



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y
PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN
UNIVERSITARIOS DE UNA
UNIVERSIDAD DE LIMA
METROPOLITANA EN EL CONTEXTO
DE EDUCACIÓN SEMIPRESENCIAL Y
VIRTUAL

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

EMELY VALERIA AIQUIPA ZAMORA

LIMA – PERÚ

2024

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA
EN UNIVERSITARIOS DE UNA UNIVERSIDAD DE LIMA
METROPOLITANA EN EL CONTEXTO DE EDUCACIÓN
SEMIPRESENCIAL Y VIRTUAL

MG. ADRIANA BASURTO TORRES

INFORME DE ORIGINALIDAD

20%

INDICE DE SIMILITUD

20%

FUENTES DE INTERNET

7%

PUBLICACIONES

10%

TRABAJOS DEL
ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

hdl.handle.net

Fuente de Internet

4%

2

repositorio.upch.edu.pe

Fuente de Internet

4%

3

repositorio.ucv.edu.pe

Fuente de Internet

2%

4

Submitted to Universidad Católica de Santa
María

Trabajo del estudiante

1%

MIEMBROS DEL JURADO

MG. CECILIA PATRICIA CASTRO CHÁVARRY

PRESIDENTA

LIC. ALEX JUNIOR GONZALES ASENCIO

VOCAL

LIC. ELENA DEL ROSARIO MARTÍNEZ DÍAZ

SECRETARIA

ASESORA DE TESIS

MG. ADRIANA BASURTO TORRES

DEDICATORIA

*Me enseñaron que con amor y esfuerzo
los sueños se vuelven realidad. Hoy lo
compruebo una vez más ¡Gracias mamá y
papá por sacar mi mejor versión!*

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, por estar siempre en los momentos difíciles y sacarme sonrisas; además, de guiarme en mi desarrollo personal y profesional.

A mis docentes de la universidad, que fortalecieron día a día mi vocación y me enseñaron a ver el mundo de manera más humana.

A los estudiantes universitarios, que con tanto interés y curiosidad participaron activamente durante el desarrollo del estudio.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN	
ABSTRACT	
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1.1. Identificación del problema.....	3
1.2. Justificación e importancia del problema.....	8
1.3. Limitaciones de la investigación	11
1.4. Objetivos de la investigación	12
1.4.1. Objetivo general	12
1.4.2. Objetivos específicos.....	12
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO	13
2.1. Aspectos conceptuales.....	13
2.1.1. Inteligencia emocional	13
2.1.1.1. Evolución de la inteligencia emocional.....	13
2.1.1.2. Modelos teóricos de la inteligencia emocional.....	13
2.1.1.3. Inteligencia emocional en pandemia por COVID-19.....	18
2.1.2. Procrastinación académica	20
2.1.2.1. Modelos teóricos de la Procrastinación	21
2.1.2.2. Procrastinación académica en pandemia por COVID-19.....	23
2.2. Investigaciones nacionales e internacionales	26
2.2.1. Nacionales.....	26
2.2.2. Internacionales	32
2.3. Hipótesis de la investigación	36
2.3.1. Hipótesis general	36
2.3.2. Hipótesis específica.....	36

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.....	37
3.1. Nivel y tipo de investigación.....	37
3.2. Diseño de la investigación.....	37
3.3. Población y muestra	37
3.3.1. Descripción de la población	37
3.3.2. Descripción de la muestra y método de muestreo	38
3.4. Definiciones y operacionalización de las variables.....	39
3.4.1. Criterios de inclusión.....	39
3.4.2. Criterios de exclusión	39
3.4.3. Criterios de eliminación	39
3.5. Definiciones y operacionalización de las variables.....	40
3.5.1. Definiciones conceptuales y operacionales	41
3.5.2. Operacionalización de variables	42
3.6. Instrumentos	43
3.6.1. Ficha de datos sociodemográficos.....	43
3.6.2. Trait Meta-Mood Scale 24 (TMMS-24).....	43
3.6.3. Escala de Procrastinación Académica (EPA).....	44
3.7. Procedimiento.....	46
3.8. Consideraciones éticas	47
3.9. Plan de análisis de datos	48
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	50
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN	55
CONCLUSIONES.....	63
RECOMENDACIONES.....	64
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	65
APÉNDICES.....

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Correlación entre atención emocional y las dimensiones de procrastinación académica</i>	51
Tabla 2. <i>Correlación entre claridad emocional y las dimensiones de procrastinación académica</i>	52
Tabla 3. <i>Correlación entre reparación emocional y las dimensiones de procrastinación académica</i>	53
Tabla 4. <i>Correlación entre inteligencia emocional y las dimensiones de procrastinación académica</i>	54

RESUMEN

La presente investigación tuvo el objetivo de identificar la relación entre inteligencia emocional y las dimensiones de procrastinación académica en universitarios de una universidad de Lima Metropolitana en el contexto de educación semipresencial y virtual. La institución donde se recolectó la base de datos impartía la modalidad presencial, pero debido a las restricciones de la pandemia migró a la virtualidad hasta el 2022 y continuó con la modalidad semipresencial el siguiente año. Por lo tanto, en marzo del presente año, se evaluó a 95 estudiantes que cursaron su carrera en la modalidad semipresencial y virtual debido a las restricciones por la pandemia a través de los instrumentos Trait Meta-Mood Scale 24 (TMMS-24) y Escala de Procrastinación Académica (EPA). La metodología fue de corte cuantitativo-transaccional-correlacional, pues se analizó la correlación entre las variables del estudio. La investigación permitió explorar algunos retos educativos en la población universitaria que persisten pese al término de la pandemia y, en base a ello, la toma de decisiones hacia la prevención de sus secuelas como el manejo del estrés, la frustración y, en el peor de los casos, la deserción universitaria.

Palabras clave: inteligencia emocional, procrastinación académica, estudiantes universitarios.

ABSTRACT

The aim of this research was to identify the relationship between emotional intelligence and the dimensions of academic procrastination in university students of a university in Metropolitan Lima in the context of semi-face and virtual education. The institution where the database was collected taught the face-to-face modality, but due to the restrictions of the pandemic migrated to virtuality until last year and this year continued with the semi-face modality. Therefore, in March of this year, 95 students who studied in the semi-face and virtual modality due to restrictions due to the pandemic were evaluated through the instruments Trait Meta-Mood Scale 24 (TMMS-24) and Academic Procrastination Scale (EPA). The methodology was quantitative-transactional-correlational, since the correlation between the variables of the study was analyzed. The study allows to explore some educational challenges in the university population that persist despite the end of the pandemic and, based on this, the decision-making according to the prevention of its consequences such as stress, frustration and, in the worst case, the university dropout.

Keywords: emotional intelligence, academic procrastination, university students.

INTRODUCCIÓN

Dentro de los campos de la psicología se encuentra la inteligencia emocional, la cual genera repercusiones cruciales sobre la adaptación psicológica, el manejo del estrés, la vida académica y laboral, entre otros aspectos para un desarrollo humano exitoso. Más aún, este fenómeno complejo y multifactorial ha sido determinante para lograr el manejo psicológico de la incertidumbre y el distanciamiento social a raíz de la emergencia sanitaria por COVID-19.

De forma conjunta, la pandemia también ha replanteado las formas a través de las cuales impartir la educación a nivel universitario. Este es el caso de varias instituciones, como la universidad donde se recolectó la muestra estudiada durante la emergencia sanitaria, puesto que las modalidades semipresenciales y virtuales han sido alternativas efectivas para impartir estudios superiores. Sin embargo, esto trajo nuevos retos educativos relacionados a la procrastinación académica.

Debido a que cada vez los estudiantes dependen más de sus competencias personales y sociales para lidiar con los requerimientos académicos, la teoría psicológica plantea que las habilidades relacionadas a la gestión emocional y afrontamiento del estrés juegan un rol crucial para evitar comportamientos desadaptativos como la postergación de actividades. Por ello, un mayor número de estudios empíricos son necesarios para el entendimiento de los retos educativos que enfrentan los universitarios peruanos en la actualidad, a su vez permite una mejor toma de decisiones por parte de las universidades.

En esta investigación se propuso identificar la correlación entre inteligencia emocional y las dimensiones de procrastinación académica en universitarios de una

universidad de Lima Metropolitana en el contexto de educación semipresencial y virtual. Para ello, en el Capítulo I se analizó la problemática científica en cuestión, en conjunto a la relevancia a nivel práctico, social y científico del estudio de ambas variables. Posteriormente, en el Capítulo II se realizó una amplia revisión literaria referente a bases teóricas sobre inteligencia emocional, así como procrastinación académica, lo cual permitió establecer puntos conjuntos sobre el planteamiento de hipótesis para la investigación.

En el Capítulo III se abordó una metodología relacionada a los estándares de investigación cuantitativa necesarios para obtener resultados válidos y confiables dentro de la psicología científica. En el Capítulo IV, acorde al planteamiento de los objetivos, se presentan los resultados incluyendo tablas que facilitan la comprensión de la data. En el Capítulo V se debaten hallazgos encontrados en base a principios teóricos y evidencia empírica previa sobre inteligencia emocional y procrastinación académica, haciendo énfasis en limitaciones y preguntas a plantear para nuevos investigadores. Finalmente, se presentan conclusiones y recomendaciones para un óptimo entorno universitario y futuros estudios sobre las variables presentadas.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Identificación del problema

Al término del 2019, China notificó ante la OMS la aparición del SARS-CoV-2, un nuevo agente patógeno que fue la causa de la pandemia en la que estuvimos inmersos (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2021). El gobierno peruano, como medida de prevención y protección, decretó el estado de emergencia junto a unas normas que fomentaron el distanciamiento social entre los ciudadanos; sin embargo, continuó el alto porcentaje de víctimas hasta mediados del año pasado (Statista Research Department, 2022). Esta situación generó que el sector educativo se viera en la necesidad de que las universidades migren a una educación virtual y, con el dictado de las medidas de protección, se continuó con la modalidad semipresencial que generó más cambios drásticos en las rutinas diarias y estilos de vida de los estudiantes. Varias universidades que aplicaron estas modalidades quedaron expuestas por su ausencia de recursos y medios tecnológicos, motivo que dificultó la adaptación de los universitarios porque implicó que desarrollen competencias digitales (Ortega et al., 2021). Previo al término de la pandemia, las universidades implementaron estrategias efectivas para retornar gradualmente a las clases semipresenciales y/o presenciales (Ministerio de educación [MINEDU], 2022).

La universidad siempre ha representado un desafío para los estudiantes, puesto que las actividades académicas son diferentes y más exigentes. A raíz de la pandemia, la situación se mantuvo en varios universitarios y resulta determinante que durante los ciclos se mantenga una “conducta regulada a fin de cumplir de

forma eficaz y eficiente las diversas responsabilidades” (Domínguez-Lara, 2017). Durante este proceso, hay estudios que reportan el aumento de procrastinación académica, lo que consiste en la tendencia de prolongar o evitar la realización de actividades académicas. Además, el estudiante procrastinador buscará justificar lo sucedido a fin de no sentirse culpable (Ruíz & Cuzcano, 2017). Nava (2018) indica que el 60% de los universitarios peruanos procrastinan a nivel promedio y el 34% en un nivel alto. De igual manera, Águila (2021) comenta que éstos casos se han profundizado, ya que las clases virtuales requieren “la presencia de tecnología, los estímulos distractores se encuentran mucho más presentes en las herramientas para acceder a estas actividades [...] la procrastinación es tomar la decisión intencional por no sentirse lo suficientemente capaz de controlar las emociones e impulsos”.

Estrada (2021), Contreras (2021) y Cárdenas et al. (2021) estudiaron la procrastinación académica en tiempo de pandemia y evidenciaron que los índices se mantuvieron a nivel promedio y alto, lo cual se refleja en el aplazamiento de sus tareas y la perspectiva de rechazo/ineficacia al realizarlas. Ante ello, Herrera (2021) y Córdova et al. (2022) añaden que, a raíz de la crisis educativa, las emociones no saludables agudizaron la disciplina de los estudiantes y acrecentó la postergación de actividades, así como nuevas dificultades para la comunicación docente-estudiante, el manejo de nuevas modalidades y el uso plataformas virtuales.

La Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2023) manifiesta que los efectos al inicio y término de la pandemia no se presentan en la misma intensidad por lo que se esperaría su disminución; ante ello, Ruiz (2021), Murga et al. (2022), Silva & Matalinares (2022) y Guillen (2023) reportaron que los índices de procrastinación al término de la pandemia se mantuvieron en su mayoría a nivel

promedio. No obstante, se evidencia una leve reducción de universitarios que procrastinan a nivel alto, lo que posiblemente esté relacionado a la iniciativa de algunas universidades para contrarrestar los efectos de la COVID-19 a través de talleres, programas u orientación psicológica, de manera que desarrollen estrategias y habilidades de afrontamiento que fomenten autonomía, pensamiento crítico y autorregulación (Gaeta et al., 2023).

Ante esta inquietud, la inteligencia emocional será de gran importancia, ya que es entendida como la facultad de reconocer, comprender, analizar y gestionar nuestras emociones o la de terceros (Carrasco, 2017). Se evidenció que antes de la pandemia, los universitarios presentaron dificultad a nivel alto y promedio para regular sus emociones (Pérez, 2020; Herrera, 2020; Socarrás et al., 2020). Durante la pandemia, los hallazgos previos identificaron que la transición hacia la educación virtual generó emociones no saludables, como la desorientación, confusión, inseguridad y frustración. Asimismo, el Ministerio de Salud (MINSA, 2022), reportó que casi 40% de estos jóvenes entre 19 y 26 años presentaron ansiedad, estrés y depresión en sus jornadas académicas. Antes de finalizar la pandemia, la secretaría Nacional de la Juventud (SENAJU, 2023) comenta que éstas cifras se redujeron al 32%, reflejando un porcentaje mayor en comparación a la población adulta de 30 años a más.

Gaeta et al. (2023), investigaron las experiencias emocionales y de aprendizaje en los universitarios durante la pandemia, y llegaron a la conclusión de que la adaptación ha representado un desafío en la autorregulación emocional y académica. Por este motivo, las universidades y los docentes apoyaron al desarrollo de estrategias de gestión emocional, académica y del entorno en sus estudiantes.

Como resultado, se reflejó la predominancia de emociones saludables ante la frustración y enojo, aunque permaneció la preocupación y ansiedad.

Sastoque et al. (2020) indican que las competencias emocionales demuestran la aparición de confusión, desorientación, inseguridad y frustración, las cuales forman parte de las emociones no saludables que se originaron por el aprendizaje virtual. Por lo tanto, es importante desarrollar las competencias digitales al igual que las intrapersonales debido a que favorece la autorregulación, adaptación y organización, y permite hacerle frente a los nuevos contextos y responsabilidades educativas (Miguel, 2020).

En conclusión, el ingreso a la universidad representa un reto para los estudiantes porque implica un cambio en diferentes aspectos (académicos, emocionales, sociales, etc.) y la adaptación a la educación semipresencial y virtual a raíz de la pandemia. Actualmente, se evidencia que la procrastinación académica tiene un gran porcentaje en universitarios y una de las explicaciones que se le atribuye es la baja regulación emocional. En ese sentido, la inteligencia emocional cobra mayor consideración, debido a que posee como dimensión a la atención, claridad y reparación/regulación emocional.

Dadas estas situaciones, se necesita mayor número de estudios para comprender los retos educativos que enfrentan los universitarios, ya que permitirá una mejor toma de decisiones por parte de las instituciones. De igual manera, la mayoría de investigaciones se centran en analizar esta problemática desde ciertos años de carrera o dentro de la misma facultad. No obstante, sería provechoso analizarlo desde diferentes años de carrera para tomar en cuenta su proceso de adaptación dependiendo de los hábitos adquiridos y competencias para asimilar los

cambios durante las diferentes modalidades. Adicionalmente, la inteligencia emocional en la mayoría de estudios se registró bajo un modelo de la personalidad, más no como una aptitud que permita adaptarse a los cambios, lo cual se relacionaría a la temporada de pandemia. En relación a lo mencionado, surge la siguiente pregunta de investigación: **¿Cuál es la relación entre inteligencia emocional y las dimensiones de procrastinación académica en universitarios de una universidad de Lima Metropolitana en el contexto de educación semipresencial y virtual?**

1.2. Justificación e importancia del problema

Los estudiantes universitarios deben asumir nuevas responsabilidades académicas, y se ven sometidos a desarrollar habilidades y destrezas para una formación profesional. Este proceso será saludable y exitoso siempre y cuando se consideren los componentes cognitivos, psicológicos y emocionales (Chang & Tsai, 2022). La inteligencia emocional es reconocida como un pronóstico del logro académico y equilibrio psicológico en los estudiantes (Gutiérrez, 2020).

Previo a la pandemia, diversos estudios determinaron que la mayoría de universitarios puntuaron nivel bajo y promedio en inteligencia emocional (Páez & Castaño, 2015; Herrera, 2020; Pérez, D., 2020; Socarrás et al., 2020), mientras que en procrastinación académica puntuaron alto y promedio (Castro & Mahamud, 2019; Condori, 2020). Además, indicaron que los universitarios presentaron mayor dificultad para mantener la estabilidad emocional frente a situaciones estresantes, como las actividades académicas, y que la procrastinación académica genera el impacto negativo en autoestima, calidad de vida, aprendizaje y rendimiento académico. En el peor de los escenarios, se asociaba a la repetición o retiro de cursos, así como al abandono de la universidad (Garzón & Gil, 2017; Aspée et al., 2021; Scheunemann et al., 2021).

