



Relaciones entre inteligencia emocional y procrastinación académica según la distribución de horas de clase por semana en estudiantes de psicología de las sedes oriente, Medellín y occidente en la UdeA

Yined Meliza Ortiz Urrego

Trabajo de grado presentado para optar al título de Psicólogo

Tutor

Juan Felipe Velásquez Jaramillo, Magíster (MSc) *en Psicología*

Universidad de Antioquia

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Psicología

Santa Fe de Antioquia, Antioquia, Colombia

2022

Cita	(Ortiz Urrego, 2022)
Referencia	Ortiz Urrego, Y. M. (2022). <i>Relaciones entre inteligencia emocional y procrastinación académica según la distribución de horas de clase por semana en estudiantes de psicología de las sedes oriente, Medellín y occidente en la UdeA</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Santa Fe de Antioquia, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Biblioteca Seccional Occidente (Santa Fe de Antioquia)

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: John Mario Muñoz Lopera

Jefe departamento: Alberto Ferrer Botero

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Agradecimientos

Agradezco al docente Juan Felipe Velásquez Jaramillo, por acompañarme en la construcción de este trabajo de grado. Su paciencia, compromiso y disposición, permitieron que el espacio de asesorías fuera enriquecedor y ameno. La metodología que usó para compartir sus conocimientos y guiar el desarrollo de la tesis, muestra que no es necesario la rigidez y la falta de flexibilidad en la relación maestro - alumno, para realizar un trabajo de manera satisfactoria. Más bien el generar empatía y confianza en dicha relación, ayuda a que cada espacio de encuentro sea productivo, y libre de tensiones.

Tabla de contenido

Resumen	7
Abstract	8
Introducción	9
1 Planteamiento del problema	11
2 Justificación.....	26
3 Objetivos	28
4 Problema de investigación	29
5 Hipótesis.....	30
6 Marco teórico	31
7 Metodología	45
8 Resultados	56
9 Discusión.....	66
10 Conclusiones	73
11 Recomendaciones.....	75
Referencias	76
Anexos.....	82

Lista de tablas

Tabla 1	Ficha técnica de la escala de procrastinación académica (EPA) de Domínguez-Lara.....	48
Tabla 2	Ficha técnica del Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On.....	50
Tabla 3	Frecuencia de participantes por sede.....	56
Tabla 4	Participación por Edad	57
Tabla 5	Frecuencia de participación por Genero.....	57
Tabla 6	Frecuencia de participación por Estrato socioeconómico	57
Tabla 7	Horas de clase por semana y número de créditos matriculados según sede	58
Tabla 8	Intensidad horaria por día según sede	58
Tabla 9	Diferencias entre las sedes Medellín - Occidente	59
Tabla 10	Diferencias entre las sedes Medellín – Occidente: Descripción por sedes	60
Tabla 11	Diferencias entre las sedes Medellín - Oriente.....	61
Tabla 12	Diferencias entre las sedes Occidente - Oriente.....	62
Tabla 13	Índices de correlación entre IE y PA total y en cada una de las regiones.....	64

Siglas, acrónimos y abreviaturas

IE	Inteligencia Emocional
PA	Procrastinación académica
UDEA	Universidad de Antioquia
MCO	Mínimos cuadrados ordinarios
CLEO	Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades
EIS	Escala de inteligencia emocional
TIM	Teoría de las inteligencias múltiples
GSES	Escala de autoeficacia general
PASS	Escala de evaluación de la procrastinación para estudiantes
EV	Estilo de vida
EIQ	Cociente de Inteligencia Emocional
I-CE	Inventario del cociente emocional
EPA	Escala de procrastinación académica
STAI	Cuestionario de Ansiedad Estado Rasgo
COPEAU	Adaptación de la escala de afrontamiento ante la ansiedad e incertidumbre Pre-examen
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
COLPSIC	Colegio Colombiano de Psicólogos

Resumen

Se realiza este trabajo de investigación con el objetivo de describir las relaciones entre Inteligencia Emocional (IE) y Procrastinación Académica (PA) según la distribución de horas de clase por semana, en estudiantes de psicología de las sedes Oriente, Medellín y Occidente en la Universidad de Antioquia. La muestra fue de 60 estudiantes, 45 mujeres y 15 hombres. Se utiliza un muestreo no probabilístico por conveniencia y un diseño no experimental de tipo transversal. Los instrumentos seleccionados fueron la escala de procrastinación académica (EPA) y el Inventario del cociente emocional (I-CE). Los resultados muestran correlaciones entre la escala de Inteligencia Emocional y los dos factores de la escala de Procrastinación Académica (autorregulación académica y postergación de actividades), la mayoría de estas correlaciones se dan en la sede Medellín y Oriente, se concentran en los factores de la IE (IE adaptabilidad e IE interpersonal) y en la autorregulación académica de la PA. A partir de ello se concluye que en el presente estudio estos tres factores mencionados, son de gran importancia a la hora de abordar los fenómenos de IE y PA. Además, de acuerdo con los resultados se concluye que la distribución de horas de clase por semana no es el factor que influye en la relación entre IE y PA de los estudiantes. También, se ve la necesidad de futuros estudios sobre el tema, con un número de muestra mayor, y principalmente en la sede Occidente, puesto que se encontraron varios datos extraños.

Palabras clave: Inteligencia emocional, procrastinación académica, intensidad horaria por semana.

Abstract

This research work is carried out with the objective of describing the relationships between Emotional Intelligence (EI) and Academic Procrastination (AP) according to the distribution of class hours per week, in psychology students from the East, Medellín and West campuses at the Universidad from Antioch. The sample was 60 students, 45 women and 15 men. A non-probabilistic convenience sampling and a non-experimental cross-sectional design are used. The instruments selected were the Academic Procrastination Scale (APS) and the Emotional Quotient Inventory (I-CE). The results show correlations between the Emotional Intelligence scale and the two factors of the Academic Procrastination scale (academic self-regulation and postponement of activities), most of these correlations occur in the Medellín and Oriente seat, they are concentrated in the factors of EI (adaptability and interpersonal) and in the academic self-regulation of AP. From this, it is concluded that in the present study these three factors mentioned are of great importance when addressing the phenomena of EI and AP. In addition, according to the results, it is concluded that the distribution of class hours per week is not the factor that influences the relationship between EI and AP of the students. Also, the need for future studies on the subject is seen, with a larger sample number, and mainly in the occident seat, since several strange data were found.

Keywords: Emotional intelligence, academic procrastination, hourly intensity per week.

Introducción

El presente documento permite mostrar al lector el proceso investigativo llevado a cabo durante dos semestres del pregrado de psicología, para culminar satisfactoriamente el trabajo de grado. Lo anterior cobra importancia, ya que, puede ser el punto de partida en la realización de futuras investigaciones que tengan alguna similitud con este trabajo, lo cual trae consigo más producción de conocimiento sobre conceptos importantes en el campo de estudio psicológico.

Es así como se intenta describir las relaciones entre Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica según la distribución de horas de clase por semana, en estudiantes de psicología de las sedes Oriente, Medellín y Occidente en la UdeA.

Para lograr esto, es necesario conocer de manera general la forma de abordar los conceptos y las teorías usadas en la presente investigación, sobre dichas variables. Por una lado, Bar-On (1997) define la Inteligencia Emocional (IE) como “un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio” (citado en Rivera et al., 2008 y Ugarriza, 2001, p. 131). Por su parte, la Procrastinación Académica (PA), es entendida como un comportamiento de aplazar o postergar la realización de actividades que deben ser cumplidas en un momento establecido, ya sea, por falta de agrado hacia la tarea, por la dificultad que percibe el alumno para realizarla, por el miedo a fallar en su ejecución o por la preferencia a participar en actividades que tienen consecuencias más gratificantes a corto plazo (Domínguez-Lara et al., 2014 y Domínguez Lara, 2016).

A partir de los conceptos anteriores, varios autores han investigado las relaciones que pueden existir entre ambos constructos. Uno de ellos es Pérez Castellares (2018), el cual afirma que un nivel inadecuado de IE se relaciona con una mayor probabilidad de desarrollar conductas procrastinadoras. Además, otros autores como Clariana, et al. (2011) y Domínguez Lara (2014), piensan que la PA produce bajo rendimiento, deserción en las actividades universitarias y un impacto negativo en la salud emocional y cognitiva de los estudiantes.

Cabe resaltar que, en algunos estudios internacionales, se han establecido también relaciones entre la IE y la PA. Algunos de ellos son de Perú: Quiroz Fuentes y Valverde Calderón (2017), Zapata Ortiz (2017), Pérez Castellares (2018), Carrión Midorikawa (2019), Condori

Pantoja (2020) y Villegas Davila (2020). Y otras investigaciones son de China, Canadá y Turquía: Guo et al. (2019), Chow (2011) y Deníz et al. (2009), respectivamente.

A pesar de todos estos estudios, aun no hay claridad en cuanto a las variables que pueden estar generando una influencia en la relación entre la IE y la PA, y es así como surge una pregunta importante para el presente trabajo: ¿Qué variables tienen una influencia en la relación IE y PA? Cabe aclarar que ambos conceptos son muy amplios y tiene muchos factores asociados y muchas variables que pueden influir en dicha relación. Sin embargo, en esta investigación solo se toma una parte de las muchas variables asociadas y es lo que se denomina Distribución de horas de clase por semana o Intensidad horaria, que varía dependiendo de la región, por ejemplo, la sede occidente tiene un horario intensivo, pero la sede principal de Medellín tiene un horario mas distribuido durante la semana. Por su parte, la sede oriente es regionalizada como la de occidente, pero tiene un horario similar al de la sede principal. Lo anterior, nos permitirá establecer en el análisis de los resultados, si la relación entre IE y PA, se debe a la distribución de horas de clase por semana u otras características relacionadas principalmente con las particularidades contextuales de cada región en las cuales hay presencia de la UdeA.

Ahora bien, se puede evidenciar durante todo el proceso investigativo, que, en el contexto, no hay suficientes estudios sobre el tema en cuestión. Las investigaciones existentes se han centrado en estudiar los conceptos por separado, o relacionándolos con alguna otra variable. Es por ello, que la información que se obtenga en este trabajo de grado, puede ser utilizada en futuras investigaciones, para ampliar el conocimiento que se tiene sobre este tipo de comportamientos (procrastinación), habilidades (Inteligencia emocional) y características universitarias (intensidad horaria).

1 Planteamiento del problema

El contexto universitario trae consigo retos y una alta exigencia académica, esto implica el desarrollo y fortalecimiento de habilidades duras o *hard skills*. Estas habilidades se entienden como un conjunto de competencias a nivel cognitivo y técnico, que permiten “interpretar, reflexionar, razonar, pensar de manera abstracta, asimilar ideas complejas, resolver problemas y generalizar” (Marrero Sánchez et al., 2018, p.11), causando una influencia significativa en el desempeño académico de los estudiantes. Este tipo de habilidades permiten realizar de manera óptima algún tipo de tarea o actividad determinada.

