emociones e impulsos, lo que les llevaría a conductas igualmente peligrosas.

Además, sostiene que no hay que olvidar que en la época actual en la que vivimos el adolescente también tiene que lidiar con un estilo de vida bastante agitado tanto para ellos mismos como para sus padres, quienes muchas veces carecen de tiempo para tomar en cuenta las necesidades emocionales de sus hijos y descuidan esta área importante de su desarrollo, guiándolos involuntariamente hacia actividades solitarias que suplan esas necesidades como: jugar con consolas, las redes sociales, uso desmedido del celular, etc. Siendo que muchos de ellos, no aprenden a lidiar con sus emociones ni expresarlas adecuadamente frente a diversas situaciones y contrariedades, lo cual trae consecuencias de mayor gravedad a largo plazo.

Por ello, la adolescencia puede ser una época difícil para los jóvenes y sus familias. El conflicto familiar, la depresión y las conductas riesgosas son más comunes que durante otros momentos del ciclo vital. La emotividad negativa y los cambios bruscos en el estado de ánimo son más intensos durante la adolescencia temprana, tal vez a causa de las tensiones asociadas con la pubertad. Para el final de la adolescencia, la emotividad se suele estabilizar. (Papalia, Wendkos y Duskin, 2009).

Es así, que se considera de vital importancia que tanto el entorno familiar, social y las escuelas sean un apoyo en el desarrollo emocional de los adolescentes, brindando de manera prioritaria en sus currículos no solo contenidos académicos sino también de desarrollo personal y emocional, de manera que se prevenga e intervenga tempranamente ante esta problemática.

2.2.2. Procrastinación.

2.2.2.1. Definiciones de Procrastinación.

La procrastinación está basada en la conducta dirigida a posponer o a postergar la acción de realizar como terminar tareas que una persona tiene que hacer, siendo esto cimentado a través de razones sin solidez, ya que en un tiempo después del aplazamiento, el individuo experimentará una serie de alteraciones tanto emocionales como psicológicas, que lo trasladará a la desmotivación e hipotético compromiso para llevar a cabo la próxima actividad; no obstante en un plazo corto se verá sumergido de nuevo en un círculo de procrastinación constante. DeSimone (1993) citado por Álvarez (2010).

Además, es necesario tener en cuenta que la procrastinación también refiere a la determinación del individuo para hacer tareas que tienen un nivel bajo de importancia en un primer instante, colocando a un costado a las que necesitan de un alto compromiso y que pueden llegar a obtener consecuencias negativas sino se ejecutan en un plazo medio o corto (futuro pronto). Ahora, si la selección produce un aplazamiento de las actividades a corto plazo, este no generará dificultades para el individuo, no obstante, si el aplazamiento es por un largo tiempo, pasará de ser una procrastinación razonable para ser realmente un problema, en la cual el individuo estará sumergido en un círculo de trabajo bajo presión y desesperación por el poco tiempo que le queda para lograr salir de forma satisfactoria de la circunstancia y así cumplir en el plazo determinado de las tareas planteadas.

También se considera tomando a Arévalo (2011) como referencia se define la procrastinación como la tendencia a postergar el término de una actividad o tarea sin asumir las respectivas decisiones, responsabilidades e implicaciones que conlleva ser realizadas, en pocas palabras asevera que el inapropiado hábito de posponer situaciones o hechos primordiales para seguir con las otras que son irrelevantes.

Finalmente, Knaus (2002) indica que “la procrastinación está relacionado con la demora como una rutina problemática, caracterizado por un nivel alto de resistencia al cambio, así como por un estado emocionalmente angustiante”(como se cita en Natividad, 2014, p. 15).

2.2.2.2. Enfoques sobre la Procrastinación.

La procrastinación se puede ver a partir de cuatros distintos enfoques que son los que pueden dar una explicación a dicho comportamiento (Arévalo, 2011).

A. El Enfoque Psicodinámico

Este enfoque, de acuerdo con Baker (1979) sostiene que la procrastinación está fundamentada en la negatividad de los comportamientos y motivaciones, tal como, el temor a fracasar que el individuo tiene ante determinadas tareas o actividades, a pesar que cuentan con las habilidades como probabilidades adecuadas para llevarlas a cabo con éxito. Por tanto, se señala que el comportamiento procrastinador, cuenta con un principio en la negatividad de supuestos internos que se han construido en la persona y que delimitan su desempeño óptimo, a pesar de que no cuentan con razones lógicas, intelectuales o físicos para ya no rendir adecuadamente. Además, según este modelo el ego percibe una amenaza en la tarea dificultosa y la evita para protegerse (Como se cita en Arévalo, 2011).

En tanto, subraya que el temor a fracasar se origina en la negatividad de vínculos familiares que tiene consigo el individuo, la carencia de estimulación, la falta de atención como el hecho de crecer en medio de dinámicas familiares, en el cual los progenitores tuvieron un rol que llevó a permitir a maximizar frustraciones como a minimizar el autoestima del infante, por tanto ascendió la desconfianza con la que cuenta el individuo para hacer frente a los desafíos. No obstante, el presente enfoque le falta de instrumentos

sobre medición que arrojan un consentimiento objetivo en torno de sus principios (Arévalo, 2011).

B. El Enfoque Motivacional

El presente enfoque se basa en que la motivación de logro es primordial para llegar a cumplir las tareas que demandan ánimo o vigor total y que conlleven a la ejecución de conductas dirigidas al logro de las metas y objetivas del individuo. No obstante, un individuo puede llegar a elegir entre dos posturas motivacionales para hacer frente al siguiente objetivo: Primero, cuando existe la ilusión de alcanzar lo que desea; se refiere sobre la motivación de logro con la cual el adolescente se esforzará por culminar y superar las dificultades, y Segundo, cuando existe el temor a fracasar, en donde se vincula a la motivación de evadir la actividad, la cual el individuo califica como no agradable y que supera sus habilidades, por lo que la postergará y elegirá otras más cómodas.

Luego, McClelland (2001) señala que la motivación de logro somete a un análisis de los componentes internos diferentes con los que cuenta el individuo: perspectiva de la complejidad de la labor, atributos exitosos que posee y los grados de desasosiego con los que se enfrenta, por lo que podrá percibir más oportunidades de lograr lo que quiere. Sin embargo, el sujeto que tiene temor a fracasar evadirá las tareas que denomina como fracaso, puesto que no se siente con la suficiente capacidad de gestionarlas (Como se cita en Quant y Sánchez, 2012).

Es así que este modelo postula que la procrastinación se da debido a que los adolescentes se encuentran desmotivados y están propensos a sentirse insatisfechos en relación a los objetivos que pretenden alcanzar o se desaniman frente aquellos que requieren mucho esfuerzo y dedicación, lo cuales probablemente suspenderán o postergarán.

C. El enfoque Conductual

Para Ferrari y Emmons (2004) la procrastinación se fundamenta en seleccionar la realización de tareas que presenten efectos positivos a corto plazo, así evadir el llevar a cabo tareas que presenten efectos a largo o mediano plazo (Como se cita en Quant y Sánchez, 2012), como por ejemplo las actividades académicas que requieren esfuerzo constante. Para este modelo también la conducta se mantiene cuando es constante y recibe recompensas.

D. El Enfoque Cognitivo - Conductual

Este enfoque señala que la procrastinación se debe a que el adolescente presenta inadecuados razonamientos y formas de procesar la información, puesto que tiene conclusiones erróneas que generalmente no son ciertas. En tal sentido, según Natividad (2014) las personas que son procrastinadores llegan a analizar su comportamiento procrastinador, no obstante, implica un proceso en torno a información no funcional, el cual genera un sistema de ideas desadaptativas acerca de la falta de capacidad con las que cuentan o el temor a que su realización no sea valorada por los demás.

Por otro lado, Ellis y Knaus (2002) encuentran en sus estudios que un sujeto procrastinador puede llegar a tener compromiso con alguna tarea determinada, no obstante tiempo después de comprometerse surgen ideas o pensamientos vinculados sobre el desarrollo de la actividad como su falta de capacidad para llevarla a cabo, los cuales llegan a perjudicar su nivel de desempeño, puesto que se incrementa su temor como su poca confianza, motivándolo a tomar la decisión de posponer o renunciar la tarea (Como se cita en Natividad, 2014).

En conclusión, este modelo sostiene que los pensamientos irracionales y la posterior consecuencia de alteraciones emocionales repercutirán en la conducta, haciendo que el individuo actúe de manera contraproducente en la ejecución de tareas.

Según el modelo los 11 pasos que conforman el ciclo de la procrastinación son:

- Tiene deseos de ejecutar la labor, o asiente en ejecutarla, no obstante, puede ser que no le atraiga, ya que comprende que terminará siendo provechoso.
- Resuelve realizarla.
- Suele aplazarla de manera innecesaria.
- Reflexiona los perjuicios de la demora.
- Sigue postergando la labor que tenía resuelto ejecutar.
- Suele reprenderse a sí mismo por procrastinar
- Persiste con la procrastinación.
- Cumple la labor en un tiempo considerablemente cercano al plazo de término, con el ímpetu del “último minuto”.
- Suele sentirse enojado y se castiga a sí mismo por su demora innecesaria.
- Se dice que no regresará a procrastinar, siendo sincero y estando seguro de esa responsabilidad preventiva.
- Posteriormente y de manera específica si posee un trabajo complejo y que demanda un buen tiempo terminar, regresa con la procrastinación.

Del mismo modo, la teoría de la Dra. Sapadyn (1996) en la cual se basa Arévalo (2011) para la realización de su instrumento, sostiene que la procrastinación responde a pensamientos, emociones y rasgos de personalidad negativos; de modo que pautas de pensamiento inadecuadas, bloqueadoras conllevan emociones inestables perjudiciales que a la vez motivarán mayores conductas procrastinadoras. En base a esto establece su clasificación de procrastinadores basándose en rasgos y formas de pensar particulares de estas personas, rasgos en los que se basó Arévalo para el establecimiento de los indicadores que evalúan la procrastinación.

2.2.2.3. Indicadores de Procrastinación.

Los indicadores de la procrastinación comprenden actos que revelan a la conducta procrastinadora (Arévalo, 2011).

- A. Falta de Motivación:** Se fundamenta en la ausencia de iniciativa, carencia de interés, desánimo para llevar a cabo las actividades de manera responsable, también produce ausencia de la capacidad decisiva de la persona para iniciar y realizar sus objetivos a corto y mediano plazo.
- B. Dependencia:** Se argumenta en la negatividad del individuo para llevar a cabo tareas por sí solo, bajo nivel de autoconfianza, por ello recurre a alguien para que le ayude en las actividades, siente esta necesidad de contar siempre con una persona.
- C. Baja Autoestima:** Se fundamenta en tender a sentirse abatido con su propio yo, no confía en sus capacidades, o en caso contrario cree que los que tiene no son competentes; estando siempre presente una visión de fracaso para todo aquello que realice, esto lleva a aplazar las tareas por la presencia del miedo a realizarlas erróneamente.
- D. Desorganización:** Se centra en demostrar el nivel bajo de la capacidad de planificación, organización, y la falta de tiempo con el que cuenta el individuo, esto es lo que usualmente utiliza con tareas sin importancia, sin un término determinado que después llega a afectar al tiempo establecido para el término de actividades con importancia.
- E. Evasión de la responsabilidad:** Se fundamenta en que la persona carece de ganas para empezar y terminar una tarea a causa de la pereza o debido a que los observa como importantes o con poco interés, por tal motivo no los lleva a cabo (Arévalo, 2011).

Por otro lado, podemos inferir que la procrastinación se manifestará de dos maneras: será reforzador, puesto que al rechazar la actividad él se sentirá bien y sólo hará las actividades que le produzcan placer, dejando para después las que le disgusta; y será obstáculo, puesto

que conforme avance la postergación el individuo sentirá una mayor desmotivación, con una proyección lejana de la retribución, lo que aumentara la probabilidad de que continúe posponiéndola (Cardona, 2015).