En la actualidad, Johnson et al. (2020) detallaron que la pandemia por COVID-19 provocó cambios en el estado emocional de los estudiantes mientras se adaptaban a su entorno. Como evidencia, Sastoque et al. (2020) indicó que durante la educación virtual se registraron más casos de inseguridad, frustración, confusión y desorientación. En la misma línea, Arias et al. (2021) y Gaeta et al. (2023) añadieron a la ansiedad, la preocupación, el miedo y el enojo como emociones que

trajo consigo la pandemia; no obstante, algunas universidades se comprometieron a brindarles orientación y estrategias que lograron contribuir en su adecuada gestión emocional y de aprendizaje. De esta manera, lograron experimentar emociones saludables que volvieron el proceso de adaptación más tolerable, aunque permaneció la ansiedad y el estrés hasta el término de la pandemia.

Teniendo en cuenta que la COVID-19 agudizó los indicadores de frustración, ansiedad, depresión, enojo, estrés y mantuvo los índices de procrastinación académica en los estudiantes universitarios, “refuerza la idea de que la integración de la inteligencia emocional en la formación del estudiante contribuye a contrarrestar o brindar alternativas para el manejo de estas situaciones” (Águila, 2021; Aguilar & Quiñonez, 2022). Esto coincide con lo mencionado en el boletín de opiniones iberoamericanas en educación del 2021 donde enfatizaron que “es necesario tener en consideración que la procrastinación, no es solo un tema de manejo del tiempo, por lo que las estrategias para abordarla deben ser generadas desde una perspectiva integral y un enfoque que incluya la inteligencia emocional y la educación socio-emocional” (Lárez & Molina, 2021).

Por las razones antes mencionadas, esta investigación permitió estudiar la realidad de los estudiantes desde el aspecto aptitudinal, haciendo uso de uno de los modelos teóricos de inteligencia emocional con mayor aceptación por su rigor científico y soporte empírico (Gutiérrez, 2020).

Durante la pandemia, los universitarios necesitaron mayor apoyo para adaptarse a los cambios educativos y continuar con un buen rendimiento académico sin descuidar su salud mental. Por ende, los resultados facilitaron el acceso a una información beneficiosa, conveniente y actualizada para impulsar mejores prácticas

dentro de la comunidad científica e instituciones educativas, involucrando a los docentes, padres de familia y altos directivos. Asimismo, serán útiles para crear o reforzar las bases teóricas de charlas, talleres o programas educativos que enfatizan en la gestión emocional y académica de los universitarios y los impulsen a desenvolverse en el ámbito universitario y posteriormente laboral.

Las investigaciones comprueban la necesidad e importancia de educar en inteligencia emocional, hecho que resulta conveniente realizarlo desde una edad temprana para que desarrollen mecanismos de adaptación y afrontamiento ante nuevos escenarios. Por tanto, la actualización de la malla curricular ayudaría a formar niños con mayores habilidades emocionales y de gestión académica. Los docentes y los altos directivos de las instituciones también se beneficiarían al contar con información y estrategias efectivas para impartirlo en las clases.

Como apoyo directo a los participantes del estudio, se les adjuntó un volante informativo al término de la evaluación sobre la procrastinación académica (implicancia en los aspectos académicos-emocionales y medidas de prevención) con la finalidad de concientizar sobre ésta variable y cómo repercute en su rendimiento académico, desenvolvimiento personal y bienestar. También, junto al resto de la población universitaria, se les invitó a participar en el taller “¡Más tarde lo hago!” que se diseñó en base a las necesidades detectadas de la muestra, para que promueva la inteligencia emocional y autorregulación académica como factores que contrarrestan la procrastinación académica. Por último, se brindó un informe a la universidad donde se evidenciaron los resultados y las recomendaciones para que puedan tener mayor conocimiento y explorar nuevas metodologías al brindar charlas, talleres o programas de intervención psicológica.

1.3. Limitaciones de la investigación

La recolección de datos se realizó en dos momentos, a finales del 2022 en la modalidad virtual y a inicios del 2023 en la modalidad semipresencial. Esto se debe a que el departamento de psicología de la universidad necesitó las últimas semanas del semestre para realizar sus actividades psicoeducativas sin saturar el horario de los universitarios. En la misma línea, otra limitación fue la escasez de estudios enfocados en la inteligencia emocional bajo el modelo teórico de Salovey y Mayer mediante el instrumento TMMS-24.

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivo general

Identificar la relación entre inteligencia emocional y las dimensiones de procrastinación académica en universitarios de una universidad de Lima Metropolitana en el contexto de educación semipresencial y virtual.

1.4.2. Objetivos específicos

1. Identificar la relación entre atención emocional, dimensión de la inteligencia emocional, con la autorregulación académica y postergación de actividades, dimensiones de la procrastinación académica, en universitarios de una universidad de Lima Metropolitana en el contexto de educación semipresencial y virtual.
2. Identificar la relación entre claridad emocional, dimensión de la inteligencia emocional, con la autorregulación académica y postergación de actividades, dimensiones de la procrastinación académica, en universitarios de una universidad de Lima Metropolitana en el contexto de educación semipresencial y virtual.
3. Identificar la relación entre reparación emocional, dimensión de la inteligencia emocional, con la autorregulación académica y postergación de actividades, dimensiones de la procrastinación académica, en universitarios de una universidad de Lima Metropolitana en el contexto de educación semipresencial y virtual.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Aspectos conceptuales

2.1.1. Inteligencia emocional

2.1.1.1. Evolución de la inteligencia emocional

Según Fragoso-Luzuriaga (2015), la evolución del concepto se compone de cinco 5 fases. La primera fase (1900-1970) surge junto al enfoque psicométrico de la inteligencia del hombre empleado para cuantificar el razonamiento. La segunda fase (1970-1990) se ve influenciada por los paradigmas cognitivos y de procesamiento de información; además, surgen dos exponentes importantes que darán base al concepto de inteligencia emocional: Gardner y Sternberg. La tercera fase (1990-1993) Salovey y Mayer dan inicio a las primeras publicaciones sobre inteligencia emocional y plantean un primer modelo que les servirá de guía para la versión final de su postulado. La cuarta fase (1994-1997) Goleman, en su *best seller*, define la inteligencia emocional; no obstante, generó la contradicción con la teoría planteada por Salovey y Mayer. Finalmente, la quinta fase (1998-actualidad) ha ido variando lo propuesto por Salovey y Mayer que actualmente posee cuatro dimensiones.

2.1.1.2. Modelos teóricos de la inteligencia emocional

Se han desencadenado diversos modelos teóricos que parten de criterios diferentes para su explicación. El Modelo mixto está conformado por D. Goleman y R. Bar-On, mientras que el Modelo de habilidades únicamente por P. Salovey y J. Mayer (Bueno, 2019).

Modelo Mixto de Inteligencia Emocional: Carrasco (2017) sostiene que este modelo se fundamenta en las capacidades y competencias del individuo para interactuar con quienes lo rodean de forma inteligente y emocional. Acorde a la revisión de Chang (2017), bajo esta perspectiva se incluyen algunos agregados a la inteligencia emocional que se relacionan a la experiencia psicológica como los rasgos, competencias, habilidades cognitivas y componentes. En otras palabras, este modelo incluye aspectos tanto cognitivos como no cognitivos (Carrasco, 2017).

Modelo de competencia por D. Goleman: Este modelo percibe a la inteligencia emocional como características del ser humano que permiten resolver los problemas con éxito: “habilidad de automotivarse y persistir sobre las decepciones; controlar el impulso para demorar la gratificación; regular el humor; evitar trastornos que disminuyen las capacidades cognitivas; mostrar empatía y generar esperanza”. Sin embargo, Goleman (2002) fue refinando el modelo y la versión final estuvo constituida por cinco dimensiones, donde se incluyeron competencias en cada una (Otayza, 2021). Este modelo, al incluir competencias emocionales y sociales facilitó el procesamiento de emociones en el individuo y en su entorno. De esta manera, se relacionan con el bienestar de la persona a través del cociente emocional e intelectual, y dan resultados en el ámbito interpersonal (Chang, 2017). En ese sentido, Goleman separa las habilidades en autoconocimiento, autodirección, aptitudes sociales y regulación emocional (Riopel, 2019), como se detalla a continuación:

- **Autoconocimiento:** Alude a la habilidad de detectar y atender nuestras emociones, e incluye competencias como autoconciencia emocional, autoevaluación acertada y autoconfianza.
- **Autodirección:** Alude a la habilidad de gestionar impulsos y estados anímicos para una buena relación con el entorno, e incluye competencias como autocontrol, fiabilidad, adaptabilidad, logro de orientación e iniciativa.
- **Aptitudes sociales:** Alude la habilidad de comprender emociones y aflicciones de otros, e incluye competencias como influencia, comunicación, liderato, dirección de conflictos, cambio catalizador y establecimiento de vínculos.
- **Regulación emocional:** Alude a la habilidad de interactuar de forma apacible y benéfica con el entorno, e incluye competencias como trabajo colaborativo y en equipo, trabajo orientado a metas compartidas y visión compartida sobre este trabajo.

Modelo ecléctico por R. Bar-On: Es un modelo planteado por Bar-On (1997; 2007) donde se explica a la inteligencia emocional como una agrupación de capacidades y competencias que determina la eficacia de los individuos para entenderse a sí mismos y a los otros, manifestar sus emociones y enfrentar las demandas cotidianas. Ello dividió esta teoría en cinco dimensiones (Dueñas, 2021):

- **Intrapersonal:** Autoconciencia y expresión de las emociones. Está relacionado con las competencias de independencia, asertividad y autoconciencia emocional.
- **Interpersonal:** Conciencia social y relaciones con su entorno. Está relacionado con las competencias de responsabilidad social, empatía y relaciones satisfactorias.
- **Manejo del estrés:** Regulación emocional. Está relacionado con las competencias de regular los impulsos y tolerar las frustraciones.
- **Adaptabilidad:** Manejo de situaciones diversas de cambio. Está relacionado con las competencias de flexibilidad y resolución de conflictos.
- **Humor:** Motivación para orientarnos en la vida. Está relacionado con las competencias de felicidad y optimismo.

Modelo de Habilidades de Salovey y Mayer: Según Sánchez (2015), a través de este modelo se identifica a la inteligencia emocional como la base de las habilidades para el procesamiento de información emocional y se distancia del temperamento y la personalidad. En ese aspecto, se vincula con las “habilidades adaptativas que posibilitan el idóneo procesamiento de información emocional, así como también la orientación de estados emocionales como un factor que optimizará los procesos de pensamiento”. Por consiguiente, a diferencia de las propuestas anteriores, esta inteligencia no se constituye de competencias sino de habilidades que se relacionan al procesamiento de información. Este modelo consta de cuatro habilidades principales (Sánchez, 2015; Jara, 2019):

- **Percepción emocional:** Identificación de emociones en uno mismo y en los otros. Está conformada por subhabilidades: autoidentificación de emociones, identificación emocional de otros, expresión de sentimientos y necesidades, y discriminación de expresiones emocionales.
- **Asimilación emocional en el pensamiento:** Utilización de las emociones como proceso cognitivo. Está conformada por subhabilidades: priorización y dirección del pensamiento, empleo de emociones en la memoria y el juicio, variabilidad de emociones ante diferentes puntos de vista y diversos estados emocionales para el abordaje de un problema.
- **Comprensión emocional:** Conocimiento del procesamiento de la emoción a lo cognitivo. Está conformada por subhabilidades: relación entre palabra y significado de una emoción, comprender la relación entre emoción y diversas situaciones, comprensión de emociones complejas y sentimiento simultáneos, y reconocer transiciones entre estados emocionales.
- **Recuperación emocional:** Autorregulación de las emociones y las de otros. Está conformada por subhabilidades: permanecer abierto a emociones positivas y negativas, reflexionar sobre las emociones dependiendo de su utilidad o información, observar reflexivamente las emociones y la de los demás, y gestionar las emociones.

2.1.1.3. Inteligencia emocional en pandemia por COVID-19

Ortiz-Mancero y Núñez-Naranjo (2021), así como Duan y Zhu (2020), indican que la pandemia cambió los hábitos de vida y generó malestar emocional en los universitarios, motivo por el cual experimentaron sentimientos de ansiedad, estrés, frustración, aislamiento y miedo, lo que agudizó el enojo, la desesperanza y la depresión. A esto se le suman los bajos niveles de motivación, autoestima y rendimiento académico que, acorde a lo anterior mencionado, continuó incrementando los casos de ansiedad y las emociones ligadas al miedo por no saber qué seguirá, angustia por cuándo terminará, frustración, enojo por el confinamiento, desconfianza y tristeza por los duelos (González, 2020; Bosada, 2020; Suysuy & Chávarry, 2021).

Este conjunto de emociones ha interferido en la estabilidad personal, motivacional y académica de los universitarios, debido a que la inteligencia emocional promueve que el estudiante alcance sus metas y a su vez funciona como un predictor confiable de la capacidad adaptativa al entorno (Ortiz-Mancero & Núñez-Naranjo, 2021). En cuanto al perfil de los ingresantes, se espera que posean capacidad analítica, toma de decisión y adaptación al nuevo contexto. No obstante, será complicado si no ha logrado desarrollar su inteligencia emocional, ya que influirá directamente en su salud mental, desenvolvimiento académico y futuro laboral (García et al., 2017; Trinidad, 2018; Broc, 2019).

Por lo antes descrito, los estudiantes universitarios necesitan tener actitudes y habilidades que les permitan ser más eficaces tanto en lo académico como en lo socioemocional. Por ende, se requieren de nuevas estrategias y metodologías que promuevan la inteligencia emocional a través del reconocimiento, gestión y

direccionalidad de emociones e impulsos (Aguilar & Quiñonez, 2022). Bosada (2020) comenta que al desarrollarla permitirá afrontar con mayor calma, equilibrio emocional y pensamiento crítico los eventos estresantes.

Previo al término de la pandemia, aún se evidencia un número de universitarios con niveles bajos de inteligencia emocional (Astulla & Lino, 2022; Ortega & Valencia, 2023; Solorzano, 2023; Arias & Gavilanes, 2023; Garfias & Ibarra, 2023); no obstante, otras investigaciones respaldan el aumento de la cifra a nivel alto y promedio en la población estudiantil (Condori-Palomino, 2023; Hernández, 2023; Vera et al., 2023; Villena & Vargas, 2023). Estas fluctuaciones podrían relacionarse a que la educación emocional ha tenido mayor protagonismo en la comunidad educativa y en algunas instituciones se puso en marcha diferentes metodologías, recursos y proyectos para contrarrestar los efectos perniciosos de la emergencia sanitaria en base a la gestión emocional y académica, viéndose reflejado un cambio saludable de los universitarios después de su aplicación (Gaeta et al., 2023).

Las investigaciones corroboran que la pandemia ha generado diferentes emociones en los universitarios, dentro de ellas están las no saludables donde se enfatiza la promoción de estrategias respaldadas por la inteligencia emocional, puesto que es una agrupación de habilidades, y actitudes que se desarrollan según la edad y experiencias personales (Carrasco, 2017). Investigaciones previas y durante la pandemia han relacionado a esta inteligencia con la personalidad, según el modelo ecléctico de Bar-On a través del Inventario Bar-On ICE. No obstante, resulta necesario investigar a la inteligencia emocional como un factor aptitudinal, ya que influirá en su adaptación universitaria durante la emergencia sanitaria.

En relación a lo mencionado, el instrumento que se empleó en el estudio fue el TMM-24, respaldado por Salovey y Mayer, por definir a la inteligencia emocional como una habilidad de adaptarse a situaciones cambiantes (Chang, 2017). A su vez, al ser independiente de la personalidad, se relaciona con emociones y pensamientos que la convierte en una procesadora de información emocional que identifica, asimila, comprende y regula emociones.

Por último, Nápoles (2023) es su estudio post pandemia mantiene lo que ya se ha observado a la fecha y enfatiza en la necesidad de trabajar el bienestar mental y emocional de los universitarios. Asimismo, comenta que en la actualidad han perdurado algunas consecuencias perniciosas hacia la salud mental como la ansiedad, depresión y estrés. Como resultado, los estudiantes han reflejado dificultad para establecer relaciones interpersonales con sus compañeros/docentes, desinterés por el estudio, baja autoestima, inseguridad para lograr sus metas o comunicar sus ideas, reflexiones o comentarios. De igual manera, Palacios et al. (2022) indica que los universitarios necesitan un buen estado mental y emocional para afrontar las consecuencias post covid sin declinar en sus objetivos académicos. Por lo tanto, no es suficiente una buena actitud o predisposición al estudio, sino la formación en inteligencia emocional.