Sin embargo, en la actualidad no es suficiente con “saber hacer” ni con acumular conocimientos; esto debe acompañarse de un “saber ser” que tiene relación con el desarrollo de habilidades blandas o *soft skills*. Las habilidades blandas son un conjunto de capacidades socioemocionales que permiten una adecuada relación consigo mismo, con los demás y con el entorno, favoreciendo la comunicación con el otro, la confianza en sí mismo, el trabajo en equipo, entre otros (Silva, 2016., Marrero Sánchez et al., 2018).

De esta manera, un equilibrado desarrollo de habilidades blandas en los estudiantes indicaría un óptimo nivel de Inteligencia Emocional (IE). Según Bar-On (1997), la IE es una inteligencia social, que ayuda al sujeto a reconocer las emociones propias y ajenas, permite diferenciarlas y utilizar la información que nos proporciona, para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones. Este autor a su vez afirma que la IE hace referencia a “un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio” (citado en Rivera et al., 2008 y Ugarriza, 2001, p. 131). Dicha inteligencia tiene un impacto significativo en el desarrollo de habilidades para tener éxito en la vida e “influye directamente en el bienestar general y en la salud emocional” (Ugarriza, 2001, p. 131).

Bar-On usa el término de “inteligencia emocional” y afirma que esta puede modificarse a través de la vida (Ugarriza, 2001), puede aprenderse y desarrollarse para reaccionar con mayor precisión a las demandas del ambiente.

En esta línea de ideas, García-Fernández y Giménez-Mas (2010) afirman que tener un cociente intelectual muy alto, no garantiza la óptima adaptación de los individuos a las nuevas

situaciones, debido a la falta de habilidades o aptitudes socioemocionales requeridas para ello. La adaptación a las diversas situaciones dependerá de las demandas del contexto, pero, debido a que la especie humana es una especie social, muchos de los contextos a los que está expuesta requieren de habilidades relacionadas con la inteligencia emocional.

Así pues, un equilibrado desarrollo de habilidades duras y blandas en los estudiantes, sería ideal para alcanzar el éxito en la vida universitaria y fuera de esta; sin embargo, la realidad académica es otra debido a que algunos alumnos caen constantemente en el fenómeno de la procrastinación o dilación académica. Según Álvarez (2010), la procrastinación se refiere a “la tendencia de siempre o casi siempre posponer las tareas académicas asignadas al alumno” (p. 163). Otros autores la caracterizan como la acción de retrasar voluntaria e innecesariamente la realización de tareas al punto de experimentar malestar subjetivo (Clariana, et al., 2011; Solomon y Rothblum, 1984). El alumno procrastinador aplaza la realización de actividades que deben ser cumplidas en un momento establecido, por falta de agrado hacia la tarea, por la dificultad percibida para realizarla, por el miedo a fallar en su ejecución o por la preferencia a participar en actividades que tienen consecuencias más gratificantes a corto plazo (Domínguez-Lara et al., 2014, p. 294; Domínguez-Lara, 2016).

Tal conducta, además de generar un impacto en la formación académica, puede afectar posteriormente el desempeño profesional de las personas, “dado que, si el individuo se inicia a temprana edad en la actividad procrastinadora, esta tiende a generalizarse a otros ámbitos como el laboral, familiar o social” (Domínguez-Lara et al., 2014, p. 294).

Según Domínguez-Lara (2016) “el núcleo de la conducta procrastinadora es la falla en los procesos de autorregulación que impiden una adecuada organización y manejo del tiempo, que conduce a postergar los deberes” (p. 21). En un estudio previo de este autor, se entiende la autorregulación como “un proceso activo en el que los estudiantes establecen sus objetivos principales de aprendizaje y a lo largo de este, tratan de conocer, controlar y regular sus cogniciones, motivaciones y comportamientos de cara a alcanzar esos objetivos” (Domínguez-Lara et al., 2014, p. 301).

A partir de la información existente acerca de las variables IE y PA, algunos autores han investigado un poco sobre las relaciones que hay entre ellas.

Por un lado y teniendo en cuenta la caracterización que le otorga Bar-On a la IE, Pérez Castellares (2018) afirma que aquellos estudiantes que poseen un desarrollo inadecuado de esta, podrían experimentar consecuencias negativas, como sentirse constantemente inadaptados al ambiente universitario, no tener suficiente capacidad para manejar eficazmente el estrés, baja habilidad para resolver exitosamente los problemas e insatisfacción con las tareas que realizan, que trae a su vez, una mayor probabilidad de desarrollar conductas procrastinadoras.

Además, otros autores como Clariana et al. (2011) y Domínguez-Lara et al. (2014) afirman que la procrastinación académica se constituye como una de las principales dificultades que presentan los estudiantes. Piensan que además de causar bajo rendimiento académico y deserción en las actividades universitarias, la procrastinación también tiene un impacto importante en la salud emocional y cognitiva de los estudiantes, pues genera estrés, ansiedad, miedo al fracaso, baja autoeficacia, problemas de autorregulación en el aprendizaje, carencia en la utilización de estrategias metacognitivas, poca resistencia a estímulos distractores, baja motivación para el aprendizaje y dificultad para realizar con éxito algunas operaciones cognitivas, como la planificación, la previsión y el control de la atención.

De hecho, en algunos estudios se han encontrado correlaciones significativas entre los niveles de IE y PA en estudiantes de educación superior (Guo et al., 2019; Chow, 2011; Deniz et al., 2009). Sin embargo, hasta el momento no se han encontrado investigaciones en el contexto colombiano con estudiantes universitarios. A partir de nuestra búsqueda de antecedentes, los estudios más cercanos que se han realizado a nivel latinoamericano, son en entornos peruanos (Quiroz Fuentes y Valverde Calderón, 2017; Zapata Ortiz, 2017; Pérez Castellares, 2018; Carrión Midorikawa, 2019; Condori Pantoja, 2020 y Villegas Davila, 2020).

A pesar de que algunos autores se han interesado por la relación entre estos dos constructos, aun no hay claridad en cuanto a las variables que pueden explicar la relación que se ha encontrado entre ambos y es así como surge una pregunta: ¿Qué variables tienen una influencia en la relación IE y PA?

De antemano se aclara que cada uno de estos constructos al ser tan amplios tienen varios factores asociados que pueden influir en dicha relación, por lo tanto, no es oportuno aseverar que solo las variables relacionadas con la inteligencia emocional pueden tener algún impacto en la procrastinación, de acuerdo con la literatura el tema de la procrastinación recibe influencias de

otros factores internos y externos al individuo. A su vez, no es correcto afirmar que la PA es la única que puede explicar o puede producir problemas a nivel emocional, como ya se conoce son muchas las situaciones que pueden generar diversas emociones, que varían además en manejo, intensidad y frecuencia, de acuerdo con las particularidades de cada persona. En el presente trabajo de grado solo se tomará en cuenta una parte de las muchas variables asociadas a la relación entre IE y PA: la intensidad horaria o la distribución de horas de clase por semana.

Particularmente, en la Universidad de Antioquia (UdeA), las características educativas, y específicamente la distribución de horas de clase por semana, dependen, entre otras cosas, de la ubicación geográfica de sus sedes. Para tener una idea más general de esto, se debe conocer que dicha institución tiene su campus o sede principal en Medellín, conocida como Ciudad Universitaria. La UdeA también tiene sedes en diferentes subregiones del departamento donde ofrece programas regionalizados, como, por ejemplo, en los municipios de Puerto Berrío, Cauca, Santa Fe de Antioquia (occidente), Segovia, Amalfi, Carmen de Viboral (oriente), Sonsón, Andes (suroeste), Carepa, Apartadó, Turbo y Yarumal. A pesar de que los programas académicos ofertados son los mismos en la sede central como en las sedes regionalizadas, se encuentran algunas diferencias en la distribución de horas de clase por semana, que podrían modificar la relación entre la IE y la PA.

Por ejemplo, tanto en la sede central como en la sede regionalizada de oriente, lo usual es dictar cursos de 4 horas semanales con una duración de 16 semanas, y los estudiantes suelen matricular 6 cursos en promedio por semestre, paralelamente; mientras que, en algunas sedes regionalizadas como occidente, se dictan entre 1 y 3 cursos intensivos de 12 horas semanales, divididos cada uno de ellos en 3 bloques de 4 horas, y con una duración de 5 semanas; esto se repite otras dos veces en el semestre hasta completar los 6 o 7 cursos semestrales del p \acute{e} nsum.

Si bien el tiempo de clase termina siendo aproximadamente el mismo, la forma como se distribuye dependiendo de la regi \acute{o} n puede generar efectos distintos entre los estudiantes. Una distribuci \acute{o} n de horas como la que hay en algunos programas de regiones (con cursos intensivos) reduciría el tiempo para realizar trabajo independiente, entre sesi \acute{o} n y sesi \acute{o} n de clase (como talleres, lecturas, preparaci \acute{o} n de exámenes, etc.); por ejemplo en la sedes Medellín y oriente se tiene una sesi \acute{o} n de clase cada semana (se dicta una sesi \acute{o} n de clase y la pr \acute{o} xima sesi \acute{o} n se realiza a la semana siguiente), mientras que en la sede occidente se tienen tres sesiones de clase en un d \acute{i} a y medio (una

sesión de clase en la mañana, una en la tarde y otra al día siguiente); la diferencia es el tiempo de preparación de lecturas y talleres para abordar el tema de la próxima sesión.

Además, los alumnos cuentan con menos disponibilidad para participar en las actividades y programas que se realizan por fuera del ámbito académico y que son de gran importancia para el bienestar físico, psicológico y social. Algunos de ellos son los programas de bienestar universitario, talleres del Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades (CLEO), entre otras. Los estudiantes no podrían asistir a estas actividades debido a que la mayoría se realizan en tiempo de clase y otros no participan porque se encuentran realizando sus trabajos académicos.

Es así, como surge la necesidad de llevar a cabo una investigación más contextualizada a las metodologías de estudio en Colombia y se propone evaluar estudiantes de la UdeA de la sede central, con cursos regulares, y estudiantes de regiones, con cursos intensivos; para cumplir con este objetivo se eligió evaluar a estudiantes de psicología de la sede central y de la sede occidente. Adicionalmente, se tendrá en cuenta la sede oriente como parte de la investigación, puesto que se utilizará como grupo control: En particular dicha seccional hace parte del contexto académico regionalizado, al igual que occidente, pero a su vez presenta una distribución de horas similar a la de ciudad universitaria. Todo ello permitirá aclarar si hay diferencias entre la IE y la PA, a partir de la distribución de horas de clase por semana, o si el contexto regionalizado explica más la relación entre estos constructos.

Teniendo en cuenta toda esta información surge un interés por identificar las relaciones significativas entre los niveles de IE y PA en estudiantes de psicología de la Universidad de Antioquia en las sedes de Oriente, Medellín y Occidente, teniendo en cuenta la distribución de horas de clase por semana.

Hay que tener en cuenta que las distintas cargas académicas en estudiantes universitarios pueden modificar la intensidad emocional percibida durante el semestre. Por lo tanto, la carencia en el reconocimiento y manejo de dichas emociones, puede conducir a que los alumnos desarrollen problemáticas relacionadas con el ajuste a las actividades, metodologías y horarios académicos propios del contexto universitario, que los lleva a posponer los trabajos y tareas consideradas como difíciles e imposibles de realizar en el tiempo establecido, o poco agradables en comparación a otras actividades de las que participan cotidianamente.