Finalmente, según lo planteado por la teoría de la Eficacia de Bandura se considera dos factores primordiales para la correcta motivación y ejecución de tareas. La primera la expectativa de resultados, es decir en qué medida creemos que lo haremos dará frutos positivos para nosotros; y la más importante la Expectativa de Autoeficacia, es decir cuánto nos creemos capaces de alcanzar lo que deseamos; siendo que el equilibrio entre ambas nos dará la motivación ideal para ejecutar cualquier actividad (Morris y Maisto, 2014).

2.2.2.4. Clasificación de Procrastinadores.

Existen 2 tipos de procrastinadores (Hsin Nam, 2005):

- **Los procrastinadores pasivos:** Son las personas que aplazan responsabilidades a causa de su falta de capacidad determinar la decisión de empezarlas, se estancan en intentar, inseguros, luego se frustran al término del tiempo en el momento que asumen la totalidad de las cargas de las tareas que no llegaron a iniciar, de esta manera al final realizan un trabajo a medias o ya no lo hacen por verse agobiados.

- **Los procrastinadores activos:** Individuos que posponen sus tareas o lo abandonan para hacerlas en un corto tiempo al culminar el plazo establecido, porque saben cómo son y son conscientes que trabajan bien bajo presión o tensión, supone encontrarse en el tiempo límite, saliendo de este con un éxito relativo y señalando al terminar en un adecuado desempeño.

Por otro lado, otra clasificación que describe el comportamiento de los procrastinadores es la de quien hace referencia a una clasificación basada en las

características personales del individuo (Steel, Brothen y Wambach, 2001). De acuerdo a este modelo se encuentran:

a) Los evitativos: Son las personas que tienen probabilidad de evitar situaciones en las que demandan compromiso o esfuerzo para conseguir una meta establecida, al encontrarse en estas situaciones se esfuerzan mínimamente para realizar lo solicitado, eligiendo preferir no involucrarse.

b) Los miedosos: Son los individuos que tienen temor ante el fracaso, ante lo desconocido y a lo que no se puede pronosticar. Tienen preferencia a inclinarse por tareas conocidas que les brinden comodidad. Son titubeantes como logran tener una alta ansiedad por lo que no conocen, frente a tareas con una mayor exigencia de esfuerzo.

c) Los diligentes: Son personas que procrastinadores y a pesar de ello cuenta con la habilidad llevar a cabo todas sus actividades solicitadas en un tiempo corto, por ello no se perjudican de manera negativa por la postergación.

d) Los rebeldes: Son las personas que se encuentran en circunstancias con una exigencia alta, eligen el malestar, por ello llevan a cabo tareas que demandan menos, no obstante, después le echan la culpa a los demás por no hacer las cosas a tiempo, desean tener resultados buenos con el mínimo esfuerzo, a la vez de forma rápida tienen frustración (Steel, Brothen y Wambach, 2001).

Finalmente, el autor del instrumento utilizado, Arévalo (2011) se basa en una clasificación diferente para diferenciar a los procrastinadores, representándolos como:

- **Soñadores:** Estos individuos, consideran que van bien las tareas a pesar de que no realizan nada por cumplirlas, recurren siempre a la suerte. Tienen expectativas muy altas o irreales, por lo que terminan frustrándose y haciendo lo mínimo para alcanzarlas ya que considera que tendrán ayuda de factores externos. Ante eso, Ellis y Knaus (2002) manifiestan

que la procrastinación está presente por las creencias sin razón relacionada a la implicación de culminar una actividad de forma adecuada, por tanto, el individuo intenta alcanzar metas altas y que se alejan de la realidad, por lo general lo dirigen a fracasar (Como se cita en Arévalo, 2011).

- **Generadores de crisis:** Personas que dicen funcionar mejor bajo presión, sin embargo cuando ya están en el límite de tiempo, protestan, a la vez generan crisis de tal manera que no llevan a cabo la actividad. A través de un enfoque psicodinámico, la procrastinación se dirige a evadir actividades, puesto que la idea de ser responsables frente a una tarea que les produce angustia y les desagrada, lo cual previene al yo y al momento de evadir se produce mecanismos de defensa para huir de la tarea. Para Skinner un individuo es procrastinador debido a que sus reacciones han sido reforzadas mediante una buena nota, un buen resultado, o ya sea por otros componentes del entorno, así esta conducta es repetitiva (Como se cita en Arévalo, 2011).

- **Atormentados:** Individuos con temor, cuentan con una seguridad baja, continuamente sus ideas son negativas, que dirigen al fracaso, desmoralizan los resultados de lo que llevarán a cabo, por tal motivo, no lo realizan. En tal sentido, el centro de la procrastinación es el temor a obtener efectos negativos en la elaboración de actividades o tareas, dirigiéndolo a interiorizar la falta de capacidades para cumplir idóneamente una tarea, terminando por postergar la realización de una meta.

c.4.Desafiantes: Individuos que prefieren controlar situaciones y tareas que lleven a cabo, debido a que les disgusta realizar una tarea dirigidos o asignados por otros. Por esto rechazan el trabajo de forma frontal y abiertamente.

c.5. Sobrecargados: Calificados como “los complacientes”. Individuos que usualmente no rechazan llevar a cabo varias tareas hasta aglomerarse de estas, por la falta

de capacidad para negarse a los otros, a pesar de que no cuentan con la capacidad de cumplirlas (Arévalo, 2011).

Según la Dra. Spadyn (1996) citado en Arévalo (2011), esta clasificación se explica por la unión de dos o más indicadores que poseen las personas procrastinadoras.

2.2.2.5. Procrastinación y Adolescencia.

La adolescencia es la etapa en la que hay más riesgo de adquirir conductas procrastinadoras por diversos motivos, tanto personales como inseguridad, inmadurez, baja autoestima, ansiedad; acontecimientos sociales como mayores distracciones y tendencia a la experimentación.

Es así que, sostienen que aproximadamente el 80 – 95% de los estudiantes tienden a caer en la procrastinación durante el periodo del año debido a su incapacidad para manejar situaciones complicadas, mientras que el 75% se ve a sí mismo como procrastinador al evaluar su forma de gestionar sus tiempos y manejar sus responsabilidades frente a las actividades recreativas, concluyendo que aproximadamente el 50% de los adolescentes presenta conductas procrastinadoras con posteriores consecuencias en su ámbito escolar y personal, siendo que esto no solo se trata de un mal hábito en la adolescencia sino también de la forma en cómo perciben la importancia de su tiempo y las actividades que realizan en su día a día, dejándose influir fácilmente por otras actividades secundarias que les generen una recompensa inmediata mientras que postergan las prioritarias pero más esforzadas para otro momento. (Ruíz y Cuzcano, 2017).

2.2.3. Adolescencia

La adolescencia es una etapa que da paso al crecimiento del individuo quien cada vez puede tener más dificultades para tolerarla ya que aparecen y se generan habilidades o

capacidades nuevas en todos los aspectos, Igualmente, es el tiempo donde los vínculos familiares cambian, existiendo oportunidades para un alejamiento mayor de los progenitores o para una cercanía mayor como igualdad (Flores y Vargas, 2013).

Por otra parte, se entiende que la adolescencia es un tiempo de metamorfosis, puesto que divide la confianza de ser niño con el mundo que desconoce que es el de ser adulto, por tal motivo, la adolescencia se ha convertido en un tiempo de crecimiento humano que cuenta con una naturaleza individual, diferente a los otros, no obstante, algunas veces se conceptualiza únicamente como el término de la etapa de la niñez y como el inicio de la adultez (Palacios, 2014).

La terminación adolescente por lo general se aplica para hacer referencia a un individuo que está en un intervalo de edad entre los 13 y 19 años, fase entre la niñez y la adultez. Siendo que esta fase inicia con la transformación física de la pubertad y culmina al llegar al estado sociológico de la adultez.

2.2.3.1. Cambios Físicos del Adolescente.

Distingue el crecimiento indudable en la altura como en el peso, generalmente inicia en las mujeres con un intervalo de edad entre los 9 y 14 años. Dicho crecimiento tiene una duración de dos años; e inmediatamente después que el desarrollo súbito llega a su fin, la joven o el joven adquiere madurez en el ámbito sexual. Siendo esta transformación diferente tanto en los chicos como en las chicas.

Por tanto, el signo primordial en torno a la maduración sexual en las mujeres es el período menstrual; mientras que, en los varones, la señal principal en la etapa de la pubertad es el incremento del tamaño de los testículos como del escroto, su signo primordial de maduración sexual es la existencia de semen al orinar, contando con fertilidad cuando se

constate la presencia del esperma. Es recurrente que los chicos en la pubertad eyaculen involuntariamente (sueño húmedo). Por otra parte, las particularidades secundarias sobre la sexualidad comprenden el aumento de tamaño de los senos como el crecimiento proporcional de las caderas en las chicas; por el contrario, los varones adquieren una voz gruesa, los hombros se ensanchan, aparece el vello en los genitales como axilar tanto en varones como mujeres (Palacios, 2014).

2.2.3.2. Cambios Psicosociales del Adolescente según su etapa.

A. Adolescencia temprana (11-13 años): La particularidad principal de la etapa es la rapidez del desarrollo físico junto con las características sexuales secundarias. Dicha transformación genera inquietud y curiosidad, por ello observar a los amigos del mismo sexo (generalmente), ayuda generalmente a neutralizar la inseguridad generada por la transformación. Del mismo modo, la interacción con el sexo opuesto empieza con el fin de explorar. Además, empiezan a tener deseos de independencia como hacer reclamos para proteger su intimidad, produciendo conflictos en su familia. Presenta además una capacidad de pensamiento concreto, desconocen las consecuencias de sus actos y decisiones; consideran que las personas los observan, realizarán acciones dirigidas por aquel sentimiento. Son narcisistas, existencialistas como severamente egoístas.

B. Adolescencia media (14-17 años): Para esta etapa, tanto el desarrollo físico como la madurez sexual culminaron llegando en torno del 95% de la estatura adulta, sin embargo, los cambios continúan, pero a menor velocidad. En cuanto desarrollo cognitivo, desarrolla el raciocinio abstracto, aunque a veces inestable. No obstante, la competencia nueva admite gozar de habilidades cognitivas inclinándose en asuntos idealistas, así como disfrutar discutir temas como ideas. Por otro lado, son conscientes de los efectos de sus acciones como

decisiones, sienten que nunca pasarán por un inconveniente o percance; lo cual posibilita la conducta riesgosa aun si esta conduce a morbimortalidad (alcohol, drogas, cigarrillo, etc.), la cual delimita también patologías en la adultez.

La confrontación por ser independientes es efervescente, sus pares son muy importantes, así confirman la imagen que tienen de sí mismos a la vez que confirman su conducta con el fin de ser independientes. Por otra parte, su entorno amical tiene reglas sobre el comportamiento en general, convirtiendo las opiniones de dicho entorno como las más importantes en su vida, las opiniones siempre están en discusión, el entorno amical cambia, pero los padres siguen. Además, ser parte de un grupo es fundamental, algunos prefieren ser parte de un grupo marginal que estar solos y es posible que considere comportamientos riesgosos como implicar la madurez.

En cuanto a los vínculos con el sexo opuesto son diversos debido al deseo narcisista de corroborar la capacidad de atracción, sin embargo, las ilusiones relacionadas al romanticismo están en un total apogeo. (Rivero y Gonzales, 2005).