2.1.2. Procrastinación académica

Es una acción voluntaria de los estudiantes que consiste en aplazar la presentación de tareas o actividades académicas, pese a ser conscientes de las consecuencias negativas. Esta conducta suele ser reforzada con justificaciones que se da el estudiante para evitar sentir culpa. Surge por la carencia de organización y

autocontrol en los estudios (Atalaya & García, 2019). Asimismo, Domínguez-Lara et al. (2014) afirman que la tendencia a posponer tareas académicas puede tener factores predisponentes, como la autoestima, la capacidad para lidiar con la frustración, la preferencia por actividades que ofrecen una gratificación inmediata, el procesamiento inadecuado o irracional de la información, y la elección de actividades con beneficios a corto plazo en lugar de a largo plazo.

Así mismo, Ruíz & Cuzcano (2017) enfatizan como factores determinantes al desamparo, baja concentración y responsabilidad, ansiedad y ciertos rasgos de la personalidad. En lo académico, la procrastinación es considerada una conducta problemática en los universitarios y puede impactar negativamente en el rendimiento académico y salud mental. Si bien es vista como una conducta habitual del ser humano, diversos estudios aclaran que llevada al exceso puede ser perjudicial y generar graves consecuencias a nivel personal y académico (Atalaya & García, 2019).

2.1.2.1. Modelos teóricos de la Procrastinación

Los modelos principales para explicar la procrastinación son cinco. En primer lugar, la teoría psicodinámica fue la primera en tratar los comportamientos asociados a la postergación de actividades (Pérez, 2018) y plantea que los procesos que ocurrieron durante la crianza son los principales factores predictores (Mamani, 2017). Natividad (2014) plantea que la postergación de las responsabilidades y tareas académicas se presenta como un comportamiento problemático que basa sus raíces en las relaciones poco eficientes con los padres, lo cual genera conflictos emocionales internos, frustración y baja autoestima. De acuerdo con las ideas de

Sigmund Freud, hay una correspondencia entre procrastinación y ansiedad, motivo por el cual actúa como un signo que advierte al ego sobre que una determinada tarea representa una amenaza para nuestra integridad emocional (Atalaya & García, 2019). En este sentido, el ego puede generar mecanismos de defensa para protegernos de la sensación de fracaso o exposición a un peligro inminente, lo que deriva en procrastinación.

En segundo lugar, la procrastinación se puede explicar a través de la teoría motivacional de David McClelland. Desde esta perspectiva, la motivación es una característica estable de las personas en la que se emplean comportamientos orientados a realizar de forma exitosa las tareas en cualquier ámbito (Pérez, 2018). En este sentido, una persona puede adoptar una de dos posturas: alcanzar el éxito o miedo a fracasar. En la primera postura se refiere a la motivación por el logro, mientras que la segunda evita circunstancias que se perciben amenazantes. Si sobrepasa el miedo a fracasar ante la expectativa de éxito se adoptará una conducta de postergación, ya que se estará optando por realizar actividades que aseguren el éxito y no por las que se consideran aversivas (Pérez, 2018). Para evitar la procrastinación se debe mantener la motivación, junto con la expectativa y el valor (Mamani, 2017).

En tercer lugar, desde el enfoque cognitivista, la procrastinación se debe al procesamiento ineficaz de información y los esquemas desadaptativos que se relacionarán a la incapacidad y el miedo frente al rechazo de los demás (Suárez, 2022). Acorde a la revisión de Atalaya & García (2019), aquellos individuos que tienen el hábito de posponer sus tareas suelen reflexionar sobre su comportamiento y pueden caer en un patrón de pensamiento obsesivo cuando no logran alcanzar sus

objetivos. Además, experimentan dificultades en la planificación y organización de su tiempo, lo cual conduce a un bajo desempeño en sus actividades y a un fracaso recurrente. Los procrastinadores que luego se comprometen a realizar una actividad, empiezan a generar pensamientos rumiativos, que se tornan negativos, sobre su incapacidad e ineficacia para realizarlos (Pérez, 2018). Ello genera miedo y percepción de fracaso, lo que intensifica la conducta procrastinadora.

La Teoría Conductual menciona que toda conducta se preserva cuando es repetida y recompensada. En tal sentido, la procrastinación surge cuando el estudiante aplaza las actividades que implican una satisfacción a largo plazo por otras que refuercen en un breve tiempo (Atalaya & García, 2019). Esta acción genera malestar en las personas, puesto que se mostrarán evitativos “frente a las circunstancias que conllevan un alto costo de respuesta o donde estiman como insuficientes las probabilidades de llegar a un buen nivel de satisfacción en concordancia a su desempeño” (Pérez, I., 2018).

La Teoría Cognitivo Conductual indica que las actitudes y emociones de las personas son guiadas por su autovaloración. Destaca la importancia de los procesos cognitivos sobre las emociones poco saludables y conductas desadaptativas, como la procrastinación. Sin embargo, es importante considerar el factor ambiente, dado que juega un rol importante en las emociones y conductas (Natividad, 2014). Knaus y Ellis (1977) mencionan que el inicio de la procrastinación se da con pensamientos irracionales que generan una percepción distorsionada de su capacidad para cumplir con las actividades, ello influye en su rendimiento académico (Natividad, 2014).

2.1.2.2. Procrastinación académica en pandemia por COVID-19

En la pandemia, el uso del internet fue indispensable para que los universitarios realicen sus actividades académicas virtuales. No obstante, incrementó las conductas problemáticas relacionadas a la procrastinación académica como la falta de organización, planificación, administración del tiempo, seguimiento e incumplimiento de actividades en los plazos asignados (Ramírez-Gil et al., 2021). Otros factores que desencadenaron la procrastinación fueron la sobrecarga horaria y complejidad de los cursos, aunque el miedo, la incertidumbre y el descenso de la resiliencia académica fue el mayor detonante de la autodisciplina y responsabilidades académicas de los estudiantes (García & Silva, 2019).

La crisis educativa por pandemia, agudizó la ansiedad, el estrés y la desmotivación académica de los universitarios, incluso generó mayor postergación de tareas (Córdova et al., 2022) y percepción de rechazo ante las actividades académicas (Agudelo, 2020). Se entiende a la procrastinación académica como una conducta de postergar las actividades, lo cual es considerado un mal hábito de estudio que se origina por los cambios abruptos como los que acontecieron en la pandemia. Por consiguiente, el aumento de actividades académicas y el fácil acceso a distractores desencadenó casos de deserción académica (Lárez & Molina, 2021). Estas conductas afectan negativamente el aprendizaje autorregulado y genera una percepción de ineficacia ante este, lo que conlleva a considerarse como poco competentes para afrontar las actividades académicas y, en consecuencia, procrastinan más (Hong et al., 2020). De igual manera, se comprobó que durante la educación virtual los universitarios emplearon inadecuadamente la tecnología y aumentó la tendencia a postergar sus tareas (Ayala, 2020; Ramírez-Gil et al., 2021).

Previo al término de la pandemia, se demostró que la procrastinación académica se mantuvo en nivel promedio como antes de la pandemia (Ruiz, 2021; Murga et al., 2022; Silva & Matalinares, 2022; Guillen, 2023); sin embargo, se observó una leve disminución de estudiantes que procrastinan en nivel alto, lo que podría deberse a las charlas, talleres y programas psicológicos que ofrecieron algunas instituciones para contrarrestar los efectos del COVID-19 (Gaeta et al., 2023). Zarzosa (2022) y Casiano et al. (2022) añaden que también puede estar asociado al aumento de autoeficacia en los estudios, búsqueda de soluciones optimistas y racionales, y regulación del estrés.

En tal observación, García (2023) en su estudio post pandemia mantiene lo que ya se ha observado a la fecha y enfatiza en la importancia de seguir estudiando la variable porque se evidencia un patrón recurrente en los universitarios. Tufiño et al. (2023) perciben un cambio en el desempeño académico y conductual, debido a que identifican que algunos se encuentran desmotivados, insatisfechos, indiferentes, estresados por su desempeño, preocupados por sus responsabilidades académicas, y con baja habilidad adaptativa. Por lo tanto, ha generado mayores dificultades en su concentración, motivación y proactividad.

El ingreso a la universidad representa un cambio en los estilos de vida, debido a que implica mayor organización, planificación y autorregulación (Guzmán, 2014). Las investigaciones identifican a la pandemia como un factor que mantuvo un gran porcentaje de procrastinación académica en los universitarios y el término de este periodo trajo consigo secuelas en su desarrollo académico y emocional.

2.2. Investigaciones nacionales e internacionales

2.2.1. Nacionales

López (2021) realizó un estudio sobre procrastinación académica y su influencia en el cansancio emocional en universitarios de 18 a 28 años durante la pandemia por COVID-19. Los instrumentos empleados fueron: Escala de Procrastinación Académica (EPA) y Escala de Cansancio Emocional (ECE), ambas adaptadas por Domínguez-Lara (2014). En los resultados se observó que la dimensión de postergación de actividades influye directamente al cansancio emocional ($Rho = 0.322$) y que ésta dimensión afecta más en los hombres que en las mujeres. En ese sentido, los estudiantes que procrastinación académica padecerán de estrés y depresión, que a largo plazo desencadenará cansancio emocional. Asimismo, identifica al cansancio emocional como producto de la pandemia, por lo que se necesita implementar herramientas basadas en la identificación y expresión emocional como respuesta a las consecuencias que han perdurado en la etapa post pandémica.

Por otro lado, Ruiz (2021), en su investigación correlacional buscó identificar la relación entre ansiedad y procrastinación académica en 151 universitarios de psicología durante el periodo de pandemia. Se aplicó el Inventario de Ansiedad rasgo estado y la Escala de Procrastinación Académica (EPA), adaptada por Domínguez-Lara (2016). En los resultados se presencié una relación positiva y débil entre la postergación de actividades y ansiedad rasgo ($Rho = 0.232$), y una relación negativa y débil entre autorregulación académica y ansiedad estado-rasgo ($Rho = -0.246$). Hubo mayor frecuencia de postergación de actividades y autorregulación académica a nivel promedio, donde los universitarios de IV, VIII y

X ciclo postergaron más sus actividades académicas. En relación a ello, el autor indica que es necesario considerar las secuelas de la pandemia, debido a que ha generado un desbalance en la organización y regulación del aprendizaje de los estudiantes, en especial a los del último año que realizan su internado y deben adaptarse a los cambios académicos y laborales impartidos en tiempos de emergencia sanitaria.

Flores & Huamaní (2021) en su estudio cuantitativo y correlacional, en contextos de pandemia, que buscaba determinar la relación entre bienestar psicológico y procrastinación académica en 148 estudiantes de la carrera de economía. Se aplicó el Cuestionario de Bienestar Psicológico para adultos (BIEPS-A) y la Escala de Procrastinación Académica (EPA), adaptados por Domínguez-Lara (2014). Los resultados indicaron la relación significativa e inversa entre las variables. Asimismo, se registró una relación inversa y débil entre el Bienestar psicológico y las dimensiones de procrastinación académica. De todos los participantes, el 97.3% no procrastinaban, y el 82.5% presentaba un nivel alto y medio de bienestar psicológico. Se detectó que un gran porcentaje de universitarios poseían alta autorregulación académica (59%) y baja postergación de actividades (43%), lo que llevó a la conclusión de establecer una relación inversa entre el Bienestar psicológico y las dimensiones de Procrastinación académica. A pesar de ello, se señala que más de la mitad de estudiantes tienden a aplazar sus pendientes por carencia de motivación intrínseca, autodisciplina y adaptación ante los cambios del sistema educativo. En conclusión, se sabe que la pandemia trajo consigo problemas para organizar el tiempo, cumplir las metas académicas y mantener el bienestar psicológico, por lo que el autor considera necesario desarrollar estrategias

de soporte emocional, hábitos de estudio, autorregulación académica que los ayude a afrontar la pandemia y sus consecuencias.

Yufra (2021) realizó una investigación cuantitativa correlacional sobre procrastinación académica y experiencia educativa a distancia a 170 ingresantes universitarios de educación durante la COVID-19. Se hizo uso de los instrumentos de Escala de Experiencia Educativa a Distancia (EDDD) y Escala de Procrastinación Académica (EPA), validados por la misma autora. Los resultados determinaron la correlación significativa e inversa ($Rho = -0.333$), donde el 72.9% de universitarios vivenció la educación a distancia de manera efectiva y satisfactoria, mientras que un 60,6% procrastinó académicamente durante el primer año, lo que implicó no estudiar con anticipación para un examen, dejar las tareas para último momento, no asistir a las clases virtuales con frecuencia, y ansiedad o angustia que genera episodios de depresión. La autora menciona que las conductas o emociones son generadas por pensamientos irracionales que agudizan la postergación de actividades, mientras que al mantener pensamientos racionales facilita la visión optimista y direcciona la conducta hacia el logro de metas. En ese aspecto, resulta importante intervenir en la postergación irracional de los universitarios, pues puede influir a largo plazo como secuelas de la pandemia y dificultar desempeño académico, agravar la salud mental o incrementar los casos de deserción académica.

Paricahua et al. (2022) realizaron una investigación cuantitativa descriptiva con el objetivo de identificar los niveles de estrés, ansiedad, depresión y manejo emocional en 278 universitarios durante el periodo de pandemia a través del instrumento Trait Meta Mood Scale 24 (TMMS-24), adaptado por Fernández-

Berrocal et al. (2004) y la Escala de Depresión Ansiedad Estrés (DASS-21). En los resultados se presenció una correlación negativa entre las variables de inteligencia emocional y los factores de riesgo como estrés, ansiedad y depresión; donde estos factores afectaron en un 80% de la muestra estudiada. Respecto a las dimensiones de la inteligencia emocional, percepción emocional obtuvo un nivel adecuado con 57.4% en mujeres y 54.6% en varones, claridad emocional con 57.9% en mujeres y 55.7% en varones, y reparación emocional con 58.9% en mujeres y 53.4% en varones. Los autores mencionan que los factores de riesgo (estrés, ansiedad y depresión) se han intensificado durante la pandemia en la población universitaria y han generado consecuencias en el bienestar de los universitarios, puesto que redujo su percepción de eficacia y expectativa de éxito.

Zarzosa (2022) en su estudio cuantitativo descriptivo con 302 universitarios de ciencias de la salud buscó identificar los niveles de inteligencia emocional durante la pandemia por COVID-19 a través del instrumento TMMS-24, adaptado por Fernández-Berrocal et al. (2004). Como resultado general se obtuvo que la inteligencia emocional se ubica en un nivel promedio con 73.8%, asimismo, las dimensiones emocionales obtuvieron el mismo nivel en la mayoría de sus participantes (percepción emocional, 70.2%; atención emocional, 54.6%; regulación emocional, 60.3%). Por tal motivo, el autor reconoce que la pandemia ha generado diferentes cuadros psicológicos en los universitarios, en su mayoría el depresivo y ansioso, pero concluye que la habilidad de identificar, comprender y gestionar las emociones permite prevenir o reducir sintomatologías que se agravaron durante este periodo. A su vez, estas habilidades les han permitido enfrentar las complicaciones académicas y emocionales, sobrellevarlas las secuelas

de la pandemia como el estrés y la desmotivación, buscar soluciones realistas y mantener sus prioridades orientadas a alcanzar sus metas.

García (2023) realizó una investigación cuantitativa correlacional entre la procrastinación académica y la autoeficacia académica en 180 universitarios. Se empleó la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y la Escala de Autosuficiencia en Situaciones Académicas, adaptadas por Domínguez-Lara (2014; 2018). Los resultados determinaron la correlación significativa, moderada y positiva entre la autoeficacia académica y, la dimensión de procrastinación académica, autorregulación académica ($Rho = 0.53$), lo que significa que un estudiante con alto nivel de autoeficacia logrará tener mayor control de sus responsabilidades académicas, factores motivacionales, y estrategias que favorezcan la organización y planificación hacia sus metas. Sin embargo, la segunda dimensión de la procrastinación académica, postergación de actividades, obtuvo baja confiabilidad en el análisis y tuvo que excluirse. En relación a lo mencionado, resalta la importancia de emplear estrategias de organización y gestión del tiempo para mejorar el rendimiento académico. Asimismo, la motivación y confianza en sus capacidades reduce la propensión a procrastinar.

Bueno-Cuadra et al. (2023) en su estudio cuantitativo correlacional buscó examinar la relación entre las dimensiones de inteligencia emocional con las de respuestas rumiativas. Además, determina si existe una variación entre atención emocional y rumiación según los niveles de atención, claridad y aceptación emocional en 529 universitarios. Se emplearon los siguientes instrumentos: Trait Meta Mood Scale 24, adaptado por Fernández-Berrocal et al. (2004), y Escala de Respuestas Rumiativas, adaptado por Hervás (2008). Se detectó que atención

emocional se correlacionaba a ambas dimensiones de rumiación, pero claridad y reparación emocional solo correlacionaron con reproche. Al disminuir los porcentajes de la relación entre atención emocional y reproche genera el incremento de la reparación emocional, lo cual aumenta su estabilidad emocional y actitud de afrontamiento hacia el estrés. En ese marco, la atención emocional refiere a la capacidad de prestar atención a los estados emocional de uno mismo y de los demás; no obstante, los autores enfatizan que la excesiva atención a las emociones incrementa las conductas desadaptativas, como la depresión.