De manera más precisa, esta investigación se hace con el propósito de identificar, la existencia de relaciones significativas entre los niveles de IE y PA en estudiantes de psicología de la Universidad de Antioquia en las sedes de Oriente, Medellín y Occidente. Además, se pretende establecer si en los estudiantes surgen diferencias importantes en los niveles de IE y PA, teniendo en cuenta la distribución de horas de clase por semana de cada sede.

1.1 Antecedentes

1.1.1 Relaciones entre inteligencia emocional y procrastinación académica

En el contexto peruano se ha estudiado y analizado ampliamente la relación entre IE y PA. Algunos autores como Pérez Castellares (2018), Quiroz Fuentes y Valverde Calderón (2017), Carrión Midorikawa (2019), Condori Pantoja (2020) y Villegas Davila (2020) se han interesado por establecer dicha relación en estudiantes universitarios de diferentes profesiones y universidades. Para ello, han aplicado la Escala de Procrastinación Académica adaptada por Álvarez (2010), el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On adaptado por Ugarriza (2001) y la versión para adolescentes Bar-On ICE: NA. Los resultados de estas investigaciones han mostrado algunas correlaciones inversas entre la procrastinación académica y la inteligencia emocional, es decir que a menor IE, mayores serán los niveles de PA. Por ejemplo, en Pérez Castellares (2018) se halló una correlación de $-0,564$ y se establece que la correlación es altamente significativa ($p < 0.01$). En Quiroz Fuentes y Valverde Calderón (2017), se estableció una relación inversa a partir del valor de significancia ($p < 0.05$), sin embargo, en el estudio no se reportan los valores del tamaño del efecto, por lo tanto, los resultados presentados tienen un nivel de validez y confianza bajos. Por su parte Carrión Midorikawa (2019), intentó identificar la relación entre la variable IE y la dimensión postergación de actividades de la PA, pero no encontraron correlaciones significativas, debido a que el valor significancia fue de $(0,120)$ y la fuerza de correlación Rho ($-0,185$). En cuanto, a la variable IE y la dimensión autorregulación académica de la PA, se halló un valor de Rho bajo $(0,282)$ y con un nivel de significancia de 0.016 . Este último valor puede ser significativo, no obstante, el valor Rho indica que los resultados son poco confiables. En el estudio de Condori Pantoja (2020) se halló una correlación negativa y significativa entre la IE y la PA ($r =$

-.366; $p < 0.000$). Finalmente, Villegas Davila (2020) encontró mediante un análisis correlacional que existe una relación significativa entre ambas variables con un valor de significancia menor al .005, sin embargo, no reportan el tamaño del efecto, lo cual genera dudas en el resultado del estudio.

Por otro lado, se han realizado algunas investigaciones para identificar la relación entre IE y PA en países como China, Canadá y Turquía. Uno de ellos es el estudio de Guo et al. (2019) donde se explora la PA de los estudiantes de enfermería de una universidad de China y su relación con IE y autoeficacia, a su vez se analiza la mediación de la autoeficacia entre la relación IE y PA. Para hacerlo utilizaron la escala de inteligencia emocional (EIS), la Escala de autoeficacia general (GSES) y la Escala de evaluación de la procrastinación para estudiantes (PASS). Los resultados mostraron que la inteligencia emocional y la autoeficacia se asociaron negativamente con la dilación ($r = -0,14$ a $-0,29$, $p < 0,01$; $r = -0,23$ a $-0,29$, $p < 0,01$ respectivamente), pero hay que tener en cuenta que la fuerza de correlación es baja, esto implica mayor cuidado y precaución a la hora de aceptar los resultados. Además, en dicha investigación la IE tuvo correlaciones positivas y estadísticamente significativas con la autoeficacia ($p < 0,01$; $r = 0,42-0,55$). También se encontró que la autoeficacia medió la relación entre IE y procrastinación académica.

Por su parte Chow (2011) presenta los hallazgos de su estudio donde exploró los determinantes de la procrastinación en una muestra de estudiantes de pregrado en Canadá. Para ello utilizó una versión modificada de la Escala de procrastinación realizada por Schwarzer, Schmitz y Diehl. Además, para explorar los principales factores que contribuyen a la procrastinación, se construyó un modelo de regresión de mínimos cuadrados ordinarios múltiples (MCO) utilizando 10 variables predictoras (Sexo, Situación socioeconómica, Afiliación religiosa, Inteligencia emocional, Aspiraciones académicas, Autoevaluación, Bienestar emocional, Autoeficacia y Satisfacción con la vida escolar). A partir de esto se encontró que el modelo de regresión MCO para la procrastinación posee unos valores de significancia adecuados, pero su predicción es débil: ($F(10,339) = 10,646$, $p < 0,001$) y representó el 21,7% de la variación. En cuanto a las variables predictoras los autores afirman que el Nivel socioeconómico (NSE) ($\beta = -.108$, $p < .05$), autoevaluación ($\beta = -.119$, $p < .05$), autoeficacia ($\beta = -.149$, $p < .05$), La inteligencia emocional ($\beta = -.156$, $p < .05$) y la satisfacción con la vida escolar ($\beta = -.192$, $p < .001$) se relacionaron significativamente con la procrastinación. Sin embargo, el modelo que probaron no explica suficientemente el fenómeno de PA, ya que no se puede establecer qué variables predicen

el 78,3% del fenómeno. Esto puede deberse a la complejidad del constructo PA o a la existencia de otras variables que lo pueden explicar mejor.

Finalmente, Deníz et al. (2009) investigaron los efectos de la inteligencia emocional sobre la procrastinación académica y las tendencias del locus de control de un grupo de estudiantes universitarios de Turquía. Para llevar a cabo dicho estudio se utilizó la Escala de Inteligencia Emocional, desarrollada por Bar-On, la Escala de comportamiento de procrastinación académica y la Escala de locus de control de Rotter. Los resultados de la investigación muestran que las subescalas de la Inteligencia Emocional, adaptabilidad ($t = -2,29$; $p < .05$) y el afrontamiento del estrés ($t = -2,47$; $p < .05$) están correlacionadas con las puntuaciones de tendencia a la procrastinación académica de los estudiantes, sin embargo, dicha correlación es débil o baja. En segundo lugar, se encontró que las dos subescalas de la Inteligencia Emocional, la adaptación ($t = -4,02$; $p < .001$) y el estado de ánimo ($t = -1,97$; $p < .05$) podrían predecir significativamente las puntuaciones del locus de control de los estudiantes. En este caso la correlación más significativa tiene que ver con la subescala de adaptación, ya que tiene un nivel de significancia adecuado y un tamaño del efecto moderado.

1.1.2 Inteligencia Emocional y factores asociados

Diversos autores han mostrado gran interés en conocer y caracterizar de manera más amplia el concepto de Inteligencia Emocional, para ello se han realizado estudios que permiten identificar aquellas variables o factores que tienen relación con este tipo de inteligencia. De hecho, algunos autores como Páez y Castaño (2015), López Munguía (2008) y Carrasco Díaz (2013), han realizado investigaciones donde incluyen la variable rendimiento académico para establecer relaciones con la IE. En estos estudios se ha utilizado el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On y además se han recopilado los promedios ponderados al final del semestre de cada estudiante, para medir el rendimiento académico. Los resultados de estas investigaciones han mostrado que la IE y el rendimiento académico tienen correlaciones significativas, por ejemplo, en el estudio de Páez y Castaño (2015), se encontró una correlación significativa entre el valor de IE y nota promedio de ($p < 0,05$) y con una fuerza de correlación baja de ($r = 0,145$); En López Munguía (2008) se encontró una relación entre estas dos variables, con un valor de estadísticamente significativo, pero con una

fuerza de correlación baja ($r = 0.196, p < 0.01$); Por último, en Carrasco Díaz (2013) se observa una correlación significativa y de fuerza moderada entre la IE y el rendimiento académico ($r=0,403$) ($p \leq 0,01$). Este último estudio, presenta resultados con mayor significancia estadística a la hora de establecer relaciones entre la IE y el rendimiento académico.

Por otro lado, se han incluido variables como el estilo de vida (EV) y la personalidad para analizar su relación con la IE. En el primer caso Sosa Hernández et al. (2016) han utilizado los cuestionarios PEPS-1 para evaluar el EV y el de Bar-On para evaluar IE, con el objetivo de hallar relaciones entre estos dos constructos. A partir de ello, se ha encontrado una correlación significativa pero con un tamaño del efecto bajo entre el EV y la IE en estudiantes universitarios ($n=354, r=.215, p=.000$), sin embargo, los autores concluyen que esta es una correlación significativa ya que, en otros estudios se han encontrado resultados similares, pero en el presente estudio consideramos que dichos resultados no son del todo acertados, puesto que la fuerza de la correlación es baja, es decir, que a pesar de que se hayan encontrado relaciones entre dichas variables, en el momento en el que una de ellas presente una variación dicha relación puede dispersarse o desaparecer.

En cuanto a la variable personalidad autores como Fortes-Vilaltella et al. (2013), realizaron un estudio donde se utilizó el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On adaptado por Ugarriza (2001) y El Inventario de Personalidad NEO-FFI que es la versión reducida del NEO-PI-R con el objetivo de establecer el estado de la competencia socioemocional y su relación con la personalidad. Los resultados mostraron correlaciones positivas, con un nivel de significancia adecuado, pero con una fuerza de correlación baja, entre los factores de extraversión y los componentes de la IE global ($r_p = .354, p < .001$). También se observaron correlaciones positivas y significativas entre apertura a la experiencia y habilidades interpersonales, no obstante, el tamaño del efecto es bajo ($r_p = .165, p < .001$) y componentes del estado de ánimo general ($r_p = .100, p = .010$). El factor de amabilidad obtuvo correlaciones positivas significativas con los componentes de IE global ($r_p = .445, p < .001$) y con una fuerza de correlación moderada. El factor de neuroticismo obtuvo correlaciones negativas con IE global ($r_p = -.638, p < .001$), dichas correlaciones son significativas y con un tamaño del efecto moderado llegando a alto.