Finalmente, algunas características del pensamiento inmaduro adolescente son: idealismo y tendencia a crítica, sobre todo en relación a sus padres ya que son ellos quienes no les permiten tener ese “mundo ideal” que desean; tendencia a discutir, puesto que buscan oportunidades para poner a prueba su razonamiento, de manera que se defienden y tratan de justificar sus acciones de manera lógica; Indecisión, puesto que carecen de estrategias para elegir entre varias opciones; aparente hipocresía, lo que sugiere que pueden plantearse un ideal pero no trabajan para lograrlo; Autoconciencia, es decir se crean una audiencia imaginaria y Suposición de singularidad e invulnerabilidad, lo que hace énfasis a su egocentrismo, a que no se aplican con él las reglas generales, sintiéndose invulnerables. Elkind (1998) citado por Papalia, Wendkos y Duskin (2009).

Adolescencia tardía (17-21 años): Los adolescentes ya tienen madurez física. El raciocinio abstracto está instaurado, pero no todos cuentan con ello. Se orientan al futuro, siendo competentes para distinguir como actuar de acuerdo a los efectos de sus acciones, participando activamente como disfrutando de estos, dando a conocer su potencial total en la sociedad (Rivero y Gonzales, 2005).

2.3. Marco conceptual

2.3.1. Inteligencia Emocional:

“La inteligencia emocional es definida como el conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en nuestra habilidad general para afrontar las demandas y presiones del medio ambiente” (BarOn, 1997; p.5).

2.3.2. Procrastinación:

“La procrastinación es la tendencia a posponer o retrasar la finalización de una labor evitando las responsabilidades, decisiones y tareas que requieren ser desarrolladas” (Arévalo, 2011; p.3).

CAPÍTULO III: RESULTADOS

3.1. Resultados sobre la distribución según nivel de la inteligencia emocional y procrastinación en alumnos de secundaria

Tabla 3

Distribución según nivel de la Inteligencia Emocional en alumnos de secundaria de una institución educativa nacional de Trujillo.

| Nivel de Inteligencia Emocional | N | % |
|---------------------------------|-----|-------|
| Bajo | 52 | 27.5 |
| Medio | 84 | 44.4 |
| Alto | 53 | 28.0 |
| Total | 189 | 100.0 |

Nota. Fuente: Datos obtenidos en la aplicación del Inventario de Inteligencia Emocional.

n: Número de adolescentes según nivel de Inteligencia Emocional

En la Tabla 3, se presenta la distribución de los 189 alumnos según nivel de Inteligencia Emocional, donde se puede observar que la mayoría de alumnos (44.4%) presentaron un nivel medio de Inteligencia Emocional, mientras que el 28.0% registró un nivel alto y finalmente el 27.5% registró un nivel bajo.

Tabla 4

Distribución según nivel en componentes de la Inteligencia Emocional en alumnos de secundaria de una institución educativa nacional de Trujillo.

| Nivel en componentes de la Inteligencia Emocional | N | % |
|---|------------|--------------|
| Interpersonal | | |
| Bajo | 44 | 23.3 |
| Medio | 92 | 48.7 |
| Alto | 53 | 28.0 |
| Intrapersonal | | |
| Bajo | 33 | 17.5 |
| Medio | 81 | 42.9 |
| Alto | 75 | 39.7 |
| Adaptabilidad | | |
| Bajo | 40 | 21.2 |
| Medio | 88 | 46.6 |
| Alto | 61 | 32.3 |
| Manejo del Estrés | | |
| Bajo | 43 | 22.8 |
| Medio | 83 | 43.9 |
| Alto | 63 | 33.3 |
| Estado de Animo | | |
| Bajo | 44 | 23.3 |
| Medio | 89 | 47.1 |
| Alto | 56 | 29.6 |
| Total | 189 | 100.0 |

Nota. Fuente: Datos obtenidos en la aplicación del Inventario de Inteligencia Emocional.

n: Número de adolescentes según nivel de inteligencia emocional.

En la Tabla 4, se presenta la distribución de los 189 alumnos según nivel en dimensión de Inteligencia Emocional, observando que en todos los componentes predomina un nivel medio con porcentajes que oscilan entre 42.9% y 48.7%, seguido por el nivel alto con valores entre 28.0% y 39.7%, y finalmente se observa que, en todas los componentes, un menor porcentaje de alumnos registraron un nivel bajo con porcentajes que fluctúan entre 17.5% y 23.3%.

Tabla 5

Distribución según nivel de Procrastinación en alumnos de secundaria de una institución educativa nacional de Trujillo.

| Nivel de Procrastinación | N | % |
|---------------------------------|------------|--------------|
| Bajo | 50 | 26.5 |
| Medio | 56 | 29.6 |
| Alto | 83 | 43.9 |
| Total | 189 | 100.0 |

Nota. Fuente: Datos obtenidos en la aplicación de la Escala de Procrastinación en Adolescentes.

n: Número de adolescentes según nivel de procrastinación

En la Tabla 5, se muestra la distribución de los 189 adolescentes participantes en la investigación según nivel de Procrastinación, observando que la mayoría de alumnos registraron un nivel alto de Procrastinación (43.9%), seguido por el nivel medio con 29.6% de alumnos que registraron este nivel y finalmente el nivel bajo con el 26.5%.

Tabla 6

Distribución según nivel de indicadores de Procrastinación en Adolescentes en alumnos de secundaria de una institución educativa nacional de Trujillo.

| Nivel en indicadores de Procrastinación | N | % |
|---|-----|-------|
| Falta de Motivación | | |
| Bajo | 57 | 30.2 |
| Medio | 56 | 29.6 |
| Alto | 76 | 40.2 |
| Dependencia | | |
| Bajo | 62 | 32.8 |
| Medio | 52 | 27.5 |
| Alto | 75 | 39.7 |
| Baja Autoestima | | |
| Bajo | 52 | 27.5 |
| Medio | 62 | 32.8 |
| Alto | 75 | 39.7 |
| Desorganización | | |
| Bajo | 56 | 29.6 |
| Medio | 63 | 33.3 |
| Alto | 70 | 37.0 |
| Evasión de la Responsabilidad | | |
| Bajo | 54 | 28.6 |
| Medio | 56 | 29.6 |
| Alto | 79 | 41.8 |
| Total | 189 | 100.0 |

Nota. Fuente: Datos obtenidos en la aplicación de la Escala de Procrastinación en Adolescentes.

n: Número de adolescentes según nivel de procrastinación

En la Tabla 6, se muestra la distribución de los 189 alumnos según nivel en indicador de Procrastinación, donde se evidencia que en todos los indicadores el nivel predominante es el nivel alto con porcentajes que oscilan entre 37.0% y 41.8%, En caso de los indicadores Falta de Motivación y Dependencia, continua el nivel bajo con 30.2% y 32.8% respectivamente y finalmente, el nivel con menor porcentaje de alumnos es el nivel medio con porcentajes de 29.6% y 27.5% respectivamente. En el caso de los indicadores Baja Autoestima, Desorganización y Evasión de la Responsabilidad, continúa el nivel medio con valores que oscilan entre 29.6% y 33.3%, y finalmente, el nivel con menor porcentaje de alumnos es el nivel bajo con valores que oscilan entre 27.5% y 29.6%.

3.2. Resultados sobre la relación de la Inteligencia Emocional con Procrastinación en alumnos de secundaria

Tabla 7

Correlación de la “Inteligencia Emocional” con Procrastinación en alumnos de secundaria de una institución educativa nacional de Trujillo.

| | Inteligencia Emocional (r) | Sig.(p) | |
|------------------------|---------------------------------------|----------------|----|
| Procrastinación | -0.454 | 0.000 | ** |

Nota. Fuente: Datos obtenidos en el estudio

r: Coeficiente de correlación de Spearman; **Valores altamente significativos $p < 0.01$.

En la Tabla 7, se muestran los resultados correspondientes a la aplicación de la prueba de correlación de Spearman, para evaluar la relación entre la Inteligencia Emocional con Procrastinación, donde se muestra la prueba estadística identificó la existencia de una correlación altamente significativa ($p < 0.01$) e inversa entre la Inteligencia Emocional con Procrastinación en los alumnos de secundaria de una institución educativa nacional de Trujillo, involucrados en la investigación.

Tabla 8

Correlación del componente “Interpersonal” de la Inteligencia Emocional con Procrastinación y sus indicadores en alumnos de secundaria de una institución educativa nacional de Trujillo.

| | Interpersonal (r) | Sig.(p) | |
|-------------------------------|------------------------------|----------------|----|
| Procrastinación | -0.298 | 0.000 | ** |
| Falta de Motivación | -0.259 | 0.000 | ** |
| Dependencia | -0.266 | 0.000 | ** |
| Baja Autoestima | -0.318 | 0.000 | ** |
| Desorganización | -0.152 | 0.036 | * |
| Evasión de la Responsabilidad | -0.332 | 0.000 | ** |

Nota. Fuente: Datos obtenidos en el Estudio

r: Coeficiente de correlación de Spearman; **Valores altamente significativos $p < .01$; *: Valores significativos $p < .05$.

En la Tabla 8, se presentan los resultados de la aplicación de la prueba de correlación de Spearman para evaluar la correlación entre el componente Interpersonal de la Inteligencia Emocional con Procrastinación y sus indicadores, en alumnos de secundaria de una institución educativa nacional de Trujillo, observando que dicho componente registró una correlación altamente significativa ($p < 0.01$) e inversa, con Procrastinación y los indicadores Falta de Motivación, Dependencia, Baja Autoestima y Evasión de la Responsabilidad, mientras que registró una correlación significativa ($p < 0.05$) con el indicador Desorganización.

Tabla 9

Correlación del componente “Intrapersonal” de la Inteligencia Emocional con Procrastinación y sus indicadores en alumnos de secundaria de una institución educativa nacional de Trujillo.

| | Intrapersonal (r) | Sig.(p) | |
|-------------------------------|------------------------------|----------------|---|
| Procrastinación | -0.152 | 0.022 | * |
| Falta de Motivación | -0.145 | 0.046 | * |
| Dependencia | -0.133 | 0.029 | * |
| Baja Autoestima | -0.141 | 0.027 | * |
| Desorganización | -0.172 | 0.018 | * |
| Evasión de la Responsabilidad | -0.123 | 0.039 | * |

Nota. Fuente: Datos obtenidos en el estudio

r: Coeficiente de correlación de Spearman; *: Valores significativos $p < 0.05$.

En la Tabla 9, se presentan los resultados del análisis de correlación de Spearman, donde se puede observar que, en alumnos de secundaria de una institución educativa nacional de Trujillo, se encontró evidencia de que el componente Intrapersonal de la Inteligencia Emocional correlaciona inversamente y significativamente ($p < 0.05$), con Procrastinación y todos sus indicadores Falta de Motivación, Dependencia, Baja Autoestima, Desorganización y Evasión de la Responsabilidad.

Tabla 10.

Correlación del componente “Adaptabilidad” de la Inteligencia Emocional con Procrastinación y sus indicadores en alumnos de secundaria de una institución educativa nacional de Trujillo.

| | Adaptabilidad (r) | Sig.(p) | |
|-------------------------------|------------------------------|----------------|----|
| Procrastinación | -0.357 | 0.000 | ** |
| Falta de Motivación | -0.301 | 0.000 | ** |
| Dependencia | -0.363 | 0.000 | ** |
| Baja Autoestima | -0.397 | 0.000 | ** |
| Desorganización | -0.259 | 0.000 | ** |
| Evasión de la Responsabilidad | -0.282 | 0.000 | ** |

Nota. Fuente: Datos obtenidos en el estudio

r: Coeficiente de correlación de Spearman; **Valores altamente significativos $p < .01$.

En la Tabla 10, se presenta la prueba de correlación de Spearman, donde se observó que la referida prueba identificó la existencia de una correlación altamente significativa ($p < 0.01$), e inversa entre el componente Adaptabilidad de la Inteligencia Emocional y Procrastinación y sus indicadores: Falta de Motivación, Dependencia, Baja Autoestima, Desorganización y Evasión de la Responsabilidad en los participantes de la investigación.