. Condori-Palomino (2023) realizó una investigación cuantitativo correlacional con el objetivo de identificar la relación entre inteligencia emocional y motivación académica en 104 universitarios. Se aplicó el Trait Meta Mood Scale 24, adaptado por Fernández-Berrocal et al. (2004), y la Escala de Motivación Académica, propuesta por Ruíz (2005). En los resultados se presenció una correlación directa y positiva entre las variables ($Rho = 0.41$), lo significaría que a mayor inteligencia emocional el estudiante poseerá mayor motivación académica. El autor menciona que los universitarios presentan complicaciones para regular sus emociones y actitudes, lo que genera escasez en la convicción del logro, fijación de metas y predisposición a las adversidades. Por ello, enfatiza el rol de los docentes universitarios para mantener una buena relación con sus estudiantes y formarlos en inteligencia emocional.

2.2.2. Internacionales

La investigación bibliográfica de Ortiz-Mancero & Núñez-Naranjo (2021), bajo un enfoque mixto, planteó analizar las estrategias metodológicas en función

del rendimiento académico e inteligencia emocional en 110 ingresantes universitarios (50 hombres y 60 mujeres) durante el contexto de pandemia. Se aplicó el Trait Meta-Mood Scale 24 (TMMS-24) y se revisaron reportes de calificaciones para una mejor interpretación de las percepciones y significados. Los resultados reflejaron una correlación significativa entre las variables propuestas. Se observó que en su mayoría los universitarios se ubicaron en nivel adecuado en percepción y comprensión emocional; sin embargo, hubo cantidades considerables en el nivel bajo. Asimismo, determinaron que las estrategias metodológicas centradas en la inteligencia emocional actúan de manera determinante hacia el éxito, y estabilidad emocional, social y académica.

Arias et al., (2021) realizaron un estudio universitario correlacional y aplicaron los instrumentos Escala de Procrastinación Académica (EPA), adaptado por Álvarez (2010) y Trait Meta-Mood Scale 24 (TMMS-24), adaptado por Angulo y Albarracín (2018). La finalidad fue determinar la correlación entre procrastinación académica e inteligencia emocional en 77 universitarios colombianos de 20 a 40 años en educación virtual por la COVID-19. Los resultados reportaron que no hay correlación entre ambas variables ($Rho = -0.526$); además, indicó que más de la mitad de universitarios procrastinación, mientras que los niveles de inteligencia emocional permanecen en nivel promedio. En el mismo marco, se reconoce a los cambios del sector educativo como factor fluctuante de los estados emocionales, ya que al inicio generó miedo y enojo, pero en su transcurso algunos universitarios lograron desarrollar actitudes saludables como autocuidado, empatía y solidaridad.

Ramírez-Gil et al. (2021) en su investigación cuantitativa correlacional busca identificar la relación entre adicción a las redes sociales y procrastinación académica a 250 universitarios mexicanos entre 17 y 34 años, de distintas carreras profesionales y universidades, durante la pandemia por COVID-19 (166 mujeres y 84 hombres). Los instrumentos que utilizaron fueron Social Media Addiction Scale-Student Form (SMAS-SF), y la Escala de Procrastinación Académica (EPA), adaptada por Barraza y Barraza (2018). En los resultados se determinó una correlación entre ambas variables; además, se detectó que los hombres presentaron baja autorregulación académica durante la educación virtual, mientras que las mujeres registraron mayores problemas ante el uso de las redes sociales. En ese aspecto, se reconoce que el uso inadecuado de los medios tecnológicos interfiere en el aprendizaje y que como consecuencia se incrementaron las conductas problemáticas durante la pandemia, por lo que deberían tomarse medidas de prevención ante la postergación, y de promoción en resiliencia, afronte y bienestar en los universitarios.

Torres-Zapata et al. (2022) realizaron un estudio cuantitativo no experimental en 172 universitarios a través del instrumento Trait Meta Mood Scale 24 (TMMS-24), adaptado por Fernández-Berrocal et al. (2004). Los resultados concluyen que la inteligencia emocional se ubicaba en nivel adecuado y reflejaron que el 53% de los estudiantes se ubicaba en nivel adecuado en atención emocional; el 44%, en comprensión emocional; el 52%, en reparación emocional. Los autores concluyen que la pandemia ha generado malestar emocional en los universitarios y puede generar consecuencias en su salud mental, equilibrio emocional y

rendimiento académico. En tal sentido, desarrollar habilidades emocionales en las instituciones educativas favorecerá sus interacciones interpersonales, autoconocimiento, afrontamiento al estrés y responsabilidad.

Álvarez & Haro (2023) en su investigación cuantitativa correlacional entre inteligencia emocional y la ansiedad estado-rasgo en 1246 universitarios, durante la pandemia, a través del Trait Meta Mood Scale 24 (TMMS 24), adaptado por Fernández-Berrocal et al. (2004), y el Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE). Se obtuvo una correlación positiva entre atención emocional y las dimensiones de la ansiedad, mientras que entre claridad y reparación emocional con las dimensiones de la ansiedad una correlación negativa. También, se reflejó un nivel adecuado en todas las dimensiones de inteligencia emocional, mientras que las dimensiones de la ansiedad puntuaron niveles altos. Al respecto, las autoras consideran importante concientizar en el proceso de información y gestión de los estados emocionales para reducir la sintomatología ansiosa y futuras secuelas como el estrés, desmotivación académica y escasa interacción social.

Maureira et al. (2023) realizaron un estudio en 226 estudiantes universitarios con el objetivo de describir los niveles de inteligencia emocional a través del Trait Meta Mood Scale 24 (TMMS-24), adaptado por Fernández-Berrocal et al. (2004). Se concluyó que las dimensiones de la inteligencia emocional fueron de nivel promedio a alto: claridad emocional ($p = 0.49$), atención emocional ($p = 0.36$) y reparación emocional ($p = 0.51$). De igual manera, en la comparación por año de carrera, se identificó que los universitarios de 5to año poseen mayor claridad emocional que los de 2do año. Sobre este aspecto, los autores enfatizaron

que desarrollo de la inteligencia emocional durante la pandemia logra influir en los universitarios y su capacidad de afrontar las circunstancias con mayor autosuficiencia, empatía, comprensión y direccionado a sus metas. En tal sentido, al término de ésta, los recursos aprendidos pueden ayudar al estudiante a lidiar con nuevas situaciones estresantes o frustrantes demostrando mayor estabilidad emocional hacia los cambios.

2.3. Hipótesis de la investigación

2.3.1. Hipótesis general

Existe relación significativa entre inteligencia emocional y las dimensiones de procrastinación académica en universitarios de una universidad de Lima Metropolitana en el contexto de educación semipresencial y virtual.

2.3.2. Hipótesis específicas

1. Existe relación significativa entre atención emocional, dimensión de la inteligencia emocional, con la autorregulación académica y postergación de actividades, dimensiones de la procrastinación académica, en universitarios de una universidad de Lima Metropolitana en el contexto de educación semipresencial y virtual.
2. Existe relación significativa entre claridad emocional, dimensión de la inteligencia emocional, con la autorregulación académica y postergación de actividades, dimensiones de la procrastinación académica, en universitarios de una universidad de Lima Metropolitana en el contexto de educación semipresencial y virtual.
3. Existe relación significativa entre reparación emocional, dimensión de la inteligencia emocional, con la autorregulación académica y postergación de actividades, dimensiones de la procrastinación académica, en universitarios de una universidad de Lima Metropolitana en el contexto de educación semipresencial y virtual.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1. Nivel y tipo de investigación

La investigación se ubica a nivel básico, debido a que busca ampliar los conocimientos respecto a posibles factores que actúan en la procrastinación académica y se toma como referencia a la inteligencia emocional como uno de estos. De igual modo, no busca modificar la realidad ni rectificar procedimientos (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2020).

Bajo estos lineamientos, es un estudio no experimental, debido a que no deriva de la intencionalidad de manipular las variables de la investigación, sino que analiza los fenómenos en su estado natural (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2020).

3.2. Diseño de la investigación

Según Hernández-Sampieri & Mendoza (2020), esta investigación corresponde a un diseño cuantitativo transaccional correlacional, pues prioriza analizar la correlación de dos variables o más. En ese marco, el estudio busca identificar la posible relación entre la inteligencia emocional, desde el modelo de habilidades, y la procrastinación académica en universitarios.

3.3. Población y muestra

3.3.1. Descripción de la población

La institución donde se recolectó la base de datos impartía la modalidad presencial, pero por las restricciones de la pandemia migró a la virtualidad desde el

2020 y continuó con la semipresencialidad en el 2023. En tal sentido, la investigación contó con estudiantes universitarios como población objetivo, tanto varones como mujeres, que estén cursando desde el primer hasta el último año en una universidad de Lima Metropolitana a finales del 2022 e inicios del 2023, durante el contexto de educación semipresencial y virtual debido al COVID-19.

El motivo por el cual se optó por investigar a los universitarios durante los diferentes años de carrera, fue debido a que la procrastinación académica disminuye conforme las personas crecen, donde los menores de 25 años demuestran tener mayor probabilidad de procrastinar; por lo tanto, se espera que los estudiantes reduzcan poco a poco su porcentaje (Arosemena, 2020; Yana-Salluca et al., 2022; Silva & Matalinares, 2022; Negrón et al., 2023).

En base a estos lineamientos, la muestra estuvo constituida por 95 estudiantes universitarios con características homogéneas.

3.3.2. Descripción de la muestra y método de muestreo

Para la estimación de la muestra se realizó a través del cálculo estadístico para estudios de correlación (Clinical & Translational Science Institute [CTSI], 2021), considerando un nivel de confianza del 95% ($\alpha = 0.05$), con una potencia de la prueba de 80% ($\beta = 0.2$) y un tamaño de correlación esperado de 0.30 acorde a estudios previos respaldados por Canchari & Gutierrez (2020) y Castillo & Pomalaza (2022). Bajo estas condiciones, la muestra debe tener un tamaño mínimo de 85 observaciones. La muestra final constituyó de 95 universitarios de una universidad de Lima Metropolitana en el contexto de educación semipresencial y virtual.

El método de muestreo fue no probabilístico por conveniencia, pues “permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos” (Otzen y Manterola, 2017).

3.4. Definiciones y operacionalización de las variables

3.4.1. Criterios de inclusión

El único criterio de inclusión fue que los participantes sean universitarios que cursen desde el primer hasta el último año de carrera en la modalidad semipresencial y virtual debido a la pandemia.

3.4.2. Criterios de exclusión

Los criterios de exclusión fueron que los participantes sean menores de 18 años, considerados menores de edad en la sociedad peruana. Así mismo, se excluyen los participantes que provengan de otros países, ya que escapan de las características específicas de la población sobre la cual recaen los fenómenos estudiados.

3.4.3. Criterios de eliminación

El único criterio de eliminación fue hacia aquellos instrumentos que no hayan sido completados en su totalidad.

3.5. Definiciones y operacionalización de las variables

3.5.1. *Definiciones conceptuales y operacionales*

Inteligencia emocional

- **Definición conceptual:** La inteligencia emocional alude a la habilidad de identificar, evaluar y comunicar emociones de manera precisa, “para acceder y generar sentimientos que faciliten el proceso de pensamiento; comprender las emociones y el conocimiento emocional, y regular las emociones con el objetivo de fomentar un crecimiento tanto emocional como intelectual” (Mayer & Salovey, 1997; Valenzuela-Zambrano et al., 2021).
- **Definición operacional:** La inteligencia emocional se midió con el instrumento Trait Meta Mood Scale 24 (TMMS-24) basado en la teoría de Salovey et al. (1995) y validado al contexto peruano por Chang (2017), el cual se constituye de tres dimensiones (atención, claridad y reparación emocional).

Procrastinación académica

- **Definición conceptual:** La procrastinación académica es una manifestación psicológica y conductual en la cual el estudiante aplaza voluntariamente las responsabilidades académicas que tendrían que ser presentadas en el tiempo destinado (Arias et al., 2021). Su explicación radica en diferentes aspectos como tolerancia a la frustración, autoestima, pensamientos irracionales, o desarrollo de actividades a corto plazo y con mayor gratificación (Domínguez-Lara, 2016).
- **Definición Operacional:** La procrastinación académica se midió con el instrumento Escala de Procrastinación Académica (EPA) creada por Busko (1998) y validada para estudiantes universitarios peruanos por Domínguez-Lara (2016). Dicho instrumento se constituye en dos dimensiones (autorregulación académica y postergación de actividades).

3.5.2. Operacionalización de variables

Variable	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición	Ítems	Instrumento
Inteligencia emocional	Atención emocional	Sentir y/o expresar los estados emocionales adecuadamente.	Ordinal	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	Trait Meta Mood Scale (TMMS-24)
	Claridad emocional	Comprender adecuadamente los estados emocionales.		9, 10, 11, 12, 13, 14, 15	
	Reparación emocional	Gestionar los estados emocionales adecuadamente.		16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24	
Procrastinación académica	Autorregulación académica	Organización de tiempo, emociones y pensamientos.	Ordinal	2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12	Escala de Procrastinación Académica (EPA)
	Postergación de actividades	Postergar o realizar a último momento las actividades, manifestando excusas y justificando la irresponsabilidad.		1, 6, 7	

3.6. Instrumentos

3.6.1. Ficha de datos sociodemográficos

Se recolectó datos personales y académicos sobre los universitarios, puesto que amplía la información sobre cada estudiante y permite conocer a mayor detalle su problemática. Además, resulta necesario saber estos datos para tomar la mejor decisión en base a la recolección de datos. En ese sentido, en la información general se solicitó su edad, sexo, nacionalidad, residencia más de 5 años en Perú y distrito de residencia. En lo académico, año de ingreso, modalidad de estudio, facultad, ciclo/semestre, tiempo que le tomó ingresar a la universidad, estudios universitarios/técnicos culminados previamente y cambio de carrera. La duración estimada es de 5 minutos.

3.6.2. Trait Meta-Mood Scale 24 (TMMS-24)

Creado por Salovey y Mayer (1995), adaptado al español por Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos (2004) y posteriormente validado por Chang (2017) a una población de pacientes ambulatorios de una clínica en Lima, Perú. Consiste en una escala que evalúa la autoidentificación y autorregulación de las emociones (Chang, 2017). La primera versión del instrumento contaba con tres dimensiones y 48 ítems. En la adaptación española se conservaron las tres dimensiones: atención, claridad y reparación emocional; sin embargo, se redujeron los ítems a 24, al igual que la adaptación peruana. Todas las dimensiones cuentan con 8 ítems y al ser una escala de tipo Likert, hay cinco posibles respuestas: (1) Nada de acuerdo, (2) Algo de acuerdo, (3) Bastante de acuerdo, (4) Muy de acuerdo y (5) Totalmente de acuerdo.

Según Chang (2017), en relación a las características psicométricas, se realizó una validación ítem-test por cada una de las dimensiones, donde se obtuvo que todos los ítems se encontraban por encima del valor 0.30. La confiabilidad fue aceptable, ya que su consistencia interna, mediante los coeficientes Alfa de Cronbach, fue mayor a 0.80 en atención emocional ($\alpha = 0.83$), claridad emocional ($\alpha = 0.86$) y reparación emocional ($\alpha = 0.88$).

En cuanto a los baremos de inteligencia emocional general, se considera un nivel “alto” de 99 a 120, “adecuado” de 66 a 98 y “bajo” de 65 a 24. La atención emocional a nivel “alto” es de 33 a 40, “adecuado” de 18 a 32 y “bajo” de 8 a 17. La claridad emocional a nivel “alto” es de 36 a 40, “adecuado” de 21 a 35 y “bajo” de 8 a 20. La reparación emocional a nivel “alto” es de 38 a 40, “adecuado” de 23 a 37 y “bajo” de 8 a 22.

Se puede concluir que el instrumento Trait Meta-Mood Scale 24 posee validez y confiabilidad para ser aplicado a la muestra del estudio.

Se aplicó este instrumento por tres razones. Primero, está basado en un modelo que posee mayor rigor científico y soporte empírico. Segundo, explora la inteligencia emocional desde un aspecto aptitudinal. Tercero, fue adaptado y aplicado en universitarios peruanos.

3.6.3. Escala de Procrastinación Académica (EPA)

Debido a que esta variable es un fenómeno complejo y ha sido abordado desde diferentes perspectivas teóricas, se han propuesto múltiples instrumentos para su medición. Como detalla la revisión histórica de Domínguez-Lara (2016), en la literatura se han empleado las escalas de Truckman (1991) enfocada en la evitación

de tareas, la de Lay (1986) basada en la medición del tiempo de postergación, así como otras escalas multidimensionales (Aitken, 1982; Solomon & Rothblum, 1984).

No obstante, es resaltante la noción de Busko (1998) en su Escala de Procrastinación Académica (EPA), sobre la cual se explica que un estudiante tiene la capacidad de posponer sus tareas, pero al mismo tiempo puede hacer planes sobre cómo y cuándo realizarlas; por otro lado, incluso una persona que no demora la realización de ciertas tareas puede tener dificultades para organizar sus actividades de manera efectiva. Esta escala adaptada por Domínguez-Lara (2016) para estudiantes universitarios peruanos, permite una separación dimensional de la procrastinación académica en dos áreas complementarias pero valiosas: por un lado, negativo la postergación de actividades, mientras que por el lado positivo la autorregulación académica. Se entiende que un estudiante con procrastinación tendrá alto en la postergación, mientras que bajo en la autorregulación, y un estudiante sin procrastinación, su inverso.