Autores como Vargas Arpasi (2019); Fernández-Berrocal et al. (2003); Barraza-López et al. (2017), han realizado estudios con el objetivo de determinar la relación que tiene la Inteligencia

Emocional con algunos trastornos psicológicos y han encontrado relaciones con variables como ansiedad, depresión, estrés, y trastorno bipolar. Por ejemplo, en la tesis de Vargas Arpasi (2019), se aplicaron los instrumentos: Bar-On ICE y el Cuestionario de Ansiedad Estado Rasgo (STAI), y encontraron una correlación moderada, inversa y estadísticamente significativa entre los niveles de ansiedad e inteligencia emocional de los estudiantes ($p < 0,001$, $r = -0,620$). Por su parte, Fernández-Berrocal et al. (2003) determinaron la relación entre la IE y los síntomas de la depresión endógena versus la depresión por desesperanza y hallaron que la correlación entre Regulación emocional y depresión endógena ($r = .20$) fue menor que la correlación entre Regulación emocional y depresión por desesperanza ($r = .39$), siendo la diferencia entre las dos correlaciones significativas ($p < .01$; dos colas, $t = 5,61$, $df = 247$). Además, Barraza-López et al. (2017) encontraron que existen correlaciones entre los componentes de la IE, claridad, reparación y atención. Se encontraron correlaciones inversas entre claridad y los síntomas depresivos ($r = -0,350$; $p = 0,01$) ansiosos ($r = -0,408$; $p = 0,01$) y estrés ($r = -0,320$; $p = 0,01$), también se encontró correlaciones inversas entre dichas variables y el componente de reparación ($r = -0,433$; $p = 0,01$) ($r = -0,230$; $p = 0,05$) ($r = -0,279$; $p = 0,01$) respectivamente. En cuanto al componente de atención se encontraron correlaciones directas con la depresión ($r = 0,211$; $p = 0,05$). Estos datos muestran correlaciones con un adecuado nivel de significancia, sin embargo, la mayoría de las fuerzas de correlación son bajas, exceptuando los casos de la relación entre ansiedad - claridad emocional y depresión - reparación emocional. Otros autores determinaron que los pacientes con Trastorno Bipolar obtuvieron puntuaciones significativamente más bajas en comparación con los del grupo Sano en el Cociente de Inteligencia Emocional (EIQ) ($p < 0,001$; Cohen's $d = 1,17$) y el componente de Comprensión de las Emociones ($p = 0,041$; Cohen's $d = 0,55$) (Varo et al., 2019).

Por último, en Ugarriza (2001) realiza una adaptación peruana del instrumento que se utilizará en la presente investigación, el inventario del cociente emocional de Bar-On (I-CE). En los resultados, se halló que para la muestra peruana los coeficientes alfa de Cronbach que indican la consistencia interna, para el inventario total es muy alto: .93; para los componentes del I-CE oscila entre .77 y .91. Los coeficientes más bajos son para los subcomponentes de flexibilidad .48, independencia y solución de problemas .60. Los 13 factores restantes arrojan valores por encima de .70. En cuanto a la validez, la prueba chi cuadrado para verificar el ajuste del modelo resultó significativa, de esta manera se verifica la estructura factorial 5 a 1 propuesta por Bar-On. Además,

se aprecia que el componente intrapersonal tiene la carga factorial más elevada (0.92) con una proporción de varianza explicada de Cociente Emocional General del 85% seguida de Estado de ánimo general (carga factorial = 0.88; % varianza explicada = 77), Adaptabilidad (carga factorial = 0.78; % varianza explicada = 61), Interpersonal (carga factorial = 0.68; % varianza explicada = 46) y Manejo del estrés (carga factorial = 0.61; % varianza explicada = 37).

1.1.3 Procrastinación Académica y factores asociados

Algunos autores han realizado estudios sobre la PA y su relación con algunas variables que pueden ayudar a comprender un poco más la naturaleza y características de este comportamiento. Por ejemplo, Hernández (2016) aplicó tres pruebas (adaptación de la escala de procrastinación de Tuckman, Test de Diagnóstico Motivacional de Steel y adaptación de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff) con el objetivo de determinar la relación entre PA y motivos de procrastinación con el bienestar psicológico en alumnos de ingeniería industrial de una universidad de Trujillo. Los resultados mostraron una correlación negativa con una fuerza de correlación moderada y con un nivel de significancia aceptable entre el bienestar psicológico y la procrastinación académica ($p < .01$; $r = -.492$) y los motivos de procrastinación por expectativa ($p < .01$; $r = -.625$), valoración ($p < .01$; $r = -.529$) e impulsividad ($p < .01$; $r = -.408$) de igual manera, el análisis de los resultados confirma la existencia de correlación positiva y significativa entre la procrastinación académica y los motivos de procrastinación ($p < .01$; $r = .639$) en alumnos universitarios.

Otro autor (Alegre, 2013) buscaba establecer la relación entre la autoeficacia y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima, para ello utilizó la Escala de Autoeficacia y la Escala de Procrastinación Académica con una confiabilidad $\alpha = .780$ y una validez KMO que alcanza un valor de .823. Los resultados muestran que el coeficiente de correlación obtenido entre ambas variables del estudio fue negativo, con una fuerza de correlación baja ($-.235$) y con un valor de significancia ($p < .000$).

Otros autores han mostrado interés por analizar la relación entre PA y variables como el rendimiento académico, la regulación emocional y las estrategias de afrontamiento. Por ejemplo, Domínguez-Lara (2017) analizó las relaciones entre cada dimensión de la PA, las estrategias de

afrontamiento preexamen y el rendimiento académico general en estudiantes peruanos de Psicología. Para ello, se utilizó la prueba de Coping with Pre-Exam Anxiety and Uncertainty (COPEAU) y la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y se hallaron correlaciones estadísticamente significativas, con magnitudes del efecto (moderadas y altas) entre las estrategias evaluadas con el COPEAU, las dimensiones de la procrastinación académica y el rendimiento académico. De manera puntual, la estrategia orientación a la tarea se relaciona directamente con la autorregulación académica ($r = .589$; $p < .01$), y de forma inversa con la postergación de actividades ($r = -.431$; $p < .01$). El rendimiento académico general obtuvo relaciones positivas y significativas con autorregulación académica ($r = .334$; $p < .01$) y orientación a la tarea ($r = .270$; $p < .01$), pero con una fuerza de correlación baja; y negativas con el resto de variables, pero sin significancia, ni fuerza de correlación adecuada. Finalmente, no se encontraron evidencias significativas de la relación entre las otras estrategias de afrontamiento preexamen (evitación y búsqueda de apoyo) con la autorregulación académica, y la postergación de actividades.

Además, en la investigación ecuatoriana realizada por Moreta-Herrera et al. (2018) en estudiantes universitarios de Psicología, se buscaba determinar la relación existente y determinante de la Regulación Emocional y el Rendimiento en la Procrastinación Académica, así como las diferencias de género. Para ello se utilizó el cuestionario de Regulación Emocional, la Escala de Procrastinación para estudiantes y la Escala de Procrastinación Académica (EPA) con una consistencia interna de $\alpha = .82$ (global); $\alpha = .82$ para Autorregulación Académica y $\alpha = .75$ para Postergación de Actividades. Según los resultados no se encontraron diferencias significativas inter-género en la evaluación de Regulación Emocional y de PA; Además, en el análisis de correlación se encontró que en el caso del Rendimiento Académico, los hallazgos indican una correlación baja y negativa con la Procrastinación General ($r = -.322$; $p < 0,01$) y con la Procrastinación Académica tanto a nivel global ($r = -.307$; $p < 0,01$) como con los componentes de Autorregulación Académica ($r = -.248$; $p < 0,01$) y Postergación de Actividades ($r = -.302$; $p < 0,01$). En el análisis del Cuestionario de Regulación Emocional, existe una correlación baja y negativa con la Procrastinación Académica de forma global ($r = -.244$; $p < 0,01$); y específicamente en función de componentes, lo hace con la Autorregulación Académica ($r = -.268$; $p < 0,01$). Los resultados anteriores no son tan concluyentes debido a que las fuerzas de correlación se mantuvieron en un

nivel bajo y las variables Regulación emocional, Rendimiento y el Nivel Académico pueden explicar solo el 21,3% de los cambios en la varianza.

Con relación a las propiedades psicométricas de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) que utilizaremos en esta investigación, Domínguez-Lara et al. (2014) encontraron que dicha prueba presenta una matriz de correlaciones significativa ($p < .01$); un KMO de .812 y un test de esfericidad de Bartlett significativo ($p < .01$), lo cual da cuenta de la suficiente intercorrelación de los ítems y suficiente validez. En cuanto a la confiabilidad se obtuvo un $\alpha = .816$ para la escala total; $\alpha = .821$ para el factor Autorregulación académica, y $\alpha = .752$ para el factor Postergación de actividades, por tanto, se concluyó que la EPA cuenta con propiedades psicométricas adecuadas para seguir con estudios de validación y se apoya su uso como instrumento de evaluación de la procrastinación académica.

Finalmente, algunos autores se han interesado por identificar las relaciones entre Procrastinación académica y trastornos asociados o sintomatología asociada. Por ejemplo, García Armas y Pérez Flores (2018) encontraron correlaciones positivas entre la Procrastinación académica y la ansiedad, con un valor de significancia adecuado (0.01), pero con una fuerza de correlación baja (0.386); así mismo Lara Torres (2018) halló que la PA se encuentra asociada positivamente con algunos síntomas de salud mental como la depresión ($r = .259$; $p < .05$) y ansiedad ($r = .252$; $p < .05$) dichos datos son significativos, pero con un tamaño del efecto bajo. Por su parte, Sánchez Cuenca (2019) encontró correlaciones directas y fuertes entre la procrastinación académica y los niveles de estrés ($\text{Tau}_b = 0,727$), es decir que, a mayores puntajes en procrastinación académica, le corresponde mayores puntajes en nivel de estrés; además el p-valor = 0,000, resulta ser menor al nivel de significancia ($\alpha = 0,05$), por lo tanto, podemos afirmar que, la procrastinación académica se relaciona significativamente con el nivel de estrés de los estudiantes.

1.1.3 Metodologías de clase y su relación con la PA e IE

En el estudio de Herrera et al. (2009) se diseñó y aplicó un cuestionario abierto de tipo estructurado de 19 preguntas abiertas y cerradas para un grupo de estudiantes de modalidad virtual y a distancia. Con el objetivo de describir los factores intelectuales, emocionales y de logística

implicados en el proceso educativo en línea, haciendo énfasis en los estados emocionales e interpersonales de los alumnos implicados en este tipo de experiencia educativa.

En cuanto a los factores emocionales, los cuales son importantes para este estudio, se encontró que los sujetos perciben unas implicaciones emocionales positivas de esta modalidad: intercambio cultural con una importancia del (78%) en el que se comparten experiencias; trabajo colaborativo (68%), que genera socialización entre los participantes; aprendizaje de otros idiomas y culturas (66%), lo que implica satisfacción personal; procesos efectivos de retroalimentación (54%); lazos fuertes de amistad con otros estudiantes y la curiosidad por conocerse (46%); desarrollo de ciertos valores como responsabilidad, autonomía, libertad de aprendizaje y administración de tiempo y espacio (43%); relaciones de orientación y amistad con el maestro (37%); resolución de conflictos entre ellos (31%); comunicación entre pares (27%); una relación tranquilizante con el tutor del curso, como un proveedor de ayuda (24%); relaciones amorosas (13%).

En relación con las implicaciones negativas los estudiantes señalaron: estrés durante la resolución de exámenes en línea, cuando el tiempo es limitado (75%); las fechas límites para entrega de trabajos los ponen nerviosos (47%); padecen tensión por la espera de la respuesta de algún profesor (46%); los procesos lentos de retroalimentación les provocan un sentimiento de ausencia del maestro (33%); experimentan rivalidad con algunos de sus compañeros (31%); les causa frustración no sólo las fallas técnicas que obstaculizan la comunicación con el maestro (31%), sino también la irresponsabilidad que muestran otros estudiantes (27%); aparece una sensación de pérdida de amistad cuando termina el curso (20%); a lo anterior se suma la nostalgia cuando ellos no encuentran a sus amigos en línea nunca más (11%).