Tabla 11

Correlación del componente “Manejo del Estrés” de la Inteligencia Emocional con Procrastinación y sus indicadores en alumnos de secundaria de una institución educativa nacional de Trujillo.

| | Manejo del Estrés (r) | Sig.(p) | |
|----------------------------------|----------------------------------|----------------|----|
| Procrastinación | -0.322 | 0.000 | ** |
| Falta de Motivación | -0.272 | 0.000 | ** |
| Dependencia | -0.270 | 0.000 | ** |
| Baja Autoestima | -0.297 | 0.000 | ** |
| Desorganización | -0.325 | 0.000 | ** |
| Evasión de la Responsabilidad | -0.277 | 0.000 | ** |

Nota. Fuente: Datos obtenidos en el estudio

r: Coeficiente de correlación de Spearman; **Valores altamente significativos $p < .01$.

En la Tabla 11, se presentan los resultados de la prueba de correlación de Spearman, la misma que identificó la existencia de una correlación altamente significativa ($p < 0.01$) e inversa entre el componente *Manejo del Estrés* de la Inteligencia Emocional con Procrastinación y sus dimensiones Falta de Motivación, Baja Autoestima, Dependencia, Desorganización y Evasión de la Responsabilidad.

Tabla 12

Correlación del componente “Estado de Ánimo” de la Inteligencia Emocional con Procrastinación y sus indicadores en alumnos de secundaria de una institución educativa nacional de Trujillo.

| | Estado de Animo (r) | Sig.(p) | |
|-------------------------------|--------------------------------|----------------|----|
| Procrastinación | -0.356 | 0.000 | ** |
| Falta de Motivación | -0.333 | 0.000 | ** |
| Dependencia | -0.278 | 0.000 | ** |
| Baja Autoestima | -0.399 | 0.000 | ** |
| Desorganización | -0.328 | 0.000 | ** |
| Evasión de la Responsabilidad | -0.256 | 0.000 | ** |

Nota. Fuente: Datos obtenidos en el estudio

r: Coeficiente de correlación de Spearman; **Valores altamente significativos $p < .01$.

En la Tabla 12, se muestra el análisis de correlación de Spearman, donde se evidencia que existe una relación altamente significativa ($p < 0.01$) e inversa entre el componente Estado de Ánimo de la Inteligencia Emocional y Procrastinación y los indicadores que la conforman en los alumnos de secundaria de una institución educativa nacional de Trujillo participantes en la investigación.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS

Se conoce que los adolescentes son seres en formación de su identidad en un medio con características e interacciones hostiles, tales como dificultades en el campo académico, personal, familiar y social, que le demanda una respuesta idónea a fin de salvaguardar su integridad emocional. Lo cual se hace posible a partir de ser un ser con inteligencia emocional. Siendo que ella constituye una serie de procesos en individuo que lo dotan de habilidades para gestionar sus emociones según las situaciones en las que se encuentra, que involucra aspectos como el conocimiento y manejo de sus respuestas emocionales en el frente de las diferentes problemáticas como las mencionadas anteriormente.

Sin embargo, en los adolescentes la creciente ola de tecnología y nuevos accesos a distracciones ha traído de la mano consigo el incremento de la predisposición a procrastinar. Es decir, presentar la tendencia a postergar las actividades importantes que tiene la persona para dar mayor prioridad a otras menos relevantes, lo que trae consigo, desorganización de tareas e incumplimiento de las mismas. Esto, de acuerdo a los antecedentes presentados en el estudio, podría estar vinculado a ciertas debilidades en la inteligencia emocional de los adolescentes que lo padecen. Por cuanto, en esta investigación se obtuvieron datos para contrastar dicha interrogante a partir de la evidencia empírica.

En respuesta a lo antes mencionado los resultados obtenidos en la Tabla N° 3 reportan que el 44.4 % de alumnos presentaron un nivel medio de Inteligencia Emocional, mientras que, el 28.0% registró nivel alto y 27.5% nivel bajo. Ante esto se es posible afirmar que la mayoría de adolescentes participantes del estudio hacen uso de su capacidad intrapersonal e interpersonal para hacer frente a aquellas situaciones estresantes que viven en diferentes contextos, de la misma forma que, comprenden las situaciones permitiéndose manifestar lo que piensen y/o perciben de manera positiva y optimista, no obstante, pueden denotar limitaciones en ocasiones que requieran mayor madurez emocional.

Lo encontrado es corroborado y complementado por los estudios de Fernández (2015) y Miranda (2017). Siendo que, los hallazgos de sus investigaciones, al igual que en esta, encontraron que un mayor porcentaje de adolescentes llegan a desarrollar niveles promedio de I.E. lo cual se sustenta en que se encuentran en una etapa inestable de cambios y constantes evoluciones, sin embargo pueden ser capaces de accionar independientemente, tomar decisiones propias, establecer interacciones con otros y enfrentar situaciones nuevas que puedan superar con las habilidades que han logrado desarrollar; además, encontraron que un sector con menor cantidad de adolescentes desarrolló actitudes inestables, dificultad de respuesta ante situaciones estresantes, intolerancia a la frustración y dificultades en su capacidad de socialización.

En la tabla N° 4, en relación a los componentes de la inteligencia emocional, se nota una mayor prevalencia en el nivel medio en los cinco componentes: interpersonal (48.7%), intrapersonal (42.9%), adaptabilidad (46.6%), manejo de estrés (43.9%) y estado de ánimo (47.1%). Estos hallazgos revelan que la mayoría de los adolescentes que participaron del estudio, han desarrollado medianamente habilidades emocionales y sociales como comprenderse a sí mismo, tomar decisiones, actuar de manera independiente, así como mantener relaciones sociales saludables con interés, capacidad de empatizar y ser asertivos; de igual modo pueden responder al estrés que se puede suscitar por las exigencias académicas, personales y familiares demostrando recursos psicológicos propios para mantenerse serenos frente a lo adverso; y predisposición a sentirse satisfechos con las relaciones que conforman su vida, así como, la capacidad de disfrutar las diversas actividades de su vida, expresando pensamientos positivos a las personas que le rodean.

Dichos hallazgos son corroborados por Pacheco y Fernández (2013), quienes sostienen que, los adolescentes tienen la predisposición al desarrollo de habilidades

emocionales (interpersonal, intrapersonal); capacidad de comunicación y resolución de conflictos, habilidad de ser empáticos, amigables y más cooperativos. Pero, que esa predisposición no limita la existencia de situaciones complejas donde no se posible manejar dichas habilidades y, por el contrario, sean propensos a una actitud inestable tanto hacia su entorno y a limitar los recursos psicológicos que les permitan afrontar los problemas con éxito, puesto que estas habilidades continúan en proceso de formación.

También corrobora lo hallado, el estudio de Cerón, Pérez e Ibáñez (2011), donde se encontró que los adolescentes emocionalmente inteligentes tienen características como saber que emociones experimentan y porqué; perciben los vínculos entre sus sentimientos y lo que piensan, hacen y dicen; conocen sus puntos fuertes y débiles; controlan su impulsividad, son socialmente equilibrados frente al estrés y comprenden los sentimientos y preocupaciones de los demás; sin embargo encontró también que estas características no son estables en el adolescente sino que dependen de particularidades sociodemográficas, temperamentales y la intensidad o estímulo al que se enfrenten, ante los que pueden hacer uso o no de las mismas.

Sin embargo, depende del sujeto y de su relación con su contexto para desarrollar actitudes de seguridad, de control de sus impulsos y evitar tener reacciones explosivas e inadecuadas frente a los demás; conservando así una visión positiva ante escenarios de adversidad ante los que sienta que no puede hacerle frente.

Respecto a la prevalencia de la variable procrastinación, en la tabla 5, se señala la clasificación de los adolescentes conforme el grado de Procrastinación, observando el 43.9% de alumnos registraron un nivel alto de Procrastinación, seguido por el 29.6 % de alumnos que registraron un nivel medio y finalmente el 26.5% que se ubicó en un nivel bajo, de lo cual se puede interpretar que la mayoría de los adolescentes tienden a ir postergando

recurrentemente sus responsabilidades importantes para otro momento, y ocupan su tiempo disponible en otras actividades menos relevantes, aunque más satisfactorias en ese momento; demostrando desinterés o dificultad para organizarse, distribuir su tiempo y establecer prioridades.

Estos hallazgos sobre la procrastinación son corroborados por Álvarez (2010) quien encontró porcentajes de entre 38% a 51% de alumnos procrastinadores, refiriendo que sobre todo en ambientes académicos, los adolescentes empiezan a estudiar mucho más tarde después de haber dejado varios días de no hacerlo. Además, son considerablemente vulnerables a distraerse de sus tareas académicas y obligaciones cotidianas fácilmente con otras actividades que no son las prioritarias, como por ejemplo las actividades sociales, dormir; internet etc. Así mismo los hallazgos de Cholán y Burga (2019) encontraron un considerable porcentaje (35% - medio y alto) de adolescentes procrastinadores en su investigación, que suelen justificar sus acciones en función de la dificultad exagerada de las tareas y el malestar emocional que les genera. Finalmente, Ruiz y Cuzcano (2017) encontraron que más del 50% de adolescentes tiene conductas procrastinadoras.

Así mismo, en la tabla N° 6, respecto a los componentes de la procrastinación (Falta de motivación, dependencia, baja autoestima, desorganización y evasión de la responsabilidad), los estudiantes evaluados presentan un nivel alto de procrastinación, que oscila entre 39.7% y 41.8%. Estos resultados dan a conocer que la que gran cantidad de adolescentes tienden a manifestar de manera intermitente, falta para lidiar con las dificultades para concluir y presentar deberes personales y académicos a tiempo, falta de compromiso e iniciativa para la consecución de sus metas y objetivos, inseguridad y necesidad permanente de apoyo para realizar sus deberes e inadecuada planificación de su

estudio, olvidando factores como el ambiente, buenos hábitos y la estructuración para llevar a cabo sus deberes y responsabilidades.

Siendo apoyado el presente hallazgo por (DeSimone, citado en Álvarez, 2010). quien refiere que la procrastinación es la conducta dirigida a dejar para después la ejecución de las tareas, experimentando más tarde molestias que provocarán desmotivación y falta de ánimo frente a las tareas, repitiendo esta acción siempre como un círculo vicioso. Así también Navarro (2017), encontró que los principales factores que motivan la procrastinación en los estudiantes son: ansiedad para la evaluación, la desorganización, la pereza, la tendencia a sentirse abrumado, la dificultad para la toma de decisiones, la inseguridad en sí mismo y el perfeccionismo, estableciendo estándares frustrantes para todas las tareas. Sumándose a esto, la investigación de Huaccha (2019), que encontró una alta incidencia de características del comportamiento procrastinador en adolescentes como son: dejar las tareas para el final, desmotivación, falta de organización y evitación de la tarea.

Posteriormente, en la tabla N° 7, al analizar los resultados encontrados se acepta la hipótesis general de la investigación que dice: Existe relación entre Inteligencia Emocional y Procrastinación en alumnos de secundaria de una Institución Nacional De Trujillo, de lo cual se deduce que la percepción de los estudiantes evaluados respecto al darse cuenta de sí, su desenvolvimiento interpersonal, su tolerancia al estrés, su acomodación a las demandas del ambiente y el sentirse bien, se relaciona significativamente con su actitud de posponer y dejar para cumplimiento de sus responsabilidades y obligaciones, centrando su interés en cosas poco trascendentes y relevantes, pero que constituyen una fuente de distracción y de relajo.

En consecuencia al encontrarse la existencia de una correlación estadística altamente significativa ($p < 0.01$) e inversa entre la Inteligencia Emocional con Procrastinación se

comprende que, los estudiantes con altos niveles de inteligencia emocional, con apropiado nivel de autoestima, flexibles a los cambios y con buenas relaciones interpersonales en las que denotan autonomía al ejecutar sus actividades personales y académicas con adecuado manejo del estrés tendrán menos conductas procrastinadoras, puesto que tendrán un procesamiento de la información adecuado; que les permitirá tener una adecuada percepción de sí mismos, generarán pensamientos y emociones positivos, se mantendrán motivados y mostrarán una mayor organización en sus quehaceres, percibiéndose a sí mismos como autosuficientes, llegando al cumplimiento de las mismas hasta su finalización.