La EPA se adaptó con un muestreo intencional en 717 estudiantes universitarios de psicología que se encontraban entre 17 y 54 años; asimismo, no se halló distinción entre mujeres y varones. Este instrumento posee dos dimensiones: autorregulación académica, con 9 ítems, y postergación de actividades, con 3 ítems. Al ser una escala Likert presenta cinco posibles respuestas (5) Siempre, (4) Casi siempre, (3) A veces, (2) Pocas veces y (1) Nunca. La interpretación de la procrastinación académica implica que a mayor puntaje mayor puntuación de la variable (Carrión, 2019).

En cuanto a las características psicométricas, para verificar la validez de la EPA se procedió con el análisis factorial confirmatorio, donde se determinaría la mayor efectividad de modelos entre el unidimensional y el de dos factores oblicuos. Se concluyó que el segundo modelo es el que presenta un ajuste favorable CFI = 0.974, RMSEA = 0.063 y SRMR = 0.071. Para la confiabilidad del EPA se utilizaron los cocientes de ω y H, (Autorregulación académica $\omega = 0.892$; H = 0.914 y Postergación de actividades $\omega = 0.811$; H = 0.894). Referente a los coeficientes K2 (> 0.90), confiabilidad de las diferencias ($pd = 0.867$) y que la D considerada a un 95% de confianza fue de doce puntos. (Domínguez-Lara et al., 2016).

Posteriormente, se elaboraron baremos y se enfatizó los puntos de corte para niveles bajos (puntuaciones menores al percentil 25) y niveles altos (puntuaciones mayores al percentil 75), siendo estos puntos válidos para ambas dimensiones. Por lo tanto, la postergación de actividades indica nivel bajo de procrastinación académica cuando las puntuaciones están por debajo de 7 y un alto nivel cuando están por encima de 9; por otro lado, la autorregulación académica indica nivel bajo de procrastinación académica cuando las puntuaciones están por debajo de 27 y un alto nivel cuando están por encima de 35 (Domínguez-Lara et al., 2016). Se puede concluir que la EPA posee validez y confiabilidad para ser aplicado a la muestra del estudio.

3.7. Procedimiento

El Comité Institucional de Ética revisó y autorizó el inicio de la evaluación en la muestra. Luego, se estableció contacto con la institución educativa mediante una carta de presentación personal y otra emitida por la Universidad Peruana

Cayetano Heredia, por lo que se programó una reunión con el coordinador del área encargada para comentarle a detalle el estudio y la muestra que se requería para llevarlo a cabo. Tras recibir su conformidad, se coordinó el día y hora para ingresar al aula virtual.

En el encuentro virtual con los universitarios, se les expuso el objetivo del estudio y el consentimiento informado para que den su conformidad o rechazo. Los que decidieron participar, procedieron a contestar los test TMMS-24 y EPA mediante un formulario elaborado en Google.

Una vez recolectadas las respuestas, se diseñó una data que permitió organizar y analizar la información. En función de ello, se procesó en el software estadístico STATA para identificar los objetivos expuestos.

Se realizó un informe sobre la investigación realizada, como producto de la evaluación en los universitarios, donde se contempló resultados, conclusiones y recomendaciones para que sea entregado a la institución educativa.

Finalmente, con la información procesada se elaboraron y analizaron los resultados mediante la discusión, conclusiones y recomendaciones.

3.8. Consideraciones éticas

Los principios éticos fueron respetados a lo largo del estudio. El principio de autonomía se respetó, ya que antes de aplicar las pruebas a los universitarios, se les informó sobre el propósito del estudio y autorizaron su participación por medio del consentimiento informado. Los que decidieron no participar se retiraron del aula virtual. De esta forma se permitió la elección voluntaria.

Para el principio de beneficencia se aplicaron pruebas basadas en variables que no impactan perjudicialmente a la población universitaria. Los resultados obtenidos fueron entregados a la institución educativa, junto a las conclusiones y recomendaciones. Asimismo, se realizó un taller de inteligencia emocional para los alumnos interesados en adquirir estrategias y herramientas para prevenir la procrastinación académica.

El principio de justicia hace mayor énfasis a la igualdad y el respeto hacia todos los participantes, por lo tanto, hubo un trato igualitario para todos los estudiantes y, durante la lectura de las consignas de cada instrumento, se les recordó que podían solicitar ayuda ante cualquier interrogante relacionada a la aplicación de los test. Además, como se mencionó anteriormente, los universitarios fueron informados sobre el propósito del estudio.

Para finalizar, el principio de no maleficencia se respetará, pues no se han registrado inconvenientes con la aplicación de los instrumentos, por ello se infiere que los universitarios no estarán expuestos a riesgos. En caso presenten inconvenientes, podrán retirarse inmediatamente del estudio.

3.9. Plan de análisis de datos

Los resultados obtenidos a través de las fichas virtuales de los instrumentos fueron almacenadas, limpiadas y organizadas en una hoja de cálculo de Microsoft Office Excel (versión 16), con la finalidad de tener la data limpia para los procedimientos estadísticos. Posteriormente, se utilizó el software STATA (versión 17) con la finalidad de realizar el análisis estadístico descriptivo e inferencial.

En cuanto al análisis estadístico descriptivo, se obtuvieron los coeficientes para evaluar la distribución de frecuencias, medidas de tendencia central y medidas de variabilidad, lo que permite dilucidar de forma preliminar si es que las observaciones forman una distribución normal y si el conjunto de datos es robusto (Universidad de Murcia, 2008).

Posteriormente, se inició el análisis estadístico inferencial a través de las pruebas de normalidad univariada. Debido a que la muestra posee más de 50 observaciones, se recomienda emplear la prueba de Kolmogorov-Smirnov (IBM, 2022). Una vez corroborado dicho aspecto, se procedió a comprobar las hipótesis específicas y la general planteadas para el estudio, por medio del coeficiente de correlación de Spearman, recomendado en variables que se han medido a través de escalas ordinales. Así mismo, se utilizó como “regla general” la interpretación de la fuerza de los coeficientes acorde a Prion y Herling (2014), en la que de 0.81 a 1.00 se considera muy fuerte; de 0.61 a 0.80, fuerte; de 0.41 a 0.60, moderado; de 0.21 a 0.40, débil; de 0.00 a 0.20, insignificante. Finalmente, se elaboraron tablas estadísticas sobre los resultados, con el objetivo de analizarlos y presentar las conclusiones de la investigación.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

A continuación, se revisarán los resultados correspondientes para poder responder a los objetivos planteados. En este sentido, se presentarán en primer lugar los objetivos específicos y luego el objetivo general del estudio, siguiendo una secuencia lógica de corroborar la relación entre dimensiones más concretas que luego pueda corroborar la relación entre dos constructos complejos. Los estadísticos descriptivos y las pruebas de normalidad de los resultados para cada variable de estudio se encuentran complementariamente al final del presente documento (Apéndice E).

En primer lugar, se analizaron las correlaciones estadísticas entre la dimensión atención emocional de la inteligencia emocional, con la autorregulación académica y postergación de actividades de la procrastinación académica. A través del estadístico Rho de Spearman (ρ_s) se determinó que la atención emocional posee una correlación positiva, de fuerza débil y significativa con la autorregulación académica ($\rho_s = 0.227$, $p = 0.027$). En cambio, la relación entre atención emocional con la postergación de actividades fue negativa, de fuerza despreciable y no significativa ($\rho_s = -0.097$, $p = 0.352$). Ambos resultados se evidencian en la Tabla 1.

Tabla 1

Correlación entre atención emocional y las dimensiones de procrastinación académica

	Autorregulación académica		Postergación de actividades	
	rho	p	rho	p
Atención emocional	0.227	0.027*	-0.097	0.352

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Acorde a este hallazgo, se rechaza la Hipótesis Específica 1 ya que, si bien se identificó la existencia de una relación significativa entre atención emocional y autorregulación académica, ésta no ocurrió en la relación con la postergación de actividades. De esta manera, los resultados reflejan que, a mayor atención emocional en la muestra de estudio, existe una alta probabilidad de que también presenten una alta regulación académica. Sin embargo, no se asegura de que a mayor atención emocional dichos estudiantes posean una baja postergación de actividades.

En segundo lugar, se analizaron los resultados de la dimensión claridad emocional de la inteligencia emocional con ambas dimensiones de la procrastinación académica. Se observó que la claridad emocional posee una correlación positiva, de fuerza moderada y significativa con la autorregulación académica ($\rho_s = 0.473$, $p = 0.000$). Por otra parte, la relación entre la dimensión claridad emocional con la postergación de actividades fue negativa, de fuerza moderada y significativa ($\rho_s = -0.422$, $p = 0.000$). Ambos resultados se evidencian en la Tabla 2.

Tabla 2

Correlación entre claridad emocional y las dimensiones de procrastinación académica

	Autorregulación académica		Postergación de actividades	
	rho	p	rho	p
Claridad emocional	0.473	0.000**	-0.422	0.000**

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Acorde a este hallazgo, se acepta la Hipótesis Específica 2 ya que se determinó que existen relaciones significativas entre la dimensión claridad emocional con ambas dimensiones autorregulación académica y postergación de actividades. De esta manera, los resultados demuestran que, a mayor claridad emocional en la muestra de estudio, existe una alta probabilidad de que presenten una alta regulación académica y una baja postergación de actividades.

En tercer lugar, se analizaron los resultados de la dimensión reparación emocional de la inteligencia emocional con ambas dimensiones de la procrastinación académica. Se observó que la reparación emocional posee una correlación positiva, de fuerza moderada y significativa con la autorregulación académica ($r_s = 0.484$, $p = 0.000$). Por otro lado, la relación entre la dimensión reparación emocional con la postergación de actividades fue negativa, de fuerza débil y significativa ($r_s = -0.347$, $p = 0.001$). Ambos resultados se evidencian en la Tabla 3.

Tabla 3

Correlación entre reparación emocional y las dimensiones de procrastinación académica

	Autorregulación académica		Postergación de actividades	
	rho	p	rho	p
Reparación emocional	0.484	0.000**	-0.347	0.001**

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Acorde a este hallazgo, se acepta la Hipótesis Específica 3 ya que se identificó que existen relaciones significativas entre la dimensión reparación emocional con ambas dimensiones autorregulación académica y postergación de actividades. De esta manera, los resultados demuestran que, a mayor reparación emocional en la muestra de estudio, existe una alta probabilidad de que presenten una alta regulación académica y una baja postergación de actividades.

Finalmente, se analizaron las correlaciones estadísticas entre la inteligencia emocional con las dimensiones autorregulación académica y postergación de actividades de la procrastinación académica. Se observó que la inteligencia emocional posee una correlación positiva, de fuerza débil y significativa con la autorregulación académica ($\rho_s = 0.477$, $p = 0.000$). En cambio, la relación entre inteligencia emocional con la postergación de actividades fue negativa, de fuerza débil y significativa ($\rho_s = -0.358$, $p = 0.000$). Ambos resultados se evidencian en la Tabla 4.

Tabla 4

Correlación entre inteligencia emocional y las dimensiones de procrastinación académica

	Autorregulación académica		Postergación de actividades	
	rho	p	rho	p
Inteligencia emocional	0.477	0.000**	-0.358	0.000**

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Acorde a este hallazgo, se acepta la Hipótesis general, ya que se determina que existen relaciones significativas entre la inteligencia emocional con ambas dimensiones autorregulación académica y postergación de actividades. De esta manera, los resultados demuestran que a mayor inteligencia emocional en la muestra de estudio, existe una alta probabilidad de que presenten una alta regulación académica y una baja postergación de actividades.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

En relación al apartado anterior, se discutirán los resultados en base a los objetivos planteados en el estudio.

De acuerdo al primer objetivo específico, la relación entre Atención Emocional y Autorregulación Académica se evidenció positiva, con fuerza débil y significativa. Esto es sustentado por Del Rosal et al. (2018), quien afirma que la identificación de los estados emocionales juega un rol importante al ser un filtro que detecta las emociones saludables de las que no lo son, y posteriormente influyen sobre éstas para que sus efectos sean lo menos perjudicial en las personas. En el caso de los universitarios, los ayuda a reducir, en lo menor posible, las emociones no saludables para lidiar con las actividades académicas. Durante la pandemia, Jiménez-Puig et al. (2022) señalan la importancia de tomar conciencia de los estados emocionales, ya que es el primer escalón para lograr gestionarlas y afrontar las situaciones nuevas, como los cambios en el sector educativo, que pueden terminar siendo frustrantes y retadoras. Además, teniendo en cuenta que la combinación de las dimensiones de la inteligencia emocional facilita la recuperación emocional, por más que los universitarios estén expuestos a situaciones de estrés académico lograrán hacerle frente, adaptarse y buscar soluciones viables. En ese sentido, a mayor atención emocional se experimenta menos ansiedad por la pandemia por COVID-19; por lo tanto, el universitario tendrá mayor facilidad de estabilizarse emocionalmente y adaptarse a las exigencias académicas. Palacios et al. (2022) y Nápoles (2023) indican que la estabilidad emocional y mental permiten sobrellevar las consecuencias de la post pandemia

como el estrés, la ansiedad y la depresión. Por lo tanto, se demuestra su impacto sobre la autorregulación académica al ampliar el panorama sobre las emociones que experimentan los universitarios y luego buscar opciones para sobrellevar los eventos desafiantes, frustrantes o estresantes.

No obstante, la relación entre Atención Emocional y Postergación de actividades fue negativa, con fuerza despreciable y no significativa. Guil et al. (2019) indica que la atención en emociones no saludables generará un desbalance y malestar emocional, por lo que el aumento de atención emocional producirá que uno sea más consciente de las amenazas, por lo que puede dudar de su facultad para enfrentar sus emociones en circunstancias retadoras y aplazar/evitar realizar sus actividades académicas. A raíz de la pandemia, González (2020), Bosada (2020) y Suysuy & Chávarry (2021) indican que los universitarios han experimentado emociones de frustración, desesperanza, enojo, ansiedad, angustia, depresión, etc. Torres-Ramos (2021), Jiménez-Puig et al. (2022), Paricahua et al. (2022) y Montero et al. (2022) señalaron que la atención a los estados emocionales a nivel alto generaba que la ansiedad, el estrés y la depresión por la COVID-19 disminuyeran. Por otro lado, Bermejo-Martin et al. (2021) y Bueno-Cuadra et al. (2023) indicaron que a mayor atención emocional los niveles de estrés y depresión aumentan, los autores coinciden en que las puntuaciones altas atención emocional representan un exceso, sin claridad ni regulación adecuada, lo que genera rumiaciones que se asocian a desequilibrio psicológico y baja salud emocional. Esto lleva a que los universitarios en la etapa post pandémica aún presenten secuelas emocionales asociadas a la inseguridad de lograr sus metas y estrés por las responsabilidades

académicas que repercute en su motivación y proactividad, motivo por el cual postergan sus actividades educativas.

En la muestra estudiada se determinó un balance entre atención emocional y autorregulación académica y, ya que en ambas dimensiones los universitarios se situaron en nivel promedio y es posible que hayan experimentado algunas emociones durante la emergencia sanitaria y adaptación a nuevas modalidades de estudio, como estrés, desamparo, inseguridad, ansiedad, desmotivación y miedo (García & Silva, 2019; Sastoque et al., 2020, Córdova et al., 2022) pero lograron manejarlas, en su mayoría, efectivamente. A pesar de que la relación entre la atención emocional no asegure la postergación de actividades, ésta ha alcanzado un gran porcentaje en los estudiantes y podría estar relacionado a otras variables que desencadenan el aplazamiento o evitación de tareas. Miguel (2020), Águila (2021) y Ortega et al. (2021) plantean que dentro de estos factores intervienen la falta de competencias digitales, metodologías educativas ineficientes, mal uso de la tecnología, etc.

De acuerdo al segundo objetivo específico, la relación entre Claridad Emocional y Autorregulación Académica fue positiva, con fuerza moderada y significativa. Durante la pandemia, Guil et al. (2019), Sandoval (2020) y Parichahua et al. (2022) aseguran que los altos niveles de claridad emocional reportan bajos niveles de ansiedad, estrés y depresión. Estos resultados manifiestan que cuando los universitarios perciben amenazas, logran comprender el origen y estar más preparados para hacerle frente a situaciones nuevas que pueden tornarse estresantes o frustrantes. Zarzosa (2022) y Montero et al. (2022) encontró que las personas con mayor claridad emocional tenían menos probabilidad de ansiedad psíquica,

depresión e ideación suicida. En ese marco, los universitarios que comprenden sus emociones son capaces de analizar las adversidades que afrontan mientras se adaptan al contexto universitario, con ello desafían los pensamientos no saludables y refuerzan su regulación emocional (Yufra, 2021).