Finalmente se encontró que los sujetos del estudio manifestaron que las habilidades emocionales más importantes que deben tener los estudiantes para concluir exitosamente un curso en línea son: tener disponibilidad y seguridad en sí mismos (21%); permanecer abiertos a la nueva modalidad (17%); conocer cómo comunicar y compartir ideas, impresiones y aportaciones personales (16%); desarrollo de la autoconfianza (14%).

Por otro lado, García Martínez y Silva Payró (2019) validaron en México el cuestionario de PA propuesto por Domínguez (2016), para medir el nivel de procrastinación académica de jóvenes universitarios que estudian asignaturas en línea, además de la interacción que mantienen con

internet durante el desarrollo de sus actividades. Los resultados muestran una confiabilidad alfa de Cronbach para el factor de procrastinación (.83) y para el factor de autorregulación académica (.81). En relación con la validez se encontró un valor Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de .868; la prueba de esfericidad de Bartlett posee valores significativos ($\chi^2 = 3084.34$; $p < .001$), el análisis exploratorio confirmó la congruencia de constructo de dos factores y ambos explican el 46.1% de la varianza. A partir de estos resultados psicométricos, los autores concluyen que la estructura del cuestionario implementada en el estudio se ajusta a dos factores: el de procrastinación e internet (factor 1) y el de autorregulación académica (factor 2). Esto puede revelar que el internet representa un medio extraordinario para la formación en línea; sin embargo, también puede convertirse en un poderoso elemento de procrastinación.

Hasta aquí se ha hecho una revisión de los estudios recolectados sobre las variables estudiadas. Dichos estudios brindan un panorama general sobre el abordaje que se ha tenido del problema planteado.

2 Justificación

Esta investigación busca conocer las relaciones que hay entre inteligencia emocional y procrastinación académica, en estudiantes de psicología de la UdeA en las sedes oriente, Medellín y occidente. A su vez, se pretende enriquecer el estudio comprobando si la distribución de horas de clase por semana de cada sede tiene una influencia significativa en dicha relación.

Por lo tanto, es importante llevar a cabo este trabajo, puesto que, en el contexto colombiano, no se han encontrado investigaciones que permitan establecer alguna relación entre las metodologías de estudio, intensidad horaria, la IE y la PA en estudiantes universitarios. Es cierto que algunos autores principalmente peruanos, han encontrado resultados significativos al indagar sobre estos los constructos IE y PA (Quiroz Fuentes y Valverde Calderón, 2017; Pérez Castellares, 2018; Carrión Midorikawa, 2019; Condori Pantoja, 2020 y Villegas Davila, 2020). Sin embargo, estos resultados pueden presentar variaciones en nuestro contexto, ya que, la manifestación de dichas variables, pueden estar mediadas por la distribución de horas de clase por semana que son particulares de cada universidad y región.

Es decir, que una de las razones que impulsan la realización de esta investigación, tiene que ver con la necesidad existente en el contexto colombiano para establecer relaciones entre IE y PA en estudiantes universitarios. Conocer las respectivas relaciones entre estas variables puede ser de gran importancia, ya que, por un lado, se puede ampliar un poco más el conocimiento que se tiene de ellas, permitiendo caracterizarlas de forma más completa en entornos académicos particulares, que en este caso será la UdeA. A su vez, permite indagar sobre algunas de las habilidades y comportamientos de los estudiantes, teniendo en cuenta las diferencias entre regiones y sede central. Además, la información que se obtenga y el conocimiento que se genere en este trabajo puede ser ampliado y utilizado en futuras investigaciones.

Por otro lado, hay que tener presente que la procrastinación es una problemática muy común en el ámbito académico y, en algunos estudios como el de Clariana (2015) y Domínguez-Lara et al. (2014) se la asocia con diversos problemas psicológicos, como el estrés, depresión, ansiedad, menor uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, baja autoeficacia, motivación y autorregulación; sin embargo, aún no es comprendido totalmente qué factores influyen en el origen y desarrollo de la PA (Pérez Castellares, 2018).

Así mismo, en las instituciones se presta gran atención a las habilidades socioemocionales que poseen los estudiantes, para hacerle frente por un lado a las demandas académicas y por otro a las condiciones metodológicas y sociales de ese contexto. Por lo tanto, algunas investigaciones han demostrado que una mayor inteligencia emocional se relaciona con un mayor bienestar del alumnado (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004 y Sánchez-López et al., 2015) y con unas mayores probabilidades de alcanzar éxito laboral (Goleman, 1995; Couñago Sobral, 2020 y Bar-On citado en Díaz Escoto, 2014).

Finalmente, el grupo de bienestar universitario de cada sede estudiada, puede utilizar los resultados de esta investigación, para desarrollar programas que permitan el abordaje e intervención de problemáticas asociadas a un nivel bajo de IE y un nivel alto de PA. Dichas intervenciones deben estar encaminadas al fortalecimiento de habilidades socioemocionales y a la disminución de conductas procrastinadoras en los estudiantes.

3 Objetivos

3.1 Objetivo general

Describir las relaciones entre Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica según la distribución de horas de clase por semana, en estudiantes de psicología de las sedes Oriente, Medellín y Occidente en la UdeA.

3.2 Objetivos específicos

- Determinar el nivel de procrastinación académica en los estudiantes de Psicología de las sedes oriente, Medellín y occidente en la UdeA.
- Determinar el nivel de inteligencia emocional en los estudiantes de Psicología de las sedes oriente, Medellín y occidente en la UdeA.
- Establecer la relación entre procrastinación académica e inteligencia emocional en cada una de las sedes según su distribución de horas de clase por semana.

4 Problema de investigación

Relaciones entre los niveles de IE y PA en estudiantes de psicología de la Universidad de Antioquia en las sedes de Oriente, Medellín y Occidente, teniendo en cuenta la distribución de horas de clase por semana.

5 Hipótesis

5.1 Hipótesis de trabajo

Existen relaciones significativas entre los niveles de IE y PA en estudiantes de psicología de la Universidad de Antioquia en las sedes de Oriente, Medellín y Occidente, teniendo en cuenta la distribución de horas de clase por semana.

5.2 Hipótesis estadística

Existen correlaciones significativas entre los niveles de IE y PA en estudiantes de psicología de la Universidad de Antioquia en las sedes de Oriente, Medellín y Occidente, teniendo en cuenta la distribución de horas de clase por semana.

5.2.1 *Hipótesis nula*

No existen relaciones significativas entre los niveles de IE y PA en estudiantes de psicología de la Universidad de Antioquia en las sedes de Oriente, Medellín y Occidente, teniendo en cuenta la distribución de horas de clase por semana.

5.2.1.1 Hipótesis alterna. El contexto regionalizado tiene una influencia significativa en las relaciones entre IE y PA en estudiantes de psicología de la UdeA en las sedes de Oriente, Medellín y Occidente.

5.2.1.1.1 Variables. **Inteligencia emocional:** variable cualitativa de tipo ordinal, que comprende niveles altos, adecuados y bajos. **Procrastinación académica:** variable cualitativa de tipo ordinal, que comprende los niveles de altos, medios y bajos en cada una de sus dimensiones: autorregulación académica y postergación de actividades. **Distribución de horas de clase por semana:** variable cuantitativa de tipo continua (escala) cuyas unidades de medida indican la intensidad horaria por día y semana.

6 Marco teórico

6.1 Procrastinación Académica

Según Natividad (2014) la procrastinación, conocida también como dilación, es la tendencia o el hábito de posponer el inicio, ejecución y finalización de actividades académicas consideradas importantes por el propio sujeto, esta demora le puede ocasionar malestar emocional, por lo que suele manifestar deseos de cambio al respecto. “Suele atribuírsele un carácter desadaptativo, así como consecuencias negativas sobre el rendimiento académico, la autoestima, la autoeficacia, la motivación y el bienestar psicológico e incluso físico de los sujetos” (p. 4).

Por otro lado, este autor propone que la tendencia a procrastinar es un concepto antiguo, que ha tenido un impacto a lo largo de la experiencia humana. Sin embargo, no se consideró realmente importante hasta mediados del siglo XVIII, con el surgimiento de la revolución industrial, en este momento de la historia se le adjudicó un carácter negativo que se ha mantenido hasta la actualidad.

Anteriormente la dilación fue considerada de forma más neutral interpretándose como una especie de ejercicio de inacción. De hecho, el primer análisis histórico sobre la procrastinación suele atribuirse a Milgram (1992), quien la caracterizó como un fenómeno propio de las sociedades tecnológicamente avanzadas, dado que requieren establecer numerosos compromisos y plazos que dan lugar a dilaciones frecuentes, frente a las sociedades agrarias, menos desarrolladas y no tan afectadas por este fenómeno. (Natividad 2014, p. 12-13)

Para Steel (2007) la procrastinación se manifiesta como la postergación voluntaria para realizar una determinada tarea, que debe ser entregada en un lapso de tiempo establecido, este patrón de comportamiento se expresa aun cuando se conocen los resultados negativos del retraso. La creencia que predomina en estas personas tiene que ver con la premisa “después es mejor”. Según el autor, las principales causas de esta conducta son la percepción negativa que se tiene de la tarea a realizar y el miedo al fracaso por la falta de autoconfianza y baja autoeficacia. Además,

este autor encontró que la procrastinación estaba fuertemente relacionada con una serie de conceptos como: distracción, organización, motivación para el logro y una brecha de intención-acción.

Senécal y Guay (2000), refieren que la evitación frente al desarrollo de una actividad ocurre porque ésta se percibe como poco placentera en comparación a una serie de actividades que pueden generar mayores niveles de satisfacción, lo que ocasiona un conflicto para la persona entre lo que debería hacer y lo que quiere hacer (citados en Quant y Sanchez, 2012).

Hsin Chun Chu y Nam Choi (2005) afirman que se pueden distinguir dos tipos de procrastinadores: los pasivos y los activos. El procrastinador pasivo o tradicional es aquel que se encuentra paralizado por la indecisión para actuar y culminar las actividades, metas o tareas en el tiempo establecido. En cambio, el procrastinador activo es aquel que se beneficia del aplazamiento pues lo requiere, para experimentar la presión del tiempo y terminar con éxito lo que se propuso. Según estos autores, la procrastinación se entiende como la falta o ausencia de autorregulación en el desempeño y una tendencia en el comportamiento a posponer lo que es necesario para alcanzar un objetivo.

6.1.1 Enfoques teóricos de la procrastinación

La procrastinación ha sido abordada desde cinco enfoques: el modelo psicodinámico, el modelo motivacional, el modelo conductual, el modelo cognitivo y modelo cognitivo- conductual (Natividad, 2014; Quant y Sánchez, 2012). A continuación, se explicarán los modelos básicos que componen el modelo cognitivo conductual, el cual servirá como base para el presente estudio.