Estos hallazgos son corroborados por Villanueva (2019) quien encontró que la Inteligencia Emocional presenta correlaciones negativas significativas con la Procrastinación, así como con todos sus indicadores. Así mismo resultados similares encontró Núñez (2017) quien refiere que existe relación negativa inversa entre Inteligencia Emocional y la Procrastinación, mostrando que los estudiantes que tengan niveles elevados de procrastinación se deben a una baja motivación intrínseca por la tarea, percepción negativa de ésta, una inadecuada planificación del tiempo, pensamientos irracionales, baja autoestima, sentimientos de inseguridad y el estrés que no pueden manejar positivamente, siendo estos factores relacionados a causas subjetivas que subyacen de componentes de la Inteligencia emocional.

Del mismo modo en la tabla N° 8, se acepta la hipótesis específica que dice: Existe relación entre el componente interpersonal de Inteligencia emocional y con Procrastinación y sus indicadores (falta de motivación, dependencia, baja autoestima, desorganización y evasión de la responsabilidad) en los alumnos de secundaria de una Institución Educativa Nacional de Trujillo, existiendo una correlación altamente significativa ($p < 0.01$) e inversa, con Procrastinación y los indicadores falta de motivación, dependencia, baja autoestima y

evasión de la responsabilidad; mientras que una correlación significativa e inversa con el indicador Desorganización.

Los hallazgos dan a entender que los adolescentes que tengan mayor facilidad para socializar con sus pares, capacidad de empatía y para establecer vínculos afectivos y comunicativos saludables, optarán por menores niveles de procrastinación ya que tendrán mayor de motivación para realizar sus actividades contando con el soporte emocional que le brinda su entorno social así como la confianza de poder pedir ayuda si es necesario, denotando así mejor autoestima y mejor predisposición para trabajar en equipo y de manera individual sin dificultades.

Esto es apoyado por Anticona (2012) quien sostiene que las relaciones interpersonales sirven de apoyo y soporte en muchos ámbitos en la persona, sobre todo en los adolescentes ya que ayudan a la persona sienta mayor confianza de terminar sus labores con motivación, haciéndose menos pesadas cuando se está involucrado en un grupo social; mientras que los adolescentes solitarios tienden a procrastinar más ya que denotan dificultades en su madurez personal, lo cual baja autoestima, reduce la creatividad, la motivación y con el tiempo va minando en su capacidad de logro y su calidad de vida.

Al respecto también Rivero y Gonzáles (2005) subrayan que los adolescentes necesitan una mayor creencia en la capacidades personales e interpersonales para el logro de una meta en el ámbito académico y personal, tanto mediante el trabajo individual como con el soporte grupal que es de fundamental importancia para su edad, ya que así mayor será las ganas del alumno en terminar anticipadamente las tareas encomendadas, eludiendo dejar para el último momento.

Siendo a la vez estos hallazgos corroborados por Clariana, Cladellas, Badia y Gotzens (2011) quienes sostienen que las relaciones sociales siempre se han vinculado tanto

positivamente como negativamente en la desorganización de los adolescentes, ya que si bien estas pueden dejarse llevar por los demás en comportamientos disruptivos también las alianzas y relaciones de cooperación intra e inter grupos generarán una motivación extra para aminorar la desorganización, ya que estos grupos aprenden herramientas en conjunto o por influencia de los demás que les permite tener un mejor ordenamiento de sus actividades.

En la tabla N° 9, se acepta la hipótesis que dice: Existe relación entre el componente intrapersonal de Inteligencia emocional con Procrastinación y sus indicadores (falta de motivación, dependencia, baja autoestima, desorganización y evasión de la responsabilidad) en los alumnos de secundaria de una Institución Educativa Nacional de Trujillo. Encontrándose una correlación significativa ($p < 0.05$) e inversa, estos resultados dan a entender que los estudiantes que tengan un mayor conocimiento y aceptación de sí mismo, se sienten más seguros de sus habilidades y de sus decisiones así como tener una adecuada percepción de sus capacidades, tendrán menos conductas procrastinadoras, evidenciado mejor autoestima lo que reducirá la aparición de pensamientos irracionales autolimitantes que perjudiquen su conducta, por lo que se mantendrán motivados para esforzarse y conseguir sus objetivos a corto y largo plazo por sí solos, asumiendo de esa manera que el control de la ejecución óptima de sus responsabilidades lo tienen ellos mismos y no alguien externo.

Debiéndose ello a la actitud de seguridad que experimentan en sí mismos lo que le permitirá al adolescente cumplir con las tareas, responsabilidades y obligaciones.

Esto es apoyado por la Teoría de la Autoeficacia de Bandura (citado en Morris y Maisto, 2014) quien indica que la idea que puede tener un ser humano de sí mismo y de sus capacidades tiene una influencia intensa en la selección de las actividades a llevar a cabo, específicamente tanto en la persistencia como el esfuerzo y puntualmente en la manera en la

que se actúa. De igual manera Ruiz y Cuzcano (2017) sostiene los niveles altos de procrastinación están vinculados a una baja autoestima acompañada de una autopercepción y autoconcepto negativo que desarrollan los adolescentes quienes al considerarse vagos, inútiles y carentes de habilidades en relación a el resto de sus compañeros más destacados, incrementarán su malestar emocional y continuarán en el círculo de procrastinación. No obstante, hay otras variables como el apoyo social, familiar, la autodeterminación y el sentido de responsabilidad que también pueden influir para el logro de las metas académicas y personales.

Esto, por su parte se explica también por el modelo teórico de Goleman (2003), en donde, el comportamiento adaptativo de un sujeto se lleva a cabo a partir de haber desarrollado esquemas mentales que los permitan tener conciencia de sí, autorregular sus actos y motivarse a fin de que puede desarrollar las actividades de su vida de manera responsable. Entonces, una persona presenta acciones procrastinadoras no ha desarrollado dichos componentes en sus esquemas mentales.

No obstante, si bien las condiciones personales del adolescente son importantes para alcanzar ciertos propósitos en la vida sin renunciar ni posponerlos también dependerá del compromiso, identificación y red de apoyo con la que cuente lo que le permitirá autodeterminarse y tomar decisiones acertadas frente a su éxito personal y académico.

En la tabla N° 10, se acepta la hipótesis que dice: Existe relación entre el componente adaptabilidad de Inteligencia emocional con Procrastinación y sus indicadores (falta de motivación, dependencia, baja autoestima, desorganización y evasión de la responsabilidad) en los alumnos de secundaria de una Institución Educativa Nacional de Trujillo identificándose que existe una correlación altamente significativa ($p < 0.01$), e inversa entre el componente Adaptabilidad de la Inteligencia Emocional y Procrastinación y sus

indicadores: Falta de Motivación, Dependencia, Baja Autoestima, Desorganización y Evasión de la Responsabilidad en los participantes de esta investigación. Por lo cual se explica que los estudiantes que tengan mayores recursos personales para acondicionarse a las diversas situaciones que vivan, sin sucumbir a las adversidades, así como que tengan mayor flexibilidad para modular sus esquemas mentales sin que esto les perjudique, tendrán menos conductas procrastinadoras, ya que podrán autorregularse cognitivamente para ver oportunidades en los cambios y salir victorioso de las obligaciones a pesar de los temores que tengan, siendo así no evadirán sus responsabilidades; serán capaces de solucionar los diversos problemas que se presenten, analizando y descubriendo los recursos que tienen a disposición para crear nuevas estrategias de afrontamiento y enfrentar las dificultades sin necesidad de que otras personas intervengan.

Esto es apoyado por Arévalo (2011) quien sostiene que la procrastinación cuando es mayor en la adolescencia, se debe a la incapacidad que tienen los más jóvenes para adaptarse adecuadamente a las nuevas demandas que les exige su medio de acuerdo a su edad que requieran sacrificios y esfuerzo personal, puesto que no sentirá motivación para realizarla; en consecuencia, primará la desorganización, así como la evitación de toda actividad que les produzca aburrimiento, mucho esfuerzo y poco agrado.

De igual forma, Natividad (2014) sostiene que la incapacidad de adaptación se relaciona con la procrastinación, imposibilitando a los alumnos activar su mente para conservar pensamientos, sentimientos y conductas dirigidas al cumplimiento de metas; por ello, los individuos con un alto nivel de procrastinación revelan una carencia de autorregulación cognitiva, así como motivacional y de conducta frente a los alumnos que si cuentan con autorregulación, quienes recurren a estrategias eficaces de aprendizaje y

muestran creencias motivacionales adaptativas que les permiten responder a tiempo y adecuadamente a las actividades a su cargo.

Así mismo, en la tabla N° 11 se acepta la hipótesis que dice: Existe relación entre el componente manejo del estrés de Inteligencia emocional con Procrastinación y sus indicadores (falta de motivación, dependencia, baja autoestima, desorganización y evasión de la responsabilidad) en los alumnos de secundaria de una Institución Educativa Nacional de Trujillo identificándose la existencia de una correlación altamente significativa ($p < 0.01$) e inversa entre el Manejo del Estrés de la Inteligencia Emocional y los indicadores de procrastinación: Falta de Motivación, Autoestima Baja, Dependencia, Desorganización como la Evasión de la Responsabilidad.

Estos hallazgos, permiten explicar que los adolescentes que tengan una mayor capacidad de tolerancia al estrés así como puedan estudiar y realizar sus obligaciones bajo presión sin que esto les perjudique, denotando un control de impulsos adecuado y serenidad ante las dificultades, tendrán un menor grado de procrastinación, ya que gestionar sus emociones y poder funcionar ante los estímulos estresantes, no serán afectados por los síntomas y pensamientos negativos producto del estrés, como la ansiedad o desesperación. De esta manera podrán organizarse y mantener la motivación y confianza en su capacidad personal para afrontar las demandas y retos a futuro, de manera de que podrán ejecutarlas llegando a finalizarlas responsablemente.

Esto es apoyado por Quant y Sánchez (2012), quien señala que las circunstancias que producen un nivel mayor de estrés en el ámbito académico son las vinculadas con el agobio que genera el vínculo trabajo-tiempo de disponibilidad. Ante lo cual, genera que los estudiantes se vean invadidos por aquellos sentimientos de negatividad, desmotivación y la desaparición del control sobre los hechos de la vida, propiciando de esta manera mayores

conductas procrastinadoras. A la vez Ruiz y Cuzcano (2017) sostienen que la conducta procrastinadora es llevada a cabo por el adolescente, cuando no sabe manejar su estrés, ya que, un evento que después de un proceso de evaluación cognitiva, ha sido identificado como evento estresor que rebasa las capacidades del estudiante, conlleva a la evitación de la misma, producto del malestar emocional, inseguridad en la estima propia y de la poca motivación para conseguirla.

Sobre lo expuesto se enfatiza que los adolescentes suelen estresarse y frustrarse con facilidad cuando encuentran dificultades en las tareas, ya sea por falta de motivación o desorganización, lo cual conllevará al abandono de los propósitos y objetivos. Sin embargo, de darse una respuesta con alta tolerancia, evidenciará deseos de enfrentar retos y asumir nuevas experiencias por estresantes que sean, ejecutando la tarea sin posponer.