Sin embargo, la relación entre Claridad Emocional y Postergación de actividades fue negativa, con fuerza moderada y significativa. Carrasco (2017) llegó a la conclusión que un alto nivel en claridad emocional refleja bienestar emocional, puesto que la comprensión de los estados emocionales permitirá que el universitario se mantenga estable, afronte con mayor facilidad las situaciones estresantes y evite realizar a último momento sus actividades académicas. Durante la pandemia, Arias et al. (2021) encuentra que a la postergación académica influye sobre el cansancio emocional. Córdova et al. (2022) indican que algunos de los factores que desencadenaron la postergación de actividades fueron la sobre carga horaria, la complejidad de los cursos y la baja resiliencia académica; sin embargo, Tufiño et al. (2023) y Nápoles (2023) manifiestan que en la actualidad post covid aún se percibe la desmotivación, la indiferencia y el estrés en algunos universitarios.

La muestra de universitarios evidenció un nivel promedio en claridad emocional y autorregulación académica, por lo que es probable que cuando los estudiantes atravesaron por alguna situación estresante lograron comprenderla y enfrentarla con calma, equilibrio emocional y juicio crítico (Bosada, 2020). Además, teniendo en cuenta que la emergencia sanitaria produjo sentimientos no saludables (Ortíz-Mancero & Nuñez-Naranjo, 2021) y que las modalidades educativas no fueron eficientes desde el inicio, los estudiantes, en su mayoría, han logrado adaptarse al contexto universitario. Por otra parte, la baja claridad

emocional se relacionaría con más de la tercera parte de los estudiantes que postergan sus actividades y se debería a la escasa toma de conciencia sobre sus emociones; por ello, experimentan malestar emocional como ansiedad, estrés y desmotivación, lo que les genera rechazo a las actividades académicas y retraso/evitación en la entrega de las mismas (Agudelo, 2020; Córdova et al., 2022).

De acuerdo al tercer objetivo específico, la relación entre Reparación Emocional y Autorregulación Académica fue positiva, con fuerza moderada y significativa. Maxera (2017) respalda esta relación y enfatizan que la reparación emocional tiene un valor predictivo sobre la salud mental, puesto que amplía las emociones saludables e irrumpe con las no saludables. Asimismo, cumple un rol preventivo ante el estrés, ansiedad y depresión, y un rol protector ante la satisfacción con la vida y adaptación psicológica (Carrasco, 2017). Durante la pandemia, Bermejo-Martin et al. (2021), Sarmiento (2022) y Álvarez & Haro (2023) mencionan que la reparación emocional también permite mejorar el afronte a situaciones estresantes, mayor competencia académica y habilidades sociales, la ansiedad y la depresión. Es así como los universitarios que desarrollan un nivel alto en reparación emocional pueden regular sus estados emocionales y generar confianza sobre su facultad afrontamiento y adaptación de actividades académicas a través de la organización y planificación de tiempo durante situaciones estresantes.

En cambio, la relación entre Reparación Emocional y Postergación de actividades fue negativa, con fuerza débil y significativa. Este resultado es respaldado por González et al. (2017) y Sarmiento (2022), porque demostraron que la regulación emocional favorece la adaptación y equilibrio emocional, por lo que

los estudiantes mantienen una conducta prosocial y evitan procrastinar académicamente. Esto se debe a que en la universidad implica desarrollar autoeficacia para el rendimiento académico y su constancia. De igual manera, y Paricahua et al. (2022) indican que los altos niveles de reparación emocional reportaron bajos niveles de ansiedad, estrés y depresión durante la pandemia. Al término de la pandemia, aún persiste la postergación de actividades en los universitarios; sin embargo, hubo una leve disminución al desarrollar charlas, talleres o programas psicológicos por parte de las universidades (Gaeta et al., 2023). En tal sentido, los universitarios con alta reparación emocional evalúan su entorno académico y detectan ciertos factores que podrían amenazar su equilibrio emocional para aceptar las emociones que emergen y buscar soluciones adaptativas que se ajusten a cumplir sus responsabilidades y no desde la postergación o evitación de las actividades académicas.

En la muestra observada, se observa que más de la mitad de estudiantes poseen reparación emocional y autorregulación académica en nivel promedio. Ello indicaría que los universitarios han utilizado recursos internos para equilibrar sus emociones y cumplir con sus deberes académicos. Además, teniendo en cuenta que las tres dimensiones de la inteligencia emocional se interrelacionan (Bisquerra, 2020; Jiménez-Puig et al., 2022), un estudiante, como primer paso, debe identificar sus emociones, comprender de dónde viene y luego regularlas. La reparación emocional, junto a la claridad emocional, desarrollarán habilidades para contrarrestar con mayor efectividad los pensamientos irracionales y afrontar las situaciones estresantes. Es así como los universitarios con alta regulación emocional transitaban sus estudios universitarios en la pandemia, donde los cambios

fueron inesperados, urgía la necesidad de adaptación y varios estudiantes; mientras que los que poseían baja regulación emocional, mantuvieron sus emociones no saludables, desconfiaron de su capacidad para afrontar el estrés y aumentaron su conducta procrastinadora alcanzando un 42% de la muestra (Córdova et al., 2022; Sarmiento, 2022).

De acuerdo al objetivo general, la relación entre Inteligencia Emocional y la Autorregulación Académica fue positiva, con fuerza débil y significativa. A raíz de la pandemia, Sandoval (2020) indica que la universidad es un espacio de aprendizaje donde el estudiante debe adaptarse a rutinas y horarios constantemente, y resultaría complicado que lo logre sin adaptar también los pensamientos y emociones. Para mantener la salud mental durante el periodo universitario, los estudiantes hacen uso de sus habilidades de inteligencia emocional para lograr adaptarse a las nuevas adversidades. De lo contrario, Carrasco (2017) indica que un estudiante puede padecer deficiencias en tolerar la frustración, autorregularse, solucionar problemas, autoconocerse y estimarse. Dicho comportamiento demuestra lo que establecen Benites (2019) y Roque (2020), donde relacionan la alta inteligencia emocional con la resiliencia, puesto que las habilidades emocionales, permiten el afrontamiento de los problemas cotidianos, como los del entorno universitario.

Por otro lado, la relación entre Inteligencia emocional y Postergación de actividades fue negativa, con fuerza débil y significativa. Este resultado es respaldado por Rengifo (2020), quien ha demostrado que este tipo de inteligencia se relaciona inversamente a la procrastinación académica, donde se incluye la postergación de actividades, y mencionan la importancia de impartir desde

temprana edad las competencias emocionales. Durante el periodo de pandemia, Arias et al. (2021) discrepan con los resultados presentados en este estudio, puesto que no se determinó una relación significativa. Los investigadores aplicaron su investigación en modalidad virtual, por lo que exponen que posiblemente sea una de las razones por las que se obtuvo ese resultado.

Según los resultados obtenidos de la muestra, más de la mitad posee inteligencia emocional y autorregulación académica a nivel promedio, lo que significa que la mayoría de estudiantes han reconocido, comprendido y gestionado sus emociones en el periodo de transición durante la pandemia. En cuanto a la postergación de actividades, también reflejaron un nivel promedio y representó el 42% de los estudiantes, lo que ratifica lo encontrado por Yufra (2021), Flores & Huamaní (2021), Ruíz (2021) que la conducta procrastinadora se ha mantenido o ha aumentado en pandemia. Esto es respaldado por Copelo (2021) y refiere que las universidades han realizado guías y materiales de apoyo para evitar la procrastinación académica de sus estudiantes, pero éstas al enfocarse en la organización/planificación del tiempo y descuidar la inteligencia emocional no han sido efectivas para contrarrestarla.

CONCLUSIONES

- Existe una relación significativa entre atención emocional, dimensión de la inteligencia emocional, con la autorregulación académica, mientras que para la postergación de actividades no existe una relación significativa en universitarios de una universidad de Lima Metropolitana en el contexto de educación semipresencial y virtual.
- Existe una relación significativa entre claridad emocional, dimensión de la inteligencia emocional, con la autorregulación académica y postergación de actividades, dimensiones de la procrastinación académica, en universitarios de una universidad de Lima Metropolitana en el contexto de educación semipresencial y virtual.
- Existe una relación significativa entre reparación emocional, dimensión de la inteligencia emocional, con la autorregulación académica, y postergación de actividades, dimensiones de la procrastinación académica, en universitarios de una universidad de Lima Metropolitana en el contexto de educación semipresencial y virtual.
- Existe una relación significativa entre la Inteligencia emocional y las dimensiones de procrastinación académica en universitarios de una universidad de Lima Metropolitan en el contexto de educación semipresencial y virtual.

RECOMENDACIONES

- Para próximas investigaciones, reunir mayor muestra de universitarios para que los resultados sean generalizables.
- Realizar investigaciones, de corte cualitativa y mixta, que permitan complementar y explicar los resultados obtenidos. De esta manera, se conocerá a mayor profundidad las perspectivas de los universitarios, y se identificarán problemáticas emergentes durante la educación virtual y semipresencial.
- Planificar charlas o talleres preventivos sobre la procrastinación académica a través de la inteligencia emocional y la autorregulación académica, donde las sesiones se estructuren en atención, claridad y reparación emocional, y se incluya la organización, planificación y gestión de tiempo/actividades. Resulta útil emplear estrategias lúdicas, dinámicas, participativas y reflexivas.
- Adaptar las propiedades psicométricas de los instrumentos a la muestra por estudiar. Si bien para la presente investigación los instrumentos cumplieron con estas propiedades, adaptándolos se certifica en mayor porcentaje la confiabilidad en los resultados.
- Tener en cuenta variables externas que posiblemente estén influyendo en la relación de inteligencia emocional y procrastinación académica. Por ejemplo: hábitos de estudio, adaptación universitaria, autoestima, ansiedad, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdollahi, A., Maleki, N., Panahipour, S., & Allen, K. A. (2020). Academic Hardiness as a Moderator between Evaluative Concerns Perfectionism and Academic Procrastination in Students. *The Journal of Genetic Psychology*, 181(5), 365–374. <https://doi.org/10.1080/00221325.2020.1783194>
- Agudelo, M., Chomali, E., Suniaga, J., Núñez, G., Jordán, V., Rojas, F., & Jung, J. (2020). *Las oportunidades de la digitalization en América Latina frente al COVID-19*. CEPAL & Corporación Andina de Fomento. <https://bit.ly/3z8DfB0>
- Aguilar, E. (2021, 13 de noviembre). *Procrastinar en pandemia: ¿Cuestión de tiempo o emociones?* [Artículo periodístico]. Punto Seguido - UPC. <https://bit.ly/3TNHpHV>
- Aguilar, J. A., & Quiñonez, S. H. (2022). Repercusiones de la pandemia: la inteligencia emocional como factor del desempeño universitario en entornos virtuales. *Antrópica. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 8(15), 261–283. <https://bit.ly/40kfd1S>
- Aitken, M. E. (1982). A personality profile of the college student procrastinator [Doctoral thesis, University of Pittsburgh].
- Álvarez, G. E. & Haro, A. S. (2023). Relación entre la inteligencia emocional y ansiedad estado rasgo en estudiantes universitarios. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. <https://bit.ly/3RiOh0e>
- Arias, K. T., Gómez, N., & Jara, A. K. (2021). Inteligencia emocional y procrastinación académica en modalidad de educación virtual durante la

- coyuntura de COVID-19 con estudiantes del programa de psicología de la Universidad de Cundinamarca extensión Facatativá [Tesis de licenciatura, Universidad de Cundinamarca]. Repositorio Institucional. <https://bit.ly/3nk1p8Y>
- Arias, L., & Gavilanes, D. (2023). Inteligencia emocional y asertividad en estudiantes universitarios: Emotional Intelligence and Assertiveness in University Students. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades [LATAM]*, 4(1), 1051–1060. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.317>
- Arosemena, V. X. (2021). Procrastinación académica en estudiantes universitarios: una revisión sistemática de la literatura científica de los últimos 10 años [Tesis de licenciatura, Universidad Privada del Norte]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/11537/25959>
- Aspée, J., González, J., & Herrera, Y. (2021). Relación funcional entre procrastinación académica y compromiso en estudiantes de educación superior: una propuesta de análisis. *Perspectiva Educativa*, 60(1), 4–22. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.1-art.1116>
- Atalaya, C., & García, L. (2019). Procrastinación: Revisión Teórica. *Revista de Investigación en Psicología*, 22(2), 363–378. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v22i2.17435>
- Astulla, D. J. & Lino, R. J. (2023). Inteligencia emocional y resiliencia en estudiantes de la Facultad de Ingeniería Eléctrica y Electrónica – Universidad Nacional del Centro del Perú [Tesis de licenciatura,

- Universidad Peruana Los Andes]. Repositorio Institucional.
<https://hdl.handle.net/20.500.12848/5905>
- Ayala, A. S. (2020). *La procrastinación académica: teorías, elementos y modelos* [Tesis de bachillerato, Universidad Peruana Unión]. Repositorio Institucional. <https://bit.ly/3THjWYZ>
- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2007). *The Bar-On Model of Emotional Intelligence: A Valid, Robust and Applicable EI Model*. *Organisations & People*, Vol 14 No 2. University of Texas. <https://bit.ly/42KfLPD>
- Belykh, A. (2017). *Resiliencia e inteligencia emocional: líneas de investigación convergentes para empoderar al estudiante* [Artículo de congreso]. México: XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE. <https://bit.ly/3LS2Dm1>
- Bermejo-Martin, E., Luis, E. O., Fernández-Berrocal, P., Martínez, M., & Sarrionandia, A. (2021). *The role of emotional intelligence and self-care in the stress perception during Covid-19 outbreak: An intercultural moderated mediation analysis*. *Personality and Individual Differences*, 5(9). <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110679>
- Bisquerra, R. (2020). *La inteligencia emocional según Salovey y Mayer*. [Artículo periodístico]. Red internacional de educación emocional y bienestar. <https://bit.ly/47HF4Fd>

- Bosada, M. (2020, 30 de Julio). *La educación emocional, clave para la enseñanza-aprendizaje en tiempos de coronavirus* [Artículo periodístico]. Educaweb. <https://bit.ly/3nmfFhy>
- Broc, M. Ángel. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(1), 75–92. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.1.2019.25195>
- Bueno, A. F. (2019). La inteligencia emocional: Exposición teórica de los modelos fundantes. *Revista Seres Y Saberes*, (6). <https://bit.ly/42K6G9z>
- Bueno-Cuadra, R., Araujo-Robles, E. D. y Ucedo-Silva, V. H. . (2023). Relaciones entre atención, claridad y reparación emocional con respuestas rumiativas en universitarios de Lima. *Acta Colombiana de Psicología*, 26(2), 87–100. <https://doi.org/10.14718/ACP.2023.26.2.8>
- Busko, D. A. (1998). Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model [Doctoral thesis, University of Guelph]. <https://bit.ly/41PVDKP>
- Canchari, R. & Gutierrez, B. (2020). Inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes del tercero al quinto de secundaria de la institución educativa pública “Señor de los Milagros” San Miguel - La Mar, Ayacucho, 2020. [Tesis de licenciatura, Universidad Privada TELESUP]. Repositorio Institucional. <https://bit.ly/46sW5SM>
- Cárdenas, P. M., Hernández-Marín, G. & Cajigal, E. (2021). Procrastinación académica en estudiantes universitarios de una institución pública: Caso de

- la Facultad de Ciencias Educativas. Revista RedCA. 3(9), 18-40.
<https://doi.org/10.36677/redca.v3i9.15806>
- Carranza, R., & Ramírez, A. (2013). Procrastinación y características demográficas asociadas en estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación* , III (2), 95-108. <https://bit.ly/3oH4kJO>
- Carrasco, J. D. (2017). *Relación entre inteligencia emocional, autoeficacia general y variables sociodemográficas en pacientes ambulatorios del servicio de psicología de una clínica de Lima Metropolitana* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/984>
- Carrión, K. D. (2019). *Inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes del primer ciclo de una universidad Nacional-Huacho-2017* [Tesis de licenciatura, Unviersidad San Pedro]. Repositorio Institucional. <https://bit.ly/40Dnv4v>
- Casiano, D. A., Cueva, E., Zumaeta, M. R. & Casiano, C. A. (2022). Impacto de la covid-19 en el desempeño académico universitario. Un análisis comparativo para la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza, en Amazonas (UNTRM-A). *Actualidades Pedagógicas*, (77).
<https://doi.org/10.19052/ap.voll.iss77.2>
- Castillo, M. & Pomalaza, K. (2022). Inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de una Universidad Privada-Huancayo 2020. [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Los Andes]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12848/3516>

- Cazalla-Luna, N. & Molero, D. (2014). Inteligencia emocional percibida, ansiedad y afectos en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 56-73. <https://bit.ly/3qe40mh>
- Chang, M. L. (2017). *Relación entre inteligencia emocional y respuesta al estrés en pacientes ambulatorios del servicio de psicología de una clínica de Lima Metropolitana* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/818>
- Chang, Y.-C., & Tsai, Y.-T. (2022). The Effect of University Students' Emotional Intelligence, Learning Motivation and Self-Efficacy on Their Academic Achievement—Online English Courses. In *Frontiers in Psychology* (Vol. 13). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.818929>
- Condori, C. A. (2020). *Inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana* [Tesis de licenciatura, Universidad Ricardo Palma]. Repositorio Institucional. <https://bit.ly/42FAe8M>
- Condori-Palomino, J. A. (2023). Inteligencia emocional y motivación académica en estudiantes universitarios de formación en educación primaria. *Revista Estudios Psicológicos*, 3(3), 74–83. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2023.03.006>
- Contreras, I. E. (2021). *Procrastinación académica en estudiantes universitarios de una universidad privada en Lima Metropolitana* [Tesis de licenciatura, Universidad Privada del Norte]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/11537/27953>