6.1.1.1 Modelo conductual

Para los teóricos conductistas y del aprendizaje la explicación de la procrastinación se basa en la conocida ley del efecto. Esta perspectiva plantea, que aquellas personas que han sido recompensadas por procrastinar persistirán en hacerlo, mientras que las que no tienen una historia de recompensas por tales conductas la abandonaran.

“Por lo tanto, desde el modelo conductual, la procrastinación se define como la elección que hace una persona de realizar actividades que tengan consecuencias positivas a corto plazo y evitar la realización de actividades que impliquen consecuencias demoradas” (Ferrari y Emmons, 1995; citados en Quant y Sánchez, 2012, p. 47).

6.1.1.2 Modelo cognitivo

Stainton y Flett (2000, citados en Quant y Sánchez, 2012) plantean que la procrastinación implica:

Un procesamiento de información disfuncional que involucra esquemas desadaptativos relacionados con la incapacidad y el miedo a la exclusión social. Este modelo plantea que los procrastinadores generalmente reflexionan acerca de su comportamiento de aplazamiento; por lo tanto, las personas que procrastinan son especialmente propensas a experimentar formas de pensamiento obsesivo cuando no puede realizar una actividad o se acerca el momento de presentar una tarea. (p. 48)

Además, afirman que los procrastinadores presentan pensamientos de rumiación en cuanto, al progreso de la actividad y su incapacidad para realizarla, esto trae a su vez pensamientos automáticos negativos relacionados con la baja autoeficacia, el miedo a la evaluación y la percepción de fracaso, lo cual hace que las personas opten por postergar o abandonar la tarea.

6.1.1.3 Modelos cognitivo-conductuales

Plantean que las personas sienten y actúan en consonancia con sus pensamientos, actitudes y creencias acerca de sí mismos y del mundo, que a veces son racionales y adaptativas, pero, hay casos en que pueden no serlo. Por lo tanto, enfatizan la importancia de los procesos cognitivos disfuncionales como: las distorsiones cognitivas, creencias irracionales, percepciones erróneas y negativas acerca de sí mismo, autoesquemas negativos, etc., en el desarrollo y mantenimiento de las emociones insanas y las conductas desadaptativas (Natividad, 2014).

Probablemente la perspectiva cognitivo-conductual pionera sobre la procrastinación sea la que ofrecen Ellis y Knaus (1977) en su obra *Overcoming procrastination*. En esta, se afirma que la procrastinación surge como consecuencia de las creencias irracionales de los sujetos, las cuales provocan que equiparen su percepción de autovalía con su rendimiento. Definen la procrastinación como un aplazamiento de una acción que se había decidido realizar (citados en Natividad, 2014, p. 30).

De acuerdo con ello, el actuar de la persona procrastinadora se centra en hacer elecciones que “limitan su capacidad, ocasionando, así, los pensamientos autocríticos y negativos de su persona que fomentan la ansiedad, depresión, la falta de confianza, sentimientos de incapacidad e inutilidad y por consiguiente más procrastinación” (Natividad, 2014, p. 30).

Ellis y Knaus, caracterizan a la procrastinación académica como el resultado de tres causas, las cuales son la expresión de un estilo cognitivo con una visión distorsionada, acerca de uno mismo, de otros y del mundo externo, estas son: (Natividad, 2014, p. 31-32).

- **Las autolimitaciones:** se refiere a la desvalorización que tiene una persona sobre sí misma a través de pensamientos autocríticos y autoafirmaciones negativas. Todo esto pudo ser causado por las conductas de dilación que ocurrieron anteriormente y que todavía están presentes, lo que promueve aún más las conductas procrastinadoras y por consiguiente los sentimientos de ansiedad y depresión.
- **Baja tolerancia a la frustración:** surge cuando la persona es consciente de que conseguir el éxito en las tareas significa trabajar duro en el presente y afrontar las demandas que esta supone, no obstante, admite la creencia distorsionada de que dichas demandas son insoportables.
- **Hostilidad:** caracterizada como una manifestación emocional derivada de un reproche irracional contra todo aquello relacionado con la tarea que se postergó. Las personas pueden postergar la ejecución de las actividades como expresión indirecta y auto perjudicial, de ira y hostilidad hacia los temas ligados a dicha actividad.

En vista de que el enfoque psicodinámico y motivacional cuenta con poca evidencia empírica que evalúe la procrastinación (Quant y Sánchez, 2012), el presente estudio se enfocará en el modelo cognitivo-conductual para abordar el concepto en cuestión.

6.2 Inteligencia Emocional

El concepto de inteligencia emocional surge gracias a los aportes de Gardner en su obra *Estructuras de la mente* en la década de los 80, donde afirmó que no existe una inteligencia única, sino que, dependiendo del ser humano, éste posee varias inteligencias. Esta teoría, se conoce como Teoría de las inteligencias múltiples (TIM) (Trujillo Flores y Rivas Tovar, 2005).

En 1990, Salovey y Mayer utilizan la TIM y formulan un nuevo término: inteligencia emocional (IE). Estos estructuran su concepto a partir de las inteligencias intra e interpersonales de Gardner. No obstante, Goleman fue el que difundió abundantemente el concepto en 1995 a través de su obra dirigida al mundo empresarial, donde introduce el estudio de la IE, sus alcances y beneficios en el campo de la administración (Trujillo Flores y Rivas Tovar, 2005).

La IE surge por la necesidad de responder al interrogante: ¿por qué hay personas que se adaptan mejor que otras a diferentes situaciones de la vida diaria? A partir de esta pregunta, se brindan algunas definiciones sobre el concepto de IE.

Mayer y Salovey (1990) la definen como: La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. (citado en Fernández y Extremera, 2005, p.68)

Por su parte, Goleman (1995) la define como la capacidad de reconocer nuestras propias emociones y de los demás. Capacidad de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones. Capacidad para la autorreflexión donde se identifican las propias emociones y se regulan de forma apropiada. El modelo de las competencias emocionales de Goleman, comprende una serie de

capacidades que facilitan a las personas el manejo de las emociones, hacia uno mismo y hacia los demás.

Bar-On (1997) retoma los conceptos de los autores anteriores y propone el tercer gran modelo de la IE, donde la define como “un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra capacidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio” (citado en Ugarriza, 2001, p. 131). Más precisamente Bar-On considera la Inteligencia Emocional como un “conjunto de capacidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en la capacidad global del individuo, para afrontar las demandas y presiones del medio ambiente” (citado en Roca Villanueva, 2013, p. 1). Esta habilidad permite entender y encaminar nuestras emociones para que trabajen para nosotros y no en contra, lo cual influye directamente en el bienestar general del individuo y en su salud emocional, permitiendo mayor eficacia y mayor éxito en distintas áreas de la vida.

En el presente estudio se entiende la IE como el conjunto de capacidades y habilidades emocionales, sociales, motivacionales, interpersonales y personales, que permiten la identificación y el conocimiento de las emociones propias y ajenas, también permite la regulación, control y manejo de estas, influye además en la manera de abordar los problemas o exigencias del medio dependiendo del nivel de tolerancia a la frustración y el estrés. La inteligencia emocional genera un impacto en nuestro bienestar biopsicosocial.

6.2.1 Principales modelos de Inteligencia Emocional

Se han identificado varios modelos para conceptualizar y caracterizar la IE, en la presente investigación abordaremos los principales, los de habilidad y los mixtos.

6.2.1.1 Modelos de habilidad

García-Fernández y Giménez-Mas (2010) afirman que este tipo de modelos no incluyen componentes o factores de la personalidad y los consideran como fundamentales para la comprensión básica del constructo Inteligencia Emocional, que es entendida como una habilidad para el procesamiento de la información emocional. Los autores más relevantes en este tipo de

modelos son Salovey y Mayer, que postulan “la existencia de una serie de habilidades cognitivas o destrezas de los lóbulos prefrontales del neocórtex para percibir, evaluar, expresar, manejar y autorregular las emociones de un modo inteligente y adaptado al logro del bienestar, a partir de las normas sociales y los valores éticos” (p. 47).

El modelo de Mayer y Salovey (1990), se basa en 4 etapas de habilidades emocionales, cada etapa se construye sobre la base de las habilidades logradas en las fases anteriores. Estas son: Percepción, evaluación y expresión de las emociones, la emoción facilitadora del pensamiento, comprensión y análisis de las emociones (conocimiento emocional) y Regulación de las emociones (Gabel Shemueli, 2005; García-Fernández y Giménez-Mas, 2010 y Fragoso-Luzuriaga, 2015).

6.2.1.2 Modelos mixtos

En el presente trabajo, se tomará como base este modelo teórico, donde se “reúnen diversas habilidades, destrezas, objetivos, rasgos de personalidad, competencias y disposiciones afectivas” (Fragoso-Luzuriaga, 2015, p. 115). Entre los principales autores se encuentran Goleman y Bar-On que incluyen competencias y rasgos de personalidad como el control del impulso, la motivación, la tolerancia a la frustración, el manejo del estrés, la ansiedad, asertividad, la confianza y/o la persistencia.

Por un lado, el modelo de Goleman (1995) establece “la existencia de un Cociente Emocional que no se opone al cociente Intelectual clásico, sino que ambos se complementan. Este complemento se manifiesta en las interrelaciones que se producen en la cotidianidad” (p. 46). La teoría de IE propuesta por Goleman se compone de cuatro dimensiones conformadas por diversas competencias: Conciencia de uno mismo (Self-awareness), Autorregulación (Self-management), Motivación (Motivation), Empatía (Social-awareness) y Habilidades sociales (Relationship management) (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).

Por otro lado, el modelo de Bar-On, define la IE como una inteligencia social, que se basa en un conjunto de capacidades, competencias y habilidades, que permiten reconocer las emociones propias y de los demás, así como diferenciar entre ellas y utilizar la información que nos proporciona para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones. Esta inteligencia determina cuán efectivamente los individuos se entienden, comprenden a otros, expresan sus emociones y afrontan

las demandas de la vida cotidiana (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010; Rivera et al., 2008; Fragoso-Luzuriaga, 2015). Este modelo está compuesto por 5 dimensiones o componentes según Ugarriza (2001, p. 133-134).

- **Componente intrapersonal (CIA):** Área que reúne los subcomponentes: comprensión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia.
- **Comprensión emocional de sí mismo (CM):** habilidad para percatarse y comprender nuestros sentimientos y emociones, diferenciarlos y conocer el porqué de éstos.
- **Asertividad (AS):** habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás y defender nuestros derechos de una manera no destructiva.
- **Autoconcepto (AC):** habilidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, aceptando nuestros aspectos positivos y negativos, así como también nuestras limitaciones y posibilidades.
- **Autorrealización (AR):** habilidad para realizar lo que realmente podemos, queremos y disfrutamos de hacer.
- **Independencia (IN):** habilidad para autodirigirse, sentirse seguro de sí mismo en pensamientos, acciones y ser independientes emocionalmente para tomar decisiones.
- **Componente interpersonal (CIE):** Área que reúne los subcomponentes: empatía, responsabilidad social y relación interpersonal.
- **Empatía (EM):** habilidad de percatarse, comprender y apreciar los sentimientos de los demás.
- **Relaciones interpersonales (RI):** habilidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias que son caracterizadas por una cercanía emocional e intimidad.
- **Responsabilidad social (RS):** habilidad para demostrarse a sí mismo como una persona que coopera, contribuye y es un miembro constructivo del grupo social.
- **Componente de adaptabilidad (CAD):** Área que reúne los subcomponentes: prueba de la realidad, flexibilidad y solución de problemas.
- **Solución de problemas (SP):** habilidad para identificar y definir los problemas como también para generar e implementar soluciones efectivas.