Finalmente, en la tabla N° 12, se acepta la hipótesis que dice: Existe relación entre el componente estado de ánimo de Inteligencia emocional con Procrastinación y sus indicadores (falta de motivación, dependencia, baja autoestima, desorganización y evasión de la responsabilidad) en los alumnos de secundaria de una Institución Educativa Nacional de Trujillo, evidenciándose que existe una relación altamente significativa ($p < 0.01$) e inversa entre el componente Estado de Ánimo de la Inteligencia Emocional y los indicadores de la procrastinación. Tales hallazgos ponen en referencia que los adolescentes que constantemente tengan un actitud positiva y que tomen los obstáculos con optimismo es decir como vehículos para aprender y conseguir logros mayores a futuro, tendrán menos conductas procrastinadoras, ya que, al mantener una emotividad positiva, esto influirá en el desarrollo de pensamientos adecuados y un procesamiento de la información funcional lo que impulsará que puedan manejar mejor situaciones difíciles y hostiles; por ende conservarán una buena valoración de sí mismos, de su vida y una constante motivación para

conseguir lo que desea por sí mismo, sin depender de otros para conseguir su éxito, esforzándose para superar los retos difíciles, los cuales enfrentará con certidumbre y la confianza de cumplirlas satisfactoriamente.

Esto es corroborado por Pardo, Bolívar, Perilla y Salinas (2014) quienes encontraron que, los actos de incitar un estado de ánimo negativo en un individuo, aumenta el nivel de la procrastinación, puesto que la postergación es consecuencia de la subsanación de un estado de ánimo negativo a corto plazo (baja autoestima, desmotivación), el cual predomina encima de la obtención de objetivos a largo plazo y que dificulta que el joven emplee estrategias adecuadas para lograrlas.

De igual manera, los resultados permiten coincidir con los postulados de la teoría de Salovey y Mayer (1995) citado por Guerrero (2014) en los que se explica que las emociones influyen en la forma en que procesamos la información del entorno así mismo la regulación de las emociones juega un papel fundamental en la creación de conductas adaptativas o desadaptativas, siendo que una persona capaz de mitigar las emociones negativas intensificar las positivas, tendrá un crecimiento emocional e intelectual que le permitirá ejecutar conductas más productivas y satisfactorias para él.

Es así que, los resultados obtenidos permiten inferir que los adolescentes que tengan una adecuada inteligencia emocional, con relaciones intra e interpersonales saludables y buen manejo de su estrés, estado de ánimo, así como capacidad de adaptación tendrán menos predisposición para desarrollar conductas procrastinadoras. Debiéndose ello, a la percepción adecuada de sus habilidades y capacidades sobre la base de su estima personal, autonomía, motivación para el logro y afrontamiento de situaciones estresantes, nuevas o que considera difíciles; las cuales si son favorables generarán bienestar en el adolescente y la ejecución de mayores conductas adaptativas.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

1. La mayoría de alumnos participantes presentaron un nivel medio de inteligencia emocional, siendo este en nivel predominante (44.4%) en relación al (25,7%) que obtuvo un nivel bajo.
2. Se obtuvo que el nivel predominante en cuanto a la variable procrastinación es el nivel alto, siendo el (43.9%) de alumnos los que se ubicaron en este nivel, mientras que solo un (26,5%) obtuvo un nivel bajo.
3. Se identificó la existencia de una correlación altamente significativa ($p<0.01$) e inversa entre la inteligencia emocional con procrastinación en los alumnos de secundaria de una institución educativa nacional de Trujillo.
4. Se identificó que el componente interpersonal de la inteligencia emocional registra una correlación altamente significativa ($p<0.01$) e inversa, con procrastinación y sus indicadores falta de motivación, dependencia, baja autoestima y evasión de la responsabilidad, mientras que registró una correlación significativa ($p<0.05$) con el indicador desorganización.
5. Se determinó que el componente intrapersonal de la inteligencia emocional correlaciona inversamente y significativamente ($p<0.05$), con procrastinación y todos sus indicadores falta de motivación, dependencia, baja autoestima, desorganización y evasión de la responsabilidad.
6. Se identificó la existencia de una correlación altamente significativa ($p<0.01$), e inversa entre el componente adaptabilidad de la inteligencia emocional y procrastinación y sus indicadores: falta de motivación, dependencia, baja autoestima, desorganización y evasión de la responsabilidad en los participantes de la investigación.

7. Se encontró que el componente manejo del estrés de la inteligencia emocional presenta una correlación altamente significativa ($p < 0.01$) e inversa con procrastinación y sus indicadores falta de motivación, dependencia, baja autoestima, desorganización y evasión de la responsabilidad.
8. Se identificó que existe una relación altamente significativa ($p < 0.01$) e inversa entre el componente estado de ánimo de la inteligencia emocional y procrastinación y sus indicadores que la conforman en los alumnos de secundaria de una institución educativa nacional de Trujillo participantes en la investigación.

5.2. Recomendaciones

- Se recomienda a la dirección de la institución educativa fomentar la elaboración y ejecución de charlas informativas y talleres dentro de las horas de tutoría, en los que se trabajen temas como la autoestima, las relaciones interpersonales, la asertividad, las emociones y técnicas de relajación para los estudiantes de secundaria, empleando una metodología participativa, autorreflexiva y a través de dinámicas que sean atractivas para los participantes, con el objetivo de poder detectar de manera temprana algunos problemas socioemocionales y escolares que puedan presentar los adolescentes, en específico aquellos vinculados a Inteligencia Emocional y Procrastinación.
- Se recomienda al servicio de psicología de la Institución realizar programas psicoeducativos con enfoque cognitivo – conductual orientadas a ambas variables de estudio, donde se aborden temas como autoconcepto, hábitos de estudio, planificación del tiempo, estrategias de autocontrol y manejo de creencias irracionales en los estudiantes de secundaria, ya que de esta manera se podrá incrementar los niveles medio y bajo de la Inteligencia Emocional de los estudiantes así como reducir los niveles altos de procrastinación presentados por los estudiantes, puesto que según lo obtenido ambas variables se relacionan significativamente.
- Se recomienda que se ejecute programas preventivos de manera periódica para todos los estudiantes, abordando temas de motivación al logro, la autoeficacia y responsabilidad, manejo del estrés, ansiedad y relaciones interpersonales, esto desde un corte cognitivo conductual con el objetivo de concientizar a los alumnos sobre la importancia de la gestión emocional así como reducir el riesgo de la problemática.

- Se recomienda realizar una escuela de padres que sean dirigidas por el servicio de psicología en trabajo conjunto con los tutores de los diferentes grados basándonos en la importancia de los sistemas en el desarrollo del individuo, en los que se realice orientación para padres referente a temas como el fortalecimiento afectivo entre padres e hijo , pautas que favorezcan el estudio óptimo de los menores, control de impulsos y calidad del tiempo familiar, de modo que ellos reciban herramientas útiles para apoyar a sus hijos tanto en el ámbito emocional como en sus labores y responsabilidades académicas.
- Se recomienda fomentar en el personal de la Institución el reconocimiento de esfuerzos y logros en los estudiantes, ya sea a través de cuadro de méritos por salón o sencillas ceremonias de felicitación, así como fomentar también una comunicación asertiva en todo momento entre maestros y alumnos, tomando en cuenta el lado emocional de los jóvenes.
- Se recomienda a la Institución educativa que constantemente se agencien o realicen de personal profesional o pre – profesional que les apoyen en los servicios en los que carece el centro educativo como es el área de Psicología, para una intervención psicológica individual adecuada con los alumnos que presenten dificultades.
- Se recomienda a los estudiantes de psicología, seguir investigando sobre las variables estudiadas en este trabajo, tomando en cuenta otros contextos y número de participantes de modo que se pueda continuar evaluando de forma objetiva dichas variables e incrementar las áreas del conocimiento de la Psicología.

CAPÍTULO VI: REFERENCIAS Y ANEXOS

6.1. Referencias Bibliográficas

- Álvarez, O. (2010). *Procrastinación general y académica en estudiantes de secundaria de un grupo de colegios no estatales de Lima Metropolitana*. (Tesis de pregrado). Universidad de Lima. Lima. Perú.
- Anticona, F. (2012). *Inteligencia Emocional y su relación con la Calidad de Vida en alumnos de secundaria, Trujillo*. (Tesis de Pregrado). Universidad César Vallejo. Trujillo, Perú.
- Arévalo, E. (2011). *Construcción y validación de la escala de Procrastinación en adolescentes EPA*. (Tesis de grado). Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo.
- BarOn, R (1997). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I): a test of emotional intelligence [Español] Toronto: Multi-Health Systems. Recuperado de http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/BarOn_extracto-web.pdf
- 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>.
- Bazán, J, Olortegui, V, Vargas, H y Huayanay, L (2016). Prevalencia y factores asociados con la conducta suicida en adolescentes de Lima rural. *Revista de Neuro Psiquiatría online*, 79 (1), 3–16. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=372044762002>
- Cardona, L. (2015). *Relaciones entre procrastinación académica y estrés académico en estudiantes universitarios*. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia. Medellín. Recuperado el 29 de Octubre desde: http://200.24.17.74:8080/jspui/bitstream/fcsh/242/1/CardonaLeandra_relacione_sprocrastinacionestresacademicoestudiantesuniversitarios.pdf

- Cerón, D., Pérez, I. y Ibáñez, M. (25 de febrero del 2011). Inteligencia emocional en adolescentes de dos colegios de Bogotá. *Revista Colombia de Psiquiatría*, 40 (1), 49 – 64.
- Cholán, W y Burga, G. (2019). *Inteligencia emocional y procrastinación en estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa JEC “Daniel Alcides Carrión García”*. (Tesis de Pregrado). Universidad Peruana Unión. Tarapoto. Recuperado de https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/1740/Tesis_Wilder_Licenciatura_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M. y Gotzens, C. (2011). La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (3), 87–96.
- Fernández, K. (2015). *Inteligencia Emocional y Conducta Social en estudiantes del quinto año de secundaria de una Institución Educativa*. (Tesis de Grado). Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo.
- 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.
- Flores, S y Vargas, M (Julio – Diciembre 2013). Características bio-psicosociales del adolescente. Recuperado de <http://repebis.upch.edu.pe/articulos/op/v12n2/a3.pdf>
- Goleman, D. (2003). *La Inteligencia Emocional*. Buenos Aires: Editorial Grupo Zeta.

- González, F. (2007). *Instrumentos de medición Psicológica*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.
- Guerrero, Y. (2014). *Clima social familiar, Inteligencia emocional y Rendimiento académico de los alumnos de quinto de secundaria de las instituciones educativas públicas de Ventanilla*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima. Recuperado el 18 de Agosto desde: http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/3889/Guerrero_ny.pdf?sequence=1
- Hsin, A. y Nam, J. (2005). Rethinking Procrastination: Positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 3, 245-264. [Español]. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/7783283_Rethinking_Procrastination_Positive_Effects_of_Active_Procrastination_Behavior_on_Attitudes_and_Performance
- Hoyos, J. (2015). *Efectos de un programa ¡Empieza ya!, para reducir la procrastinación en ingresantes de una universidad privada*. (Tesis de pregrado). Universidad Señor de Sipán. Chiclayo. Recuperado el 21 de Agosto desde: <http://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/uss/825/HOYOS%20CUBAS%20JOSE%20ANTONIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Huaccha, R. (2019). *“Inteligencia Emocional, Procrastinación y Rendimiento Académico en Estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Particular de Trujillo”*. (Tesis de Maestría). Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1995). Inteligencia emocional y la construcción y regulación de los sentimientos. *Psicología Aplicada y Preventiva*, 4 (3), 197–208. Doi: 10.1016/S0962-1849(05)80058-7

- Miranda, G. (2017). *Inteligencia emocional según género en adolescentes de 13 a 16 años de una institución educativa de la ciudad de Cajamarca*. (Tesis de grado). Universidad Privada del Norte. Cajamarca. Recuperado de <https://docplayer.es/88810947-Facultad-ciencias-de-la-salud.html>
- Morris, C. y Maisto, A. (2014). *Psicología*, (10ma ed.). México: Editorial Pearson
- Natividad, L. (2014). *Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia. Valencia. Recuperado el 14 de Junio desde: <http://oaji.net/articles/2020/7255-1570038691.pdf>
- Navarro, D. (2017). *Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de cuarto grado de secundaria de una Institución Educativa*. (Tesis de grado). Universidad San Pedro. Barranca. Chiclayo
- Núñez, C (2017). *Inteligencia Emocional Y Procrastinación Académica en Estudiantes de segundo grado de secundaria de una Institución Educativa, Barranca*. (Tesis de grado). Universidad San Pedro. Chimbote.
- Organización Mundial de la Salud (23 de noviembre del 2018). *Salud del adolescente*. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/252253/B136_17-sp.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pardo, D., Perilla, L. y Salinas, D. (2014). Relación entre la procrastinación académica y la ansiedad - rasgo en estudiantes de psicología. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 14 (1), 31 – 44.
- Pacheco, N. y Fernández, P. (2013). Inteligencia Emocional en adolescentes. *Padres y maestros*, 352. 34 – 39. Recuperado el 25 de Setiembre desde: http://adahigi.org/images/noticias/pdf/PyM_352_Rev_Agos_OrientaEduca.pdf.
- Palacios, H. (2014). *La adolescencia*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas. Recuperado el 14 de Junio desde:

<http://www.sicapacitacion.com/librospsicologia/LA%20ADOLESCENCIA.PDF>

F

Papalia, D; Wendkos, S y Duskin, R (2009). *Psicología del Desarrollo*. México: Editorial Mc Graw Hill.