- Copelo, E. (2022). Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de Psicología de una Universidad privada de Huancayo, 2021 [Tesis de licenciatura, Universidad Continental]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12394/11407>
- Córdova, J. A., Hidrobo, J. S., Hidrobo, J. F., Estrella, M. B., Rueda, G. A., Rosero, X. A., Rueda, H. A., Mina, D. M., Castro, A. B., & Díaz, E. E. (2022). Procrastinación académica de adolescentes en tiempos de pandemia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), 3658–3677. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2490
- CTSI (2021). Calculadoras de tamaño de muestra para el diseño de investigaciones clínicas [Plataforma digital]. UCSF. <https://bit.ly/43fsPN7>
- Del Rosal, I, Moreno-Manso, J. M. & Bermejo, M. L. (2018). Inteligencia emocional y rendimiento académico en futuros maestros de la Universidad de Extremadura. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 22(1), pp. 257-275. <http://hdl.handle.net/10481/52486>
- Domínguez-Lara, S. A. (2016). Datos normativos de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de psicología de Lima. *Evaluar*, 16, 27–38. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v16.n1.15715>
- Domínguez-Lara, S. A. (2017). Prevalencia de procrastinación académica en estudiantes universitarios de lima metropolitana y su relación con variables demográficas. *Revista de Psicología*, 7(1), 81–95. <https://bit.ly/3TMPCMM>
- Duan, L., & Zhu, G. (2020). Psychological interventions for people affected by the COVID-19 epidemic. *The Lancet Psychiatry*, 7(4), 300–302. [https://doi.org/10.1016/s2215-0366\(20\)30073-0](https://doi.org/10.1016/s2215-0366(20)30073-0)

- Dueñas, J. A. (2021). Propiedades psicométricas del inventario de inteligencia emocional de Bar-On Ice - Na en adolescentes de Lima Sur [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio Institucional. <https://bit.ly/3pRjMDB>
- Estrada, E. G. (2021). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes del séptimo ciclo de educación básica regular. *Horizonte de La Ciencia*, 11 (20), 195–205. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.20.777>
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la Inteligencia Emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 6 (2), 1-17.
- Extremera, N., Durán, M. A. y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de educación*. <http://hdl.handle.net/11162/68970>
- Fernández-Berrocal, P.; Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *SAGE Journal. Psychological Reports*, 94(3), 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Flores, L., & Huamaní, P. (2021). *Procrastinación académica y bienestar psicológico en estudiantes de economía de la Universidad Nacional de Huancavelica - 2020* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Los Andes]. Repositorio Institucional. <https://bit.ly/3ZhWXEX>
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de*

<http://doi.org/10.1016/j.rides.2015.02.001>

Gaeta, M. L., Rodríguez, M., Gaeta, L. & Malpica, O. M. (2023). Experiencias de aprendizaje y emocionales en relación con apoyos percibidos por universitarios durante la COVID-19. *Revista Mendive*, 21(3).

<https://bit.ly/3LZeXjA>

García, H. (2023). Procrastinación académica y autoeficacia académica en estudiantes de una universidad pública en Huánuco - Perú. [Tesis de licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola].

<https://hdl.handle.net/20.500.14005/13684>

García, M. D. R., Reyes, J., & Godínez, G. (2017). Las Tic en la educación superior, innovaciones y retos. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 6(12), 299–316. <https://doi.org/10.23913/ricsh.v6i12.135>

García, V. & Silva, M. (2019). Procrastinación académica entre estudiantes de cursos en línea. Validación de un cuestionario. *Revista Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 11(2), 122-137.

<http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v11n2.1673>

Garzón, A., & Gil, J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 307–324. http://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682

Guillen, I. (2023). Procrastinación académica y autoeficacia en estudiantes universitarios de psicología en Villa el Salvador [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio Institucional.

<https://hdl.handle.net/20.500.13067/2337>

- González, R., Souto-Gestal, A. & Fernández, R. (2017). Perfiles de regulación emocional y estrés académico en estudiantes de fisioterapia. *European Journal of Education and Psychology*, 10 (2), pp. 57-67.
<https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.07.002>
- González, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociados a la pandemia por covid-19. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 9(25), a10. <https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10>
- Guil, R., Gómez-Molinero, R., Merchan-Clavellino, A., Gil-Olarte, P., & Zayas, A. (2019). Facing Anxiety, Growing Up. Trait Emotional Intelligence as a Mediator of the Relationship Between Self-Esteem and University Anxiety. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-12.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00567>
- Gutiérrez, N. (2020). Inteligencia emocional percibida en estudiantes de educación superior: análisis de las diferencias en las distintas dimensiones. *Actualidades en Psicología*, 34(128), 17–33.
<https://doi.org/10.15517/ap.v34i128.34469>
- Guzmán, D. (2014). Procrastinación, una mirada clínica [Tesis de maestría, Universidad de Barcelona]. *Instituto de estudios psicológicos (ISEP)*.
- Hernández, M. P. (2023). Inteligencia emocional y depresión en internos de enfermería de la Universidad Nacional del Callao–Callao, 2022 [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Callao]. Repositorio Institucional.
<http://hdl.handle.net/20.500.12952/7640>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.

- Herrera, M. E. del R. (2020). *Influencia de la regulación emocional y procrastinación académica en estudiantes de primer año de psicología de la Universidad Católica de Santa María - 2018* [Tesis de maestría, Universidad Católica de Santa María]. Repositorio Institucional. <https://bit.ly/40FN0Cx>
- Herrera, K. L., (2021). Educación virtual en tiempos de Covid-19 y la procrastinación académica en la Escuela de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Alas Peruanas [Título de maestría, Universidad de San Martín de Porres]. <https://hdl.handle.net/20.500.12727/9294>
- Hong, J. C., Lee, Y. F., & Ye, J. H. (2021). Procrastination predicts online self-regulated learning and online learning ineffectiveness during the coronavirus lockdown. *Personality and individual differences*, 174, 110673. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110673>
- IBM (2022). Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra [Plataforma digital]. <https://ibm.co/3Ingdey>
- Jara, K. E. (2019). *Estilos de socialización parental y la inteligencia emocional en estudiantes del distrito de Trujillo* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional. <https://bit.ly/42FRRFu>
- Jiménez, M. I., & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de psicología*, 41(1), 69-79. <https://bit.ly/43f0Hdi>
- Jiménez-Puig, E., Díaz-Guerra, D., & Hernandez-Luego, M. (2022). Inteligencia emocional y ansiedad ante la COVID-19: estudio correlacional en la

- población cubana. *Revista Alternativas Cubanas en Psicología*, 10(30), 46-56. <https://bit.ly/3R756u6>
- Landa, J.M. y López-Zafra, E. (2010). The Impact of Emotional Intelligence on Nursing: An Overview. *Revista Psychology*, 1(1), 50. <https://bit.ly/3qmkzfm>
- Lárez, J. H., & Molina, A. G. (2021). Apuntes sobre la procrastinación en el hecho educativo: algunos factores que propician su aparición y estrategias para su prevención y abordaje. *Boletín de Opiniones Iberoamericanas en Educación*, 3(20). <https://bit.ly/3ZjdQPR>
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20(4), 474-495. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(86\)90127-3](https://doi.org/10.1016/0092-6566(86)90127-3)
- López, K. M. (2021). *Influencia de la procrastinación académica sobre el cansancio emocional en estudiantes universitarios: diferencias según sexo* [Tesis de titulación, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional. <https://doi.org/10.20511/USIL.thesis/11249>
- Mahamud, K., & Castro, S. L. (2019). Procrastinación académica y adicción a internet en estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima Metropolitana. *Avances en Psicología*, 25(2), 189–197. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2017.v25n2.354>
- Mamani, S. E. (2017). *Relación entre la procrastinación académica y ansiedad-rasgo en estudiantes universitarios pertenecientes al primer año de estudios de una universidad privada de Lima Metropolitana* [Tesis de licenciatura,

- Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional. <https://bit.ly/40iSjb2>
- Martínez, A.; Piqueras, J.; Ramos, V. & Oblitas, L. (2009). Implicaciones de la Inteligencia Emocional en la Salud y el Bienestar emocional. *Revista de Psicología UNIFE* 17(1), 101-115. <https://bit.ly/43RIQu7>
- Maureira, F., Flores, E., Sepúlveda, S., Lagos, B., Contreras, S., Maureira, G., & González, V. (2023). Inteligencia emocional en estudiantes de Educación Física. *Revista Ciencias De La Actividad Física UCM*, 24(1), 1-12. <https://doi.org/10.29035/rcaf.24.1.7>
- Maxera, T. (2017). Inteligencia emocional y satisfacción vital en un grupo de estudiantes universitarios de Lima [Tesis de bachillerato, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. <http://hdl.handle.net/10757/621945>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In D. J. Sluyter (Ed.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–34). New York, NY: Basic Books.
- Mendoza, E. (2020). *Estrés académico y procrastinación en alumnos universitarios de Lima Metropolitana* [Tesis de bachillerato, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional. <https://bit.ly/3JHUONf>
- Ministerio de Educación [MINEDU] (2018). Aprendizaje socioemocional: introducción necesaria. <https://bit.ly/42c8bwd>
- Ministerio de Educación [MINEDU] (2022). Orientaciones para la implementación del retorno gradual a la presencialidad y/o semipresencialidad del servicio educativo superior universitario, en el marco de la emergencia sanitaria. <https://bit.ly/3LTIATB>

- Ministerio de Salud [MINSa] 2022. Entre 40 y 30% de jóvenes de 19 y 26 años en el Perú presentaron síntomas de ansiedad y depresión tras la llegada de la pandemia de la COVID-19. [Plataforma digital]. <https://bit.ly/45t63Sg>
- Murga, L. T., & Pinto, K. P. (2022). La Edad y el Sexo como Factores Asociados a la Procrastinación Académica [Tesis de licenciatura, Universidad Católica de Santa María]. Repositorio Institucional. <https://bit.ly/3Qb7rEX>
- Nápoles, K. (2023). Desmotivación escolar de los alumnos como resultado del fenómeno educativo post pandemia: aproximación desde una revisión sistemática. *Revista Ecos De La Academia*, 9(17), 57–81. <https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v9i17.881>
- Natividad, L. A. (2014). Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios [Tesis doctoral, Universidad de Valencia].
- Nava, J. (2018). Procrastinación académica en estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología de una universidad privada del Cercado de Lima [Tesis de licenciatura, Universidad Inca Garcilaso de la Vega]. Repositorio Institucional. <https://bit.ly/3LTYIEw>
- Negrón, R. Y., Medina, L. Y., & Asenjo, N. A. (2023). Características demográficas y procrastinación de lo/as estudiantes de una universidad pública peruana 2022. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 4837-4850. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4804
- Organización Panamericana de la Salud [OPS] (2023). Se acaba la emergencia por la pandemia, pero la COVID-19 continúa. [Plataforma digital]. <https://bit.ly/3rhOWFm>

- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2021). Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19) [Plataforma digital]. <https://bit.ly/3Webrps>
- Ortega, D., Rodríguez, J., & Mateos, A. (2021). Educación superior y la COVID-19: adaptación metodológica y evaluación online en dos universidades de Barcelona. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1), e1275. <https://doi.org/10.19083/ridu.2021.1275>
- Ortega, F. L., & Valencia Ramos, R. A. (2023). Influencia de la Inteligencia emocional en la satisfacción sexual en estudiantes universitarios [Tesis de licenciatura, Universidad Católica de Santa María]. Repositorio Institucional. <https://bit.ly/46tFii4>
- Ortiz-Mancero, M. F., & Núñez-Naranjo, A. F. (2021). Inteligencia Emocional: Evaluación y Estrategias en tiempos de pandemia. *Retos de la Ciencia*, 5(11), 57–68. <https://doi.org/10.53877/rc.5.11.20210701.06>
- Otayza, L. A. (2021). *Relación entre la inteligencia emocional y estilos de afrontamiento al estrés en alumnos de un programa de becarios de una universidad privada de Lima Metropolitana* [Tesis de titulación, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional. <https://bit.ly/3JDnxCM>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232. <http://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Palacios, M., Torío, S. & Murga, M. (2022). Parentalidad positiva y autorregulación de aprendizaje en los adolescentes Alteridad. *Revista de Educación*, 17 (2), 290-307. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n2.2022.09>

- Paricahua, J. N., Estrada, E.G., Zevallos, P. A., Mora, O., Meza, L. A., Velásquez, L., Puma, M. A. & Dueñas, F. R. (2022). Factores de riesgo en el manejo emocional de estudiantes universitarios de la Amazonía peruana. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7225273>
- Pérez, D. (2020). Estrés académico y regulación emocional en estudiantes universitarios [Tesis de licenciatura, Universidad Argentina de la Empresa] Repositorio Institucional. <https://bit.ly/3FSrimL>
- Pérez, I. C. (2018). *La procrastinación académica y su relación con la inteligencia emocional en estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Psicología de la Universidad Continental-2017* [Tesis de titulación, Universidad Continental]. Repositorio Institucional. <https://bit.ly/3K8wMMz>
- Prion, S. & Haerling, K. A. (2014). Making Sense of Methods and Measurement: Spearman-Rho Ranked-Order Correlation Coefficient. *PlumX Metrics. Departament making sense of methods and measurements, Volume 10 (10)*, 535-536. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2014.07.005>
- Pulido-Martos, M., Augusto-Landa, J., y López-Zafra, E. (2016). Estudiantes de Enfermería en prácticas clínicas: el rol de la Inteligencia Emocional en los estresores ocupacionales y bienestar psicológico. *Index de Enfermería*, 25(3), 215-219. <https://bit.ly/43cpzLL>
- Ramírez-Gil, E., Cuaya-Itzcoatl, I. G., Guzmán-Pimentel, M., & Rojas-Solís, J. L. (2021). Adicción a las redes sociales y procrastinación académica en universitarios durante el confinamiento por COVID-19. *Dilemas*

contemporáneos: educación, política y valores, 8(spe4), 20.
<https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2771>

Rey, L., Extremera, N. & Pena, M. (2011). Inteligencia emocional percibida, autoestima y satisfacción con la vida en adolescentes. *Psychosocial intervention*, 20 (2). <http://dx.doi.org/10.5093/in2011v20n2a10>

Román, J. A. M. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(ESPECIAL), 13–40.
<https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>

Roque, M. K. (2020). *Relación entre resiliencia e inteligencia emocional en estudiantes de un centro pre-universitario privado de Lima Metropolitana-2020* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional. <https://bit.ly/40t8r9M>

Ruiz, C., & Cuzcano, A. (2017). El estudiante procrastinador. *Revista EDUCA UMCH*, 9(2017), 23–33. <https://doi.org/10.35756/educaumch.201709.30>

Ruiz, S. A. (2021). *Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes universitarios en contexto de educación virtual en tiempos de pandemia, Chiclayo 2020* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo]. Repositorio Institucional.
<http://hdl.handle.net/20.500.12423/3477>

Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C. & Palfai, T. (1995). Emotional Attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. *Washington D.C.: APA Science, Volume Series*, pp. 125–154.