- **Prueba de la realidad (PR):** habilidad para evaluar la correspondencia entre lo que experimentamos (lo subjetivo) y lo que en la realidad existe (lo objetivo).
- **Flexibilidad (FL):** habilidad para realizar un ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.
- **Componente del manejo del estrés (CME):** Área que reúne los subcomponentes: tolerancia al estrés y control de los impulsos.
- **Tolerancia al estrés (TE):** habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones sin “desmoronarse”, enfrentando activa y positivamente el estrés.
- **Control de los impulsos (CI):** habilidad para resistir o postergar un impulso o tentaciones para actuar y controlar nuestras emociones.
- **Componente del estado de ánimo en general (CAG):** Área que reúne los subcomponentes: Felicidad y optimismo.
- **Felicidad (FE):** La habilidad para sentirse satisfecho con nuestra vida, para disfrutar de sí mismo y de otros y para divertirse y expresar sentimientos positivos.
- **Optimismo (OP):** La habilidad para ver el aspecto más brillante de la vida y mantener una actitud positiva, a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos.

Finalmente, cabe precisar que, en la presente investigación, se tomará como base conceptual y metodológica el modelo teórico de Bar-On, ya que, para el presente estudio se logra establecer que la teoría y la forma de evaluar la IE que más se ajusta a esta propuesta de investigación es la de dicho autor, teniendo en cuenta el carácter adaptativo que se le otorga al concepto de inteligencia emocional, lo cual tiene relación con la conducta procrastinadora.

6.3 Relación entre inteligencia emocional y procrastinación académica

Para tener más claridad sobre la relación entre estas dos variables, se tendrán en cuenta los aportes de algunos autores que han realizado estudios, con el objetivo de esclarecer un poco el papel de las emociones en las conductas procrastinadoras y por ende la importancia de la inteligencia emocional en su abordaje y caracterización.

Desde el punto de vista de Sirois y Pychyl (2013), la procrastinación es la falla autorreguladora de no ejercer el autocontrol necesario para el compromiso con la tarea, dicha falla en el autocontrol puede ser el resultado directo de un enfoque en la regulación de los estados de ánimo y los sentimientos a corto plazo. (p. 6)

En la procrastinación hay una tendencia a considerar las actividades como aburridas, tediosas y difíciles, a partir de esto, se pueden experimentar emociones negativas o un estado de ánimo negativo en relación con la tarea y falta de motivación para realizarla (Sirois y Pychyl, 2013).

De acuerdo con ello, los autores afirman que las personas procrastinadoras, por tanto, buscaran una reparación del estado de ánimo a corto plazo, priorizando la gestión o mejoría de las emociones negativas que se experimentan de manera inmediata, aun cuando esto implique aplazar la realización de las actividades que las llevarían al logro de objetivos a largo plazo (Sirois y Pychyl, 2013).

En esta línea de ideas Tice y Bratslavsky (2000, citados en Sirois y Pychyl, 2013) consideran que anteponer la regulación de los estados de ánimo y los sentimientos a corto plazo puede traer consigo una falta de autocontrol en diversas ámbitos o situaciones cotidianos. En cuanto a la procrastinación, dichos autores argumentan que las tareas consideradas como desagradables llevan al sujeto a experimentar ansiedad y preocupación. La forma de salir o evitar estos estados de ánimo negativos sería la postergación o evitación de las actividades. Si la prioridad del sujeto es sentirse mejor en el momento inmediato, esto puede conducirlo a evitar la tarea y ceder para sentirse bien.

En la investigación de tipo experimental, realizada por Tice, Bratslavsky y Baumeister (2001, citados en Sirois y Pychyl, 2013) se demostró que un grupo de sujetos a los cuales se les instigo para que experimentaran un estado de ánimo negativo, mostraban una mayor postergación de actividades que el grupo control o sin inducción afectiva. A partir de esto, los autores concluyen que “Incluso un estado de ánimo negativo inducido artificialmente resultó ser suficiente para hacer que la gente pospusiera actividades” (p. 7).

Otros autores como Moreta-Herrera et al. (2018) consideran que las emociones juegan un papel relevante en el curso de la procrastinación académica, incluso afirman que el uso inadecuado

de la emotividad puede ser una de las tantas causas de este comportamiento. Por lo tanto, “el manejo interno de las emociones a través de la autorregulación o control es relevante para la manifestación o ausencia de la procrastinación académica” (p. 158).

Es así como la inteligencia emocional adquiere gran importancia a nivel académico, ya que, esta habilidad permite al estudiante afrontar eficazmente las demandas del medio en el cual se desenvuelve, logrando una conciencia y gestión de las emociones, que en parte son producto de las actividades o tareas académicas que debe realizar en un lapso de tiempo establecido.

La gestión de los recursos emocionales, permite al individuo enfrentar la presión y el estrés de manera que, el bienestar académico y personal del estudiante no se vea gravemente afectado, es decir, que ayudara a mantener un equilibrio entre la emocionalidad y la conducta, donde se les dé a las emociones la importancia y prioridad necesarias, sin necesidad de recurrir a conductas que afecten su vida académica, como por ejemplo la procrastinación.

De acuerdo con investigaciones realizadas por Ferrari & Beck (1998), las excusas y argumentos son algunas de las estrategias más comunes, que utilizan los estudiantes para justificar el retraso en sus actividades académicas, y además afirman que las emociones especialmente a las que se les atribuye un carácter negativo, tienen un lugar relevante en la ejecución de dichas estrategias. En sus estudios “observaron que aquellos sujetos que usan excusas muestran más emociones negativas (ansiedad, culpa, nerviosismo, otros) que quienes no lo hacen (citados en Moreta-Herrera et al., 2018, p. 158).

Teniendo en cuenta los argumentos que brindan los autores previos, sobre el papel de las emociones en la aparición de la procrastinación académica, hay que tener en cuenta, como ellos lo mencionan, que esto puede manifestarse, por un lado, en consecuencia, a ciertos “episodios emocionales provocados por la planificación de la tarea, y como resultado de una baja tolerancia al estrés que provoca dicha tarea” (p. 158). También puede expresarse como producto de un estado anímico (independientemente de la tarea) en el cual, el estudiante experimenta ciertas emociones que reducen su capacidad de soportar o regular impulsos y de enfrentar ciertas presiones o demandas del medio.

Finalmente, Domínguez-Lara (2016, p. 21) afirma que “el núcleo de la conducta procrastinadora es una falla en los procesos de autorregulación”, que en este caso específico sería la académica. La autorregulación académica, tiene un componente emocional de gran importancia

para el alumno, puesto que, es entendida como una serie de “acciones reguladoras que una persona ejerce en los distintos momentos de su proceso de aprendizaje” (García Martín, 2012, p. 206), donde se tiene en cuenta el manejo del tiempo, la planificación de actividades, estrategias de aprendizaje, entre otras.

Para hacer posible dicha autorregulación es necesario hacer uso de uno de los componentes más importantes de la inteligencia emocional, llamado autoconocimiento, aquí el sujeto debe acceder a la información que tiene de sus capacidades, defectos, emociones, hábitos, etc., y que están generando un impacto en su proceso formativo.

Un alumno difícilmente será autorregulado académicamente si no posee conocimiento sobre sí mismo, sus emociones y sus estrategias de aprendizaje. Este “autoconocimiento” es el que le capacita para cuestionar, planificar y evaluar sus acciones de aprendizaje y su proceso de aprendizaje en sí mismo; en definitiva, le capacita para “gobernarse a sí mismo”. (García Martín, 2012, p. 206, 207)

Para concluir, y teniendo presente toda esta información se puede afirmar que la relación entre estos dos constructos es bidireccional. Es decir, que la inteligencia emocional y todo el tema de las emociones, tienen una influencia significativa en la aparición, curso y manejo de la conducta procrastinadora, tal y como lo mencionan los autores referenciados previamente (Sirois & Pychyl, 2013; Moreta-Herrera et al., 2018). Por su parte, la procrastinación académica, puede ser explicada gracias al concepto de autorregulación, en el cual las emociones y las habilidades propias de la inteligencia emocional como el autoconocimiento, juegan un papel de gran importancia. De esta manera y según lo expresado por algunos autores (Domínguez-Lara, 2016; García Martín, 2012), se espera que en el presente trabajo el componente de Comprensión emocional de sí mismo (CM), tenga una relación significativa con el factor autorregulación académica de la PA.

6.4 Metodologías de clase y su relación con la PA e IE

Inicialmente es necesario conocer el concepto de metodología en el ámbito educativo que se entiende como el “Conjunto de criterios y decisiones que organizan de forma global la acción

didáctica en el aula, determinando el papel que juega el profesor, los estudiantes, la utilización de recursos y materiales educativos, las actividades que se realizan para aprender, la utilización del tiempo y del espacio, la agrupación de estudiantes, la secuencia de los contenidos y los tipos de actividades, etc.” (Diccionario Pedagógico AMEI-WAECE, 2003). Sin embargo, en el presente trabajo se tendrá en cuenta sólo uno de los componentes de la metodología, y es el que tiene que ver con el uso del tiempo, más puntualmente se analizará el impacto de la distribución de horas de clase por semana en la relación de PA e IE.

De acuerdo con la búsqueda y revisión de literatura disponible, cabe aclarar que hasta el momento se ha encontrado poca información, sobre las metodologías de clase y su relación con las variables IE y PA. En algunas investigaciones se menciona de manera simple y corta la influencia de algunas prácticas metodológicas de los docentes en las aulas de clase sobre la PA. Además, se toca de manera muy puntual el impacto a nivel socioemocional que pueden generar los entornos académicos virtuales.

Williams et al. (2008) realizaron una investigación sobre la PA y describen algunos de los factores más importantes que llevan a un alumno a procrastinar. Estos autores afirman que existen factores contextuales que pueden generar la conducta procrastinadora. Por ejemplo, los estudiantes pueden posponer las actividades académicas porque simplemente no comprenden las instrucciones del docente para realizar determinada tarea asignada, es decir, que un estudiante puede no estar seguro por dónde empezar y cómo completar con éxito la tarea.

En esta línea de ideas Clariana et al. (2011) afirma que la PA, está estrechamente ligada al entorno educativo, sostiene que ciertas condiciones de evaluación, que se han utilizado en contextos de educación superior durante mucho tiempo, como los exámenes finales después de un largo período de enseñanza o una instrucción que solo se centra en el aprendizaje de conocimientos teóricos, aumentan significativamente la procrastinación académica. A partir de esto, los autores hacen una invitación a los docentes para que desarrollen y apliquen métodos de evaluación más continuos centrados en el alumno y en el aprendizaje práctico, puesto que se ha encontrado, que las prácticas educativas mejoran significativamente el retraso injustificable de actividades académicas.