Quant, D. y Sánchez, A. (2012). Procrastinación, Procrastinación académica: concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica*, 3 (1), 45 – 59.

Rivero, J. y Gonzáles, M. (2005). Desarrollo del adolescente. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Revista Pediatría Integral*, 9 (1), 20 – 24.

Ruiz, C y Cuzcano, A. (2017). El estudiante Procrastinador. *Revista Educa UMCH*, 9 (1), 23 – 33. Recuperado desde <https://revistas.umch.edu.pe/EducaUMCH/article/download/30/26>

Saldaña, L. & Vega, G. (2013). *Programa de Inteligencia Emocional en el Manejo de las Relaciones Interpersonales de los alumnos del segundo grado de secundaria de la I.E. Juan Ignacio Gutiérrez Fuente del Distrito de Paiján*. (Tesis de grado). Universidad César Vallejo. Trujillo.

Sánchez, H. y Reyes, C. (2006) *Metodología y diseño de la investigación científica*. Lima: Editorial Visión Universitaria.

Scheaffer, R. & Mendenhall, W. (2007). *Elementos de Muestreo*. (6ª Ed.). Madrid: Thomson.

Senécal, C., & Guay, F. (2000). Procrastination in Job-Seeking: An Analysis of Motivational Processes and Feelings of Hopelessness. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 267-282. [Español]. Recuperado de <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/14011/1/Procrastination%20in%20job-seeking%20->

%20An%20analysis%20of%20motivational%20processes%20and%20feelings
%20of%20hopelessness..pdf

- Steel, P., Brothen, T. y Wambach, C. (2001). Dilación y personalidad, rendimiento y estado de ánimo. *Personalidad y diferencias individuales*, 30, 95-106. Doi: 10.1016/S0191-8869(00)00013-1
- Suárez, C. (2011). La Inteligencia Emocional como factor protector ante el suicidio en adolescentes. *Revista de Psicología GEPU*, 3 (1), 182 - 200.
- Torrabadella, P. (2012). *Cómo desarrollar la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Editorial Vía Libro.
- Ugarriza, N. y Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, (8) Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147112816001>.
- Vázquez, J. (2012). *Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en estudiantes adolescentes*. (Tesis de grado). Universidad Nacional Autónoma de México. México. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/29436.pdf>
- Villanueva, C. (2019). *Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de 4° de secundaria de una institución educativa*. (Tesis de grado). Universidad Cesar Vallejo. Trujillo.

6.2. Anexos

Anexo 1

6.2.1. Prueba de normalidad del inventario de inteligencia emocional

Tabla A1

Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov de las puntuaciones del Inventario de Inteligencia Emocional en alumnos de secundaria de una institución educativa nacional de Trujillo.

| | Z de K-S | Sig.(p) |
|-------------------------------|----------|----------|
| Inteligencia Emocional | 0.055 | 0.200 |
| Interpersonal | 0.093 | 0.000 ** |
| Intrapersonal | 0.136 | 0.000 ** |
| Adaptabilidad | 0.059 | 0.200 |
| Manejo del Estrés | 0.066 | 0.044 * |
| Estado de Animo | 0.070 | 0.025 * |

Nota. Fuente: Datos del estudio

n: Tamaño de muestra; KS: Estadístico de Kolmogorov-Smirnov; ***: Valores altamente significativos $p < .01$. *: Valores significativos $p < .05$

En la tabla A1, se muestran los resultados de la prueba de kolmogorov-Smirnov, los mismos que señalan que la distribución a nivel general en la Inteligencia Emocional y en su componente Adaptabilidad, no difiere significativamente de la distribución normal ($p > .05$), en tanto que los componentes Manejo de Estrés y Estado de Animo difieren significativamente de la distribución normal ($p < .05$), y los componentes Interpersonal e Intrapersonal difieren de manera altamente significativa de la distribución normal ($p < .01$).

Anexo 2

6.2.2. Prueba de normalidad de la escala de procrastinación en adolescentes

Tabla A2

Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov de las puntuaciones de la Escala de Procrastinación en Adolescentes en alumnos de secundaria de una institución educativa nacional de Trujillo

| | Z de K-S | Sig.(p) |
|-------------------------------|----------|----------|
| Procrastinación | 0.043 | 0.200 |
| Falta de Motivación | 0.068 | 0.033 * |
| Dependencia | 0.079 | 0.006 ** |
| Baja Autoestima | 0.070 | 0.024 * |
| Desorganización | 0.064 | 0.060 |
| Evasión de la Responsabilidad | 0.054 | 0.200 |

Nota. Fuente: Datos obtenidos del estudio

n: Tamaño de muestra; KS: Estadístico de Kolmogorov-Smirnov; ***: Valores altamente significativos $p < .01$.

*: Valores significativos $p < .05$

En la tabla A2, se observa que la distribución de las puntuaciones obtenidas por los 189 alumnos en el indicador Dependencia difieren de manera altamente significativa ($p < .01$) de la distribución normal; en tanto que en los indicadores Falta de Motivación y Baja Autoestima, la distribución difiere significativamente ($p < .05$) de la distribución normal, y finalmente, en el caso de la escala Procrastinación a nivel general y sus indicadores Desorganización y Evasión de la Responsabilidad no difiere significativamente ($p > .05$) de la distribución normal.

Anexo 3

6.2.3. Índices de correlación ítem-test de I.E

Tabla A3

Índices de correlación ítem-test corregidos del Inventario de Inteligencia Emocional en alumnos de secundaria de una institución educativa nacional de Trujillo

| Ítem | ritc | Ítem | ritc |
|--------|-------|--------|-------|
| Ítem02 | .456 | Ítem03 | .407 |
| Ítem05 | .469 | Ítem06 | .222 |
| Ítem10 | .371 | Ítem11 | .363 |
| Ítem14 | .346 | Ítem15 | .614 |
| Ítem20 | .335 | Ítem21 | .441 |
| Ítem24 | .471 | Ítem26 | .429 |
| Ítem36 | .450 | Ítem35 | .621 |
| Ítem41 | .292 | Ítem39 | .230 |
| Ítem45 | .474 | Ítem46 | .431 |
| Ítem51 | .541 | Ítem49 | .299 |
| Ítem55 | .550 | Ítem54 | .538 |
| Ítem59 | .440 | Ítem58 | .564 |
| Ítem12 | .470 | Ítem01 | .334 |
| Ítem16 | .366 | Ítem04 | .571 |
| Ítem22 | .672 | Ítem09 | .628 |
| Ítem25 | .286 | Ítem13 | .550 |
| Ítem30 | .630 | Ítem19 | .512 |
| Ítem34 | .638 | Ítem23 | .596 |
| Ítem38 | .580 | Ítem29 | .536 |
| Ítem44 | .506 | Ítem32 | .533 |
| Ítem48 | .578 | Ítem37 | .186* |
| Ítem57 | .464 | Ítem40 | .691 |
| Ítem07 | .251 | Ítem47 | .669 |
| Ítem17 | .290 | Ítem50 | .508 |
| Ítem28 | .111 | Ítem56 | .656 |
| Ítem43 | .200 | Ítem60 | .608 |
| Ítem53 | .169* | | |

Nota. Fuente: Datos obtenidos del estudio

ritc : Correlación ítem-test corregido; + : Ítem válido si coeficiente de correlación ítem- test corregido es significativa ($p < .05$) o mayores o iguales a .20. * : Valores significativos $p < .05$.

Los resultados del coeficiente de correlación ítem-test corregido, correspondiente al Inventario de Inteligencia Emocional, evidencian que los cincuenta y tres ítems que conforman el inventario, presentan índices de homogeneidad mayores a .20, dos ítems 37 y 53, presentan índices inferiores a .20, pero significativos; mientras que el ítem 28, es menor a .20 y no correlaciona significativamente con la puntuación en la escala, pero en caso de eliminarlo la confiabilidad en vez de aumentar disminuye.

Anexo 4

6.2.3. Índices de correlación ítem-test de la EPA.

Tabla A4

Índices de correlación ítem-test de la Escala de Procrastinación en Adolescentes en alumnos de secundaria de una institución educativa nacional de Trujillo

| Ítem | Ritc | Ítem | ritc |
|---------|------|---------|------|
| Ítem 1 | .403 | Ítem 4 | .478 |
| Ítem 6 | .390 | Ítem 9 | .362 |
| Ítem 11 | .591 | Ítem 14 | .553 |
| Ítem 16 | .521 | Ítem 19 | .401 |
| Ítem 21 | .480 | Ítem 24 | .407 |
| Ítem 26 | .532 | Ítem 29 | .515 |
| Ítem 31 | .537 | Ítem 34 | .470 |
| Ítem 36 | .279 | Ítem 39 | .485 |
| Ítem 41 | .392 | Ítem 44 | .482 |
| Ítem 46 | .220 | Ítem 49 | .571 |
| ítem 2 | .345 | Ítem 5 | .590 |
| ítem 7 | .421 | Ítem 10 | .553 |
| Ítem 12 | .442 | Ítem 15 | .686 |
| Ítem 17 | .017 | Ítem 20 | .648 |
| Ítem 22 | .010 | Ítem 25 | .654 |
| Ítem 27 | .481 | Ítem 30 | .602 |
| Ítem 32 | .248 | Ítem 35 | .493 |
| Ítem 37 | .266 | Ítem 40 | .584 |
| Ítem 42 | .373 | Ítem 45 | .548 |
| Ítem 47 | .361 | Ítem 50 | .465 |
| Ítem 3 | .550 | | |
| Ítem 8 | .298 | | |
| Ítem 13 | .420 | | |
| Ítem 18 | .494 | | |
| Ítem 23 | .468 | | |
| Ítem 28 | .517 | | |
| Ítem 33 | .426 | | |
| Ítem 38 | .476 | | |
| Ítem 43 | .540 | | |

Nota. Fuente: Datos obtenidos en el estudio

ritc : Correlación ítem-test corregido; + : Ítem válido si coeficiente de correlación ítem- test corregido es significativa ($p < .05$) o mayores o iguales a .20. * : Valores significativos $p < .05$.

Los resultados del coeficiente de correlación ítem-test corregido, correspondiente a la Escala de Procrastinación, evidencian que cuarenta y ocho ítems de los cincuenta ítems que la conforman, correlacionan inversamente y muy significativamente ($p < .01$) con la puntuación total de la escala. Si se elimina de la escala los ítems restantes, la confiabilidad no se altera significativamente.