- Sánchez, B. (2015). La Teoría de la Mente (ToM) en la base de la inteligencia emocional (IE), según el modelo de Mayer y Salovey (1997) [Tesis doctoral, Universidad de Deusto]. <https://bit.ly/3MA0WIX>
- Sandoval, V. P. (2020). Inteligencia emocional y ansiedad rasgo-estado en estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud de una universidad en Lima Norte [Tesis de maestrías, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/8384>
- Sarmiento, A. L. (2022). Relación entre regulación emocional y rendimiento académico desde el modelo de James Gross en estudiantes escolares y universitarios [Tesis de licenciatura, Universidad de Lima]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12724/15816>
- Sastoque, J. A., García, D. A., Cuéllar, O. A., & Villareal, J. E. (2020). Influencia de las emociones en el aprendizaje virtual en educación superior. En J. E. Villareal, L. Vásquez, & C. A. Arboleda (Eds.), *Innovación educativa, estrategias de aprendizaje y competencias en educación* (pp. 190–202). Corporación Universitaria Americana. <https://bit.ly/3pDIEhV>
- Scheunemann, A., Schnettler, T., Bobe, J., Fries, S., & Grunschel, C. (2021). A longitudinal analysis of the reciprocal relationship between academic procrastination, study satisfaction, and dropout intentions in higher education. In *European Journal of Psychology of Education* (Vol. 37, Number 4, pp. 1141–1164). Springer Science and Business Media LLC. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00571-z>

- Secretaría Nacional de la Juventud [SENAJU] (2023). El 32.3% de jóvenes de 15 a 29 años presentaron algún problema de salud mental. [Plataforma digital]. <https://bit.ly/3QcpXg1>
- Silva, M. & Matalinares, M. L. (2022). Estudio comparativo de la procrastinación académica en estudiantes universitarios en tiempos de pandemia. *Revista EDUCA UMCH*, (20), 175-189. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202220.244>
- Socarrás, D., Colunga, S., & Matos, A. G. (2020). Dificultades en la regulación emocional en estudiantes de psicología de la universidad de Camagüey. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 11(4). <https://bit.ly/40g4sxn>
- Soler, J., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E., & Rodríguez, A. (2016). Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones. *Ediciones Universidad de San Jorge*. <https://bit.ly/3WEiS9L>
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic pro-crastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Solorzano, R. M. (2023). Inteligencia emocional y dependencia emocional en jóvenes universitarios de Nuevo Chimbote [Tesis de licenciatura, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/115712>
- Statista Research Department. (2023). *Perú: número semanal de casos y muertes causadas por COVID-19 2020-2022* [Plataforma digital]. Statista. <https://bit.ly/3FOCu3W>

- Suárez, J. A. (2022). Teorías sobre la procrastinación y su incidencia en la gerencia educativa. Universidad Autónoma “Juan MIsael Saracho”. Departamento de Investigación, Ciencia y Tecnología. Repositorio Institucional. <https://bit.ly/42NBjel>
- Suysuy, E. J., & Chávarry, P. D. R. (2021). Salud mental durante el confinamiento por SARS-CoV-2 en estudiantes universitarios peruanos. *Horizonte Empresarial*, 8(1), 376–381. <https://doi.org/10.26495/rce.v8i1.1642>
- Torres-Ramos, L. E., & Mamani-Vargas, R. D. (2020). Estrés e inteligencia emocional en personas adultas durante la pandemia de la COVID-19 en Tacna 2020. *Revista Científica Digital de Psicología*, 10(1), 37-45. <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v10i1.2596>
- Torres-Zapata, A. E., Lara-Gamboa, C. C., Pérez-Jaimes, A. K., Estrada-Reyes, C. U., & Brito-Cruz, T. (2022). Emotional intelligence characterization in university students at a nutrition bachelor’s degree. *Horizonte sanitario*, 21(3), 365-372. <https://doi.org/10.19136/hs.a21n3.4839>
- Trinidad, N. Y. (2018). *La inteligencia emocional y el rendimiento académico en alumnos del tercer ciclo del programa académico de Psicología de la Universidad de Huánuco 2017-II* [Tesis de licenciatura, Universidad de Huánuco]. Repositorio Institucional. <https://bit.ly/42HMyVV>
- Tuckman, B. W. (1991). The Development and Concurrent Validity of the Procrastination Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51(2), 473–480. <https://doi.org/10.1177/0013164491512022>
- Tufiño Molina, P. E., Sanmartin Sanmartin, J. P., Herrera Morales, S. B., Cepeda Díaz, J. M., Zapata Chacón, M. S., & Peñafiel Limaico, S. N. (2023).

Cambio en la conducta y desempeño académico de los estudiantes de enfermería post pandemia Covid-19 en la ciudad de Quito. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(4), 1248 –1264.
<https://doi.org/10.56712/latam.v4i4.1294>

Universidad de Murcia (2008). Los estadísticos descriptivos clásicos (Robustez).
<https://bit.ly/3MhvXkF>

Valenzuela-Zambrano, B., Álvarez, M., & Salgado, E. (2021). Un estudio sobre la inteligencia emocional de docentes de la provincia de Concepción, Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(44), 29–42.
<https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.002>

Vera, L. R., Maidana, A., Rodríguez, P., Acosta, D. E. & Silva, L. L. (2023). Inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios de enfermería: Emotional intelligence and its relationship with academic performance in university nursing students. *Revista NURE Investigación*, 20(126).
<https://doi.org/10.58722/nure.v20i126.2405>

Villena, J. L., & Vargas, A. (2023). Inteligencia emocional y dependencia emocional en estudiantes universitarios: Emotional Intelligence and Emotional Dependence in University Students. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades [LATAM]*, 4(2), 2242–2255.
<https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.751>

Yana-Salluca, M., Adco-Valeriano, D.Y., Alanoca-Gutierrez, R. & Casa-Coila, M.D. (2022). Adicción a las redes sociales y la procrastinación académica en adolescentes peruanos en tiempos de coronavirus Covid-19. *Revista*

Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 25(2), 129-143. <https://doi.org/10.6018/reifop.513311>

Yufra, O. E. (2021). *Experiencia educativa a distancia y procrastinación académica en estudiantes del primer año de educación de una universidad pública* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Los Andes]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.12773/13625>

Zarzosa, D., (2023). Inteligencia emocional en estudiantes de la facultad de ciencias de la salud de una universidad privada de Lima Centro en el 2022 [Tesis de licenciatura, Universidad Privada del Norte]. <https://hdl.handle.net/11537/33525>

APÉNDICES

APÉNDICE A	FICHA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO
APÉNDICE B	FICHA SOCIODEMOGRÁFICA
APÉNDICE C	TRAIT META-MOOD SCALE (TMMS-24)
APÉNDICE D	ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA
APÉNDICE E	ANÁLISIS ESTADÍSTICO COMPLEMENTARIO

APÉNDICE A

FICHA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Consentimiento informado para participar en un estudio de investigación

<i>Título del estudio:</i>	Inteligencia emocional y Procrastinación académica en universitarios de una universidad de Lima Metropolitana en el contexto de educación semipresencial y virtual
<i>Investigadora:</i>	Emely Valeria Aiquipa Zamora
<i>Institución:</i>	Universidad Peruana Cayetano Heredia

Propósito del estudio:

Se le está invitando a participar en un estudio para identificar la relación entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica, debido a que la inteligencia emocional influye en la adaptación universitaria y actúa como factor protector ante la procrastinación académica en los estudiantes universitarios. Este estudio es realizado por Emely Aiquipa, una investigadora perteneciente a la Universidad Peruana Cayetano Heredia, con la finalidad de determinar los niveles de inteligencia emocional y procrastinación académica.

Procedimientos:

Si decide participar en este estudio se realizará lo siguiente:

- La investigadora le dará la bienvenida y le explicará la finalidad del estudio. Si tiene dudas, levante la mano para participar.
- Se le pedirá que acepte un consentimiento informado como autorización de su participación en el estudio. En caso no desee participar, puede retirarse.
- Le enviarán el link de un formulario elaborado por google que contendrá preguntas personales/académicas y dos test. Previo a la evaluación, se le explicarán las consignas de cada test. Las preguntas deberán ser respondidas en su totalidad.
- Dispondrá de 20 a 30 minutos para responder a las preguntas. En caso tenga dudas, solicite ayuda a la investigadora.
- Cuando termine de responder las preguntas, asegúrese de enviar el formulario.

Riesgos:

No se prevén riesgos de participar en el estudio.

Beneficios:

Al término de la evaluación, se le ofrecerá un afiche informativo sobre la procrastinación académica, su implicancia en lo académico y emocional, y consejos para regularla. Además, puede solicitar la interpretación de sus resultados mediante el correo de la investigadora. Por último, puede participar en el taller que se diseñará sobre inteligencia emocional y sus dimensiones.

Costos y compensación:

No deberá pagar nada por participar en el estudio. Igualmente, no recibirá ningún incentivo económico ni de otra índole.

Confidencialidad:

Se registrarán los nombres al inicio de la evaluación, no obstante, estos serán reemplazados por códigos posteriormente. Sólo la investigadora y la asesora de tesis tendrán acceso a las bases de datos. Si los resultados de este seguimiento son publicados, no se mostrará ninguna información que permita la identificación de las personas que participaron en este estudio.

Derechos del participante:

Usted puede realizar todas las preguntas que considere importante antes de decidir participar en el estudio de investigación. Si decide participar en el estudio, puede retirarse de éste en cualquier momento, o no participar en una parte del estudio sin daño alguno. Si tiene alguna duda adicional, puede contactarse vía correo electrónico: emely.aiquipa@upch.pe

Si tiene preguntas sobre los aspectos éticos del estudio, o cree que ha sido tratado injustamente puede contactar al Dr. Luis Saona Ugarte, presidente del Comité Institucional de Ética en Investigación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia al teléfono 01-3190000 anexo 201355 o al correo electrónico: duict.cieh@oficinas-upch.pe. Una copia de este consentimiento informado le será entregada.

Consentimiento

Acepto voluntariamente participar en este estudio, comprendo las actividades en las que participaré si decido ingresar al estudio, también entiendo que puedo decidir no participar y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento.

**Nombre y Apellidos
Participante**

**Nombre y Apellidos
Investigador**

APÉNDICE B

FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

Gracias por colaborar con este breve formulario sobre Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica, realizado con la finalidad de brindarte un soporte en la toma de decisiones para prevenir el estrés, la frustración, la desmotivación, entre otras emociones que experimentes. Para participar, tienes que completar el Trait Meta-Mood Scale y la Escala de Procrastinación Académica. Ambos instrumentos hacen un total de 36 preguntas, con un tiempo estimado para responder no mayor a 10 minutos.

* Recalcamos que la información del formulario es anónima y no se prevé riesgo alguno. Asimismo, al finalizar el formulario podrás encontrar un afiche informativo con estrategias de autoayuda, así también podrás ingresar tu correo para la invitación al Taller sobre Inteligencia Emocional.

1. ¿Cuál es tu nombre completo? _____
2. ¿Cuántos años tienes? _____
3. ¿Cuál es tu sexo? () Masculino () Femenino
4. ¿Cuál es tu nacionalidad? _____
5. ¿Has residido en Perú en los últimos 5 años? () Sí () No
6. ¿En qué distrito vives? _____
7. Sobre tu facultad actual ¿en qué año ingresaste? _____
8. ¿A qué facultad perteneces? _____
9. ¿Qué carrera estudias actualmente? _____
10. ¿En qué ciclo/semestre estás? _____
11. ¿Cuántos meses o años te tomó ingresar a la universidad desde que terminaste el colegio? _____
12. ¿Has terminado otros estudios universitarios/técnicos antes de ingresar a la carrera en la que te encuentras ahora? () Sí () No

APÉNDICE C

TRAIT META-MOOD SCALE (TMMS-24)

Tabla 5

Ficha técnica del Trait Meta-Mood Scale 24 (TMMS-24)

Característica	Descripción
Nombre original	Trait Meta-Mood Scale 24
Autores	Peter Salovey y John D. Mayer
Año	1995
Adaptación	Mey Ling Chang Marcovich
Procedencia	Lima, Perú
Año de adaptación	2017
Administración	Individual o colectiva
Duración	15 minutos aproximadamente
Ámbito de aplicación	Estudiantes universitarios de 18 a 25 años
Objetivo	Evaluar los aspectos intrapersonales de la Inteligencia emocional, así como también el conocimiento de los estados emocionales.
Tipificación	Baremos
Materiales	Manual técnico, hoja de preguntas y baremos.

Tabla 6

Baremos del Trait Meta-Mood Scale 24 (TMMS-24)

Nivel	Atención emocional	Claridad emocional	Regulación emocional	Inteligencia emocional general
Alto	33 – 40	36 – 40	38 – 40	99 – 120
Adecuado	18 – 32	21 – 35	23 – 37	66 – 98
Bajo	8 – 17	8 – 20	8 – 22	24 – 65

Nota. Chang (2017).

Trait Meta-Mood Scale 24 (TMMS-24)

A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una “X” la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. Recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada en acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

#	Ítems	Respuesta				
1	Presto mucha atención a mis sentimientos.	1	2	3	4	5
2	Normalmente me preocupo por lo que siento.	1	2	3	4	5
3	Dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12	Normalmente conozco mis sentimientos hacia las personas.	1	2	3	4	5

#	Ítems	Respuesta				
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14	Siempre puedo decir cómo me siento	1	2	3	4	5
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

APÉNDICE D

ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA (EPA)

Tabla 7

Ficha técnica de la Escala de Procrastinación Académica (EPA)

Característica	Descripción
Nombre original	Escala de Procrastinación Académica
Autores	Deborah Ann Busko
Año	1998
Adaptación	Sergio Domínguez-Lara
Procedencia	Lima, Perú
Año de adaptación	2016
Administración	Individual o colectiva
Duración	15 minutos aproximadamente
Ámbito de aplicación	Estudiantes universitarios de 17 a 54 años.
Objetivo	Medir los niveles de procrastinación académica presente en los estudiantes universitarios.
Tipificación	Baremos
Materiales	Manual técnico, hoja de preguntas y cuadernillo de baremos.

Tabla 8

Baremos de la Escala de Procrastinación Académica (EPA)

Nivel	Autorregulación académica	Postergación de actividades
Alto	35 a más	9 a más
Bajo	27 a menos	7 a menos

Nota. Domínguez-Lara et al. (2016).

Escala de Procrastinación Académica (EPA)

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

1 Nunca	2 Casi nunca	3 A veces	4 Casi siempre	5 Siempre
------------	-----------------	--------------	-------------------	--------------

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

APÉNDICE E

ANÁLISIS ESTADÍSTICO COMPLEMENTARIO

Tabla 9

Estadísticos descriptivos de las variables de estudio

Variable		n	\bar{X}	DE	Var	CV	Asi	Cur	p25	p50	p75	Mín	Máx
Inteligencia emocional	Atención emocional	95	74.29	17.19	295.36	0.23	-0.08	2.29	61	76	88	40	113
	Claridad emocional	95	24.38	6.16	38.00	0.25	0.00	2.03	20	24	30	13	38
	Reparación emocional	95	21.51	6.09	37.06	0.28	0.27	2.51	17	21	26	7	35
	Total	95	28.41	7.96	63.41	0.28	-0.01	2.28	22	28	34	12	45
Procrastinación Académica	Autorregulación académica	95	34.82	5.72	32.70	0.16	-0.52	3.38	32	35	39	18	45
	Postergación de actividades	95	7.32	2.48	6.13	0.34	0.14	2.93	6	7	9	3	15
	Total	95	42.14	4.64	21.50	0.11	-0.86	4.05	40	43	46	26	51

Tabla 10*Prueba de normalidad para las variables de estudio*

Variable	Test de Kolmogorov-Smirnov		Test de Asimetría y Curtosis				
	d	p	prob(asi)	prob(cur)	χ^2	prob(total)	
Inteligencia emocional	Atención emocional	0.0738	0.355	0.9947	0.0007**	9.87	0.007**
	Claridad emocional	0.0804	0.292	0.2659	0.3203	2.29	0.319
	Reparación emocional	0.0756	0.338	0.9732	0.051	3.92	0.141
	Total	0.0502	0.619	0.7292	0.0586	3.81	0.149
Procrastinación académica	Autorregulación académica	0.0438	0.695	0.0352	0.2997	5.37	0.068
	Postergación de actividades	0.0770	0.324	0.5497	0.8595	0.39	0.821
	Total	0.0715	0.379	0.0011*	0.0519	11.95	0.003**

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Tabla 11*Confiabilidad por consistencia interna de las variables del estudio*

	Variable	Ítems	Covarianza entre ítems	Alfa de Cronbach	Omega de McDonald
Inteligencia emocional	Atención emocional	8	0.5082	0.8559	0.8718
	Claridad emocional	7	0.6727	0.8894	0.8934
	Reparación emocional	9	0.7172	0.9160	0.9159
	Total	24	0.5027	0.9413	0.9424
Procrastinación académica	Autorregulación académica	3	0.5129	0.7527	0.7796
	Postergación de actividades	9	0.3461	0.8572	0.8574
	Total	12	0.3434	0.8804	0.8809

Tabla 12*Datos sociodemográficos de la muestra*

	Característica	Frecuencia	%
Edad	20 años o menos	51	53.68
	21 a 25 años	17	17.89
	26 a 30 años	12	12.63
	31 a 35 años	4	4.21
	36 a 40 años	8	8.42
	Más de 40 años	3	3.16
Sexo	Femenino	60	63.16
	Masculino	35	36.84
Residencia	Lima centro	46	48.42
	Lima este	16	16.84
	Lima norte	16	16.84
	Lima sur	17	17.89
Año de ingreso	2016	1	1.05
	2017	4	4.21
	2019	1	1.05
	2020	6	6.32
	2021	19	20
	2022	64	67.37
Modalidad de estudios	Semipresencial	66	69.47
	Virtual	29	30.53
Carrera de estudios	Arquitectura / ingeniería	5	5.26
	Ciencias de la salud	51	53.68
	Ciencias jurídicas	36	37.89
	Ciencias sociales	3	3.16
Ciclo de estudios	Inicio de la carrera (1-4 ciclos)	85	89.47
	Mitad de carrera (5-8 ciclos)	4	4.21
	Final de carrera (> 9 ciclos)	6	6.32
Tiempo para ingreso	1 año	14	14.74
	2 años	14	14.74
	3 años o más	37	38.95
	Medio año	9	9.47
	Menos de medio año	21	22.11
Estudios previos culminados	No	65	68.42
	Sí	30	31.58
Cambio previo de carrera	No	68	71.58
	Sí	27	28.42
Total		95	100.00

Tabla 13*Niveles de las variables de estudio*

Variables	Bajo		Medio		Alto	
	f	%	f	%	f	%
Atención emocional	18	18.95	70	73.68	7	7.37
Claridad emocional	43	45.26	52	54.74	0	0.00
Reparación emocional	25	26.32	57	60.00	13	13.68
Inteligencia emocional general	30	31.58	57	60.00	8	8.42
Autorregulación académica	22	23.16	48	50.53	25	26.32
Postergación de actividades	22	23.16	40	42.11	33	34.74
Procrastinación académica general	22	23.16	46	48.42	27	28.42