Anexo 5

6.2.5. Confiabilidad del Inventario de Inteligencia Emocional

Tabla A5

Confiabilidad del Inventario de Inteligencia Emocional en alumnos de secundaria de una institución educativa nacional de Trujillo.

| | N° Ítems | α |
|-------------------------------|----------|----------|
| Inteligencia Emocional | .60 | .890 |
| Interpersonal | 12 | .789 |
| Intrapersonal | 5 | .391 |
| Adaptabilidad | 10 | .828 |
| Manejo del Estrés | 12 | .787 |
| Estado de Animo | 14 | .874 |

Nota. Fuente: Datos obtenidos en el estudio

α : Coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach

Los resultados de la confiabilidad por consistencia interna del Inventario de Inteligencia Emocional, fue establecida a través del coeficiente Alfa de Cronbach, donde se observa que dicho inventario global, así como sus componentes Adaptabilidad y Estado de ánimo, obtuvieron un índice que califica su confiabilidad en un nivel muy bueno, mientras que los componentes Interpersonal y Manejo de Estrés, registraron una confiabilidad respetable, y el componente Intrapersonal registró una confiabilidad inaceptable.

Anexo 6

6.2.6. Confiabilidad de la Escala de Procrastinación en Adolescentes

Tabla 6

Confiabilidad de la Escala de Procrastinación en Adolescentes en alumnos de secundaria de una institución educativa nacional de Trujillo.

| | N° Ítems | α |
|-------------------------------|----------|----------|
| Procrastinación | .50 | .940 |
| Falta de Motivación | 10 | .769 |
| Dependencia | 10 | .611 |
| Baja Autoestima | 10 | .798 |
| Desorganización | 10 | .799 |
| Evasión de la Responsabilidad | 10 | .857 |

Nota. Fuente: Datos obtenidos en el estudio

α : Coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach

Los resultados de la confiabilidad por consistencia interna de la Escala de Procrastinación,, la cual fue establecida a través del coeficiente Alfa de Cronbach, donde se muestra que la escala global, registró una confiabilidad elevada (.940), en tanto que su indicador Responsabilidad obtuvo una confiabilidad calificada como muy buena, sus indicadores Motivación, Autoestima y Desorganización, obtuvieron un índice que califica su confiabilidad en un nivel respetable, finalmente el indicador Dependencia registró una confiabilidad aceptable.

Anexo 7

CARTA DE PRESENTACIÓN

Año del Buen Servicio Al Ciudadano



Trujillo, 02 de Junio del 2017

Sr. Luis Alberto Huancoyo Loayza

Director de la Institución Educativa Víctor Andrés Belaunde

Pte.-

Yo, María Celeste Fernández Burgos, docente del curso de Tesis I de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Privada Antenor Orrego, tengo a bien presentar a la alumna Emily Denisse Rengifo Sánchez, para que se le otorguen las facilidades del caso y en ese sentido, se le brinde la información necesaria y autorice la aplicación de dos pruebas psicológicas a los estudiantes de 4to y 5to de secundaria, para el desarrollo de su trabajo de investigación titulado: "Inteligencia Emocional y Procrastinación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Nacional de Trujillo – 2017". Por tanto, la información que se obtenga será utilizada exclusivamente para fines específicos de la investigación con la debida discreción y confidencialidad.

Agradeciendo por anticipado la atención a la presente, me despido de usted,

Atentamente,



Dra. María Celeste Fernández Burgos

Docente del curso

6.2.7. Documentación

Anexo 8

6.2.8. Carta de consentimiento informado

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por medio del presente documento manifiesto que se me ha brindado información para la participación en la investigación científica que se aplicará a los alumnos de 3er, 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa Víctor Andrés Belaunde.

Se me ha explicado que:

- El objetivo del estudio es determinar la relación entre Inteligencia emocional y Procrastinación en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Nacional de Trujillo.
- El procedimiento consiste en aplicar dos pruebas psicológicas a los estudiantes de 3er, 4to y 5to año de secundaria, las cuales serán: El Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn Ice y la Escala de Procrastinación para adolescentes.
- El tiempo de duración de la participación de mi menor hijo(a) es de 35 minutos.
- Puedo recibir respuesta a cualquier pregunta o aclaración.
- Soy libre de rehusarme en que mi menor hijo(a) participe en cualquier momento y dejar de participar en la investigación, sin que ello lo(a) perjudique.
- No se identificará la identidad de mi menor hijo(a) y se reservará la información que proporcione. Sólo será revelada la información que proporcione cuando haya riesgo o peligro para su persona o para los demás o en caso de mandato judicial.
- Puedo contactarme con él (la) autor(a) de la investigación (Emily Rengifo Sánchez) mediante correo electrónico o llamada telefónica para presentar mis preguntas y recibir respuestas.

Finalmente, bajo estas condiciones **ACEPTO** que mi menor hijo(a) participe de la investigación.

Trujillo,...de.....de 2020.

 ...(Nombre y Apellidos)...

DNI N°:

Anexo 9: 6.2.9. Cuestionario del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn Ice y
Escala de Procrastinación en Adolescentes

INVENTARIO EMOCIONAL BarOn ICE: NA - COMPLETA

Adaptado por
Nelly Ugarriza Chávez
Liz Pajares del Águila

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 solo **UNA** respuesta para cada oración y coloca un ASPA sobre el número que corresponde a tu respuesta. Por ejemplo, si tu respuesta es "Rara vez", haz un ASPA sobre el número 2 en la misma línea de la oración. Esto no es un examen; no existen respuestas buenas o malas. Por favor haz un ASPA en la respuesta de cada oración.

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

| | Muy rara vez | Rara vez | A menudo | Muy a menudo |
|---|-----------------|-------------|-------------|-----------------|
| 21. Peleo con la gente. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. Puedo comprender preguntas difíciles. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. Me agrada sonreír. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. Intento no herir los sentimientos de las personas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26. Tengo mal genio. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27. Nada me molesta. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28. Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29. Sé que las cosas saldrán bien. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30. Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31. Puedo fácilmente describir mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32. Sé cómo divertirme. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 33. Debo decir siempre la verdad. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 34. Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 35. Me molesto fácilmente. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 36. Me agrada hacer cosas para los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 37. No me siento muy feliz. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 38. Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 39. Demoro en molestarme. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 40. Me siento bien conmigo mismo (a). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 41. Hago amigos fácilmente. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 42. Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 43. Para mí es fácil decirle a las personas cómo me siento. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 44. Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 45. Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 46. Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 47. Me siento feliz con la clase de persona que soy. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 48. Soy bueno (a) resolviendo problemas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 49. Para mí es difícil esperar mi turno. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 50. Me divierte las cosas que hago. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 51. Me agradan mis amigos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 52. No tengo días malos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 53. Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 54. Me disgusto fácilmente. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 55. Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 56. Me gusta mi cuerpo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 57. Aun cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 58. Cuando me molesto actúo sin pensar. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 59. Sé cuándo la gente está molesta aun cuando no dicen nada | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 60. Me gusta la forma como me veo. | 1 | 2 | 3 | 4 |

ESCALA DE PROCRASTINACIÓN EN ADOLESCENTES (EPA)
(Dr. Edmundo Arévalo Luna – Trujillo-Perú)

CUADERNILLO DE PREGUNTAS

INSTRUCCIONES:

A continuación, se presentan 50 enunciados que se refieren a los modos de comportarse en los adolescentes. Lee detenidamente cada enunciado y rellena la burbuja de la hoja de respuestas con la opción que mejor te describa, de acuerdo a las siguientes alternativas:

- Marca debajo de MA, cuando estés MUY DE ACUERDO con la afirmación
- Marca debajo de A, cuando estés de ACUERDO con la afirmación
- Marca debajo de I, cuando estés INDECISO con la afirmación.
- Marca debajo de D, cuando estés en DESACUERDO con la afirmación.
- Marca debajo de MD, cuando estés en DESACUERDO con la afirmación.

Responde con sinceridad todas las afirmaciones, pero marcando solo una de las alternativas, sobre lo que te ocurre en este momento y no lo que quisieras, ni de acuerdo a lo que otros opinan. Al finalizar, verifica que todos los enunciados hayan sido contestados.

NO ESCRIBAS NI REALICES MARCA ALGUNA EN ESTE CUESTIONARIO, TUS RESPUESTAS DEBES HACERLAS EN LA HOJA DE RESPUESTAS.

1. Suelo postergar (dejar para más tarde) mis estudios, por realizar actividades que me agradan.
2. Para realizar mis tareas necesito la compañía de alguien.
3. Pienso que mis trabajos los realizo mal, por ello prefiero no hacerlos.
4. Tiendo a dejar mis tareas siempre para el último momento.
5. Cuando comienzo una tarea, me aburro y por eso la dejo inconclusa.
6. Termino a tiempo mis trabajos y responsabilidades, porque las considero importante.
7. Culmino mis responsabilidades solo cuando me ayuda alguien.
8. A pesar de la dificultad de mis tareas, me siento capaz de terminarlas.
9. No termino mis tareas porque me falta tiempo.
10. Tengo desinterés por realizar una tarea que me imponen.
11. Suelo inventar excusas para no hacer mis tareas.
12. Tiene que haber alguien que me obligue a hacer mis tareas.
13. Mis logros me motivan a seguir cumpliendo con mis obligaciones.
14. Ocupo mi tiempo en actividades de poca importancia, en lugar de terminar mis tareas.
15. Siento incomodidad al iniciar una tarea, por lo tanto, lo dejo para el último momento.
16. Prefiero ver la televisión que cumplir con mis responsabilidades en casa.

17. Debo tener un ejemplo para guiarme y poder realizar mis tareas.
 18. Las críticas que recibo de los demás influye para no concluir mis actividades.
 19. Acabo a tiempo las actividades que me asignan.
 20. Pospongo (dejo para otro momento) mis deberes, porque los considero poco importantes.
 21. Constantemente suelo sentirme desganado para hacer mis deberes.
 22. Prefiero cumplir mis con mis responsabilidades para que otros no me critiquen.
 23. Pienso que mis habilidades facilitan la culminación de mis tareas.
 24. Termino mis trabajos importantes con anticipación.
 25. Con frecuencia no deseo realizar mis responsabilidades.
 26. Me es difícil comenzar un proyecto porque siento pereza.
 27. Tengo iniciativa cuando de tareas se trata.
 28. Me siento orgulloso de la forma en que realizo mis actividades.
 29. No realizo mis tareas porque no sé por dónde empezar.
 30. Me resisto a cumplir mis deberes porque prefiero desarrollar otras actividades.
 31. No hago mis tareas porque no sé por dónde empezar.
 32. No dejo que nada me distraiga cuando cumplo mis responsabilidades.
 33. Confío en mí mismo al realizar mis obligaciones a tiempo.
 34. Presento mis trabajos en las fechas indicadas.
 35. Evito realizar mis actividades cuando me siento desganado.
 36. Pienso que terminar mis tareas es una de las metas que debo cumplir.
 37. Trabajo libremente y de acuerdo a mis criterios cuando hago mis tareas.
 38. Evito responsabilidades por temor al fracaso.
 39. Programo mis actividades con anticipación.
 40. No tengo la menor intención de cumplir mis deberes, aunque después me castiguen.
 41. Si tengo que hacer algo lo hago de inmediato.
 42. No necesito de otros para cumplir mis actividades.
 43. Me siento incapaz de realizar mis obligaciones de forma correcta, por eso las postergo.
 44. No termino mis trabajos porque pienso que no me alcanza el tiempo.
 45. Prefiero tener una “vida cómoda” para no tener responsabilidades.
 46. Puedo retrasar mis actividades sociales, cuando decido terminar a tiempo mis trabajos.
 47. Postergo mis actividades, cuando no recibo la ayuda de los demás.
 48. No presento mis trabajos, porque pienso que están mal hechos.
 49. Suelo acumular mis actividades para más tarde.
 50. No me gusta tener responsabilidades, porque éstas implican esfuerzo y sacrificio.
-