Por otro lado, algunos autores han puntualizado en sus trabajos teóricos e investigativos las implicaciones metodológicas que tiene la educación virtual sobre la IE. Por ejemplo, Ángel Franco (2005) afirma que:

En la modalidad educativa presencial, donde se da una interacción cara a cara entre docente-estudiante y estudiante-estudiante, se hace muy evidente todo el despliegue de los afectos, las emociones y por ende, de las competencias socioemocionales; sin embargo, la pregunta aparece cuando se hace referencia a la educación virtual, donde las relaciones que se generan son mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación, TIC; pero no por ese contacto directo entre los actores del proceso. (p.5)

Sin embargo, la autora señala que la educación virtual no es ajena al desarrollo de afectos y emociones, sólo que éstos se manifiestan con unas dinámicas comunicativas diferentes, mediante discursos escritos u orales, que implican momentos de silencio, donde es posible leer o escuchar algo de eso que pasa consigo mismo y con el otro, razón por la que es necesario desarrollar competencias comunicativas particulares para la virtualidad y que posibiliten comprender este tipo de interacción.

Hasta aquí se resaltaron algunos referentes conceptuales significativos para el estudio, con sus respectivas teorías, modelos o autores, que se tendrán presente en esta investigación, puesto que son indispensables para la comprensión del problema y el análisis de resultados.

7 Metodología

7.1 Participantes

El estudio se llevó a cabo contando con la participación de 60 estudiantes de psicología entre 18 y 30 años, de las sedes oriente, Medellín y occidente de la UdeA. Dicho grupo se eligió mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, de acuerdo con la facilidad de acceso a los participantes y la disponibilidad de las personas en cada una de las sedes. Reducir los participantes solo a estudiantes de psicología, brindó mayor homogeneidad en la muestra y permitió encontrar diferencias entre las sedes de manera más fácil y controlada.

Para este estudio se implementó un diseño no experimental de tipo transversal, ya que no se tuvo el interés de manipular las variables de investigación (IE y PA), más bien se compararon los resultados de cada sede, a partir de la variable independiente (Horas de clase por semana) para establecer diferencias entre los constructos. Dichos datos se recolectaron en un solo momento, y permitieron la descripción de las variables y el análisis de su interrelación en un momento dado (Hernández Sampieri et al., 2014).

Por otro lado, cabe precisar que el enfoque del estudio fue cuantitativo de alcance descriptivo - correlacional, puesto que, por un lado, se utilizó la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico de los test que se aplicaron a cada sujeto de la muestra, para establecer el comportamiento de las variables asociadas a la investigación; por otro lado, se presentaron las características de las variables de estudio y la relación o grado de asociación entre dichas variables, en la muestra y el contexto universitario particular (Hernández Sampieri et al., 2014).

Criterios de inclusión

- Estudiantes de Psicología activos en alguna de las sedes (oriente, Medellín y occidente)
- Estudiantes entre 18 y 30 años de edad.

Criterios de exclusión

- Personas que no completen los cuestionarios.

- Personas con algún diagnóstico como ansiedad, depresión, estrés crónico, trastorno bipolar o trastorno obsesivo compulsivo.

7.2 Instrumentos

7.2.1 Encuesta sociodemográfica (Anexo 2)

Inicialmente se realizará una serie de preguntas a cada participante, con el objetivo de identificar aquellas condiciones personales y académicas que pueden influir en los resultados de la investigación, como la edad, el género, estrato socioeconómico, la intensidad horaria, las materias matriculadas, semestre académico, sede y algún diagnóstico relacionado con la salud mental. Con este corto cuestionario se busca además controlar dichas condiciones o variables, lo que permitirá reducir algunas diferencias entre los grupos evaluados, para así obtener una muestra más homogénea y unos resultados probablemente más válidos y confiables.

7.2.2 Escala de Procrastinación académica

Para el presente estudio, se utiliza la adaptación de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko (1998) realizada por Domínguez-Lara et al. (2014) con universitarios limeños. Para más información ver **Tabla 1**.

Este inventario está compuesto por 12 ítems, con dos dimensiones:

- **Postergación de actividades:** Tendencia de aplazar constantemente una actividad académica, que debe ser cumplida en un momento establecido, justificando a su vez dichos retrasos. Este factor está compuesto por tres ítems: 1,6 y 7.
- **Autorregulación académica:** Según Domínguez-Lara et al. (2014), el presente factor es la característica más importante a considerar en la conducta procrastinadora ya que, puede entenderse como un “proceso activo en el que los estudiantes establecen sus objetivos principales de aprendizaje y a lo largo de este, tratan de conocer, controlar y regular sus cogniciones, motivaciones y comportamientos de cara a alcanzar esos objetivos” (p. 21). A esta dimensión la componen nueve ítems: 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11 y 12.

Los ítems cuentan con cinco opciones de respuesta (1= Nunca, 2= Pocas veces, 3= A veces, 4= Casi siempre y 5= Siempre). La interpretación de los puntajes es directa: a mayor puntaje, mayor presencia de la conducta evaluada.

7.2.2.1 Confiabilidad

En la adaptación al español de la EPA, hecha por Álvarez (2010) se observa que el coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach asciende a 0.80, lo que permite concluir que la EPA presenta una alta confiabilidad.

En el estudio de Domínguez-Lara et al. (2014) se analizaron las propiedades psicométricas de la EPA, en cuanto a la confiabilidad que se estimó mediante el alfa de Cronbach y se obtuvo .816 para la escala total; .821 para el factor Autorregulación académica, y .752 para el factor Postergación de actividades este puntaje es aceptable, lo cual puede deberse a que solo cuenta con tres ítems.

Según el estudio de Domínguez-Lara (2016) donde se sintetiza la obtención de datos normativos (baremos) de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) en estudiantes de psicología de Lima, los coeficientes de confiabilidad fueron elevados tanto en la dimensión Postergación de actividades ($\omega = .811$; $H = .894$) como en Autorregulación académica ($\omega = .892$; $H = .914$).

7.2.2.2 Validez

En Álvarez (2010) se realiza el análisis de la validez de constructo de la EPA mediante la aplicación del análisis factorial exploratorio, los resultados indican que la “medida de adecuación del muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin alcanza un valor de 0.80, lo cual indica que las variables tienen un adecuado potencial explicativo” (p. 169).

En Domínguez-Lara et al. (2014) “se obtuvo una matriz de correlaciones significativa ($p < .01$); un KMO de .812, valor considerado adecuado y un test de esfericidad de Bartlett significativo ($p < .01$), lo cual da cuenta de la suficiente intercorrelación de los ítems”. (p. 296)

Tabla 1*Ficha técnica de la escala de procrastinación académica (EPA) de Domínguez-Lara*

Nombre	Escala de Procrastinación Académica (EPA).
Autor	Busko (1998)
Adaptación	Domínguez-Lara (2014), Lima-Perú
Administración	Individual y colectiva
Duración	Alrededor de 15 minutos
Aplicación	Universitarios
Tipo de ítems	Likert de cinco opciones

7.2.3 Inventario Del Cociente Emocional- Bar-On (Ice)

La adaptación del instrumento de Bar-On (1997) al contexto peruano, realizada por Ugarriza (2001) está compuesta por 133 ítems con cinco opciones de respuesta: 1. Rara vez o nunca es mi caso; 2. Pocas veces es mi caso; 3. A veces es mi caso; 4. Muchas veces es mi caso; 5. Con mucha frecuencia o siempre es mi caso, (véase **Tabla 2** para conocer características adicionales de la prueba).

Este inventario genera un cociente emocional general y 5 cocientes emocionales compuestos, basados en las puntuaciones de 15 subcomponentes.

Los 5 principales componentes conceptuales de la Inteligencia emocional que involucran los quince factores o subcomponentes medidos por el (I-CE) son:

- **Componente Intrapersonal (CIA):** Comprensión emocional de sí mismo (CM), Asertividad (AS), Autoconcepto (AC), Autorrealización (AR), Independencia (IN)
- **Componente Interpersonal (CIE):** Empatía (EM), Relaciones Interpersonales (RI), Responsabilidad Social (RS)
- **Componente de Adaptabilidad (CAD):** Solución de Problemas (SP), Prueba de la realidad (PR), Flexibilidad (FL)
- **Componente del Manejo del Estrés (CME):** Tolerancia al Estrés (TE), Control de Impulsos (CI)

- **Componente del Estado de Ánimo en General (CAG):** Felicidad (FE), Optimismo (OP)

La calificación del Inventario de Cociente Emocional (I-CE) comprende: La evaluación de la validez de los resultados, la obtención de los puntajes directivos y estándares para los subcomponentes, los componentes y la obtención del Cociente Emocional Total y de los percentiles.

7.2.3.1 Confiabilidad

En la adaptación del inventario del cociente emocional de Bar-On (I-CE) realizada por Ugarriza (2001, p.) en una muestra peruana, se encontró una consistencia interna muy alta para el inventario total (.93) y para los componentes del I-CE oscila entre (.77 y .91). Los coeficientes más bajos son para los subcomponentes de flexibilidad (.48), independencia y solución de problemas (.60). Los 13 factores restantes arrojan valores por encima de (.70).

Por otro lado, se estudió la confiabilidad temporal del Inventario Bar-On adaptado para Puerto Rico por Rivera et al. (2008) para ello se utilizó la técnica de prueba-reprueba, con un lapso de tiempo de seis semanas entre la primera y la segunda administración. Los coeficientes de confiabilidad temporal de las subdimensiones del inventario de IE, son estadísticamente significativos. “Los valores de las correlaciones obtenidas para el estudio de prueba-reprueba fluctuaron entre (.68 y .88) siendo este último nivel altamente deseable para este tipo de instrumento, es así como todas las correlaciones son significativas a $p=.01$ ”. (Rivera et al., 2008, p. 164)

Además, estos autores (Rivera et al., 2008) realizaron una estimación de la consistencia interna del inventario y encontraron coeficientes alfa de Cronbach para las dimensiones del inventario de IE, que oscilan entre (.90 y .97). En cuanto, a las subdimensiones los valores alfa de Cronbach fluctúan entre (.62 y .88).

7.2.3.2 Validez

Los diversos estudios de validez del inventario de Bar-On están destinados a demostrar cuán exitoso y eficiente es este instrumento en la evaluación de lo que se propone (por ejemplo,

inteligencia emocional y sus componentes). En el estudio de Ugarriza (2001) se presentan los resultados del análisis factorial confirmatorio de segundo orden en la muestra peruana.

Los resultados muestran que:

El componente CIA tiene la carga factorial más elevada (0.92) con una proporción de varianza explicada de Cociente Emocional General (CEG) del 85% seguida de CAG (carga factorial = 0.88; % varianza explicada = 77), CAD (carga factorial = 0.78; % varianza explicada = 61), CIE (carga factorial = 0.68; % varianza explicada = 46) y CME (carga factorial = 0.61; % varianza explicada = 37). (p. 147)

Además, la prueba chi cuadrado realizada en dicho estudio para verificar el ajuste del modelo resultó significativa, es por ello, que se confirma la estructura factorial 5 a 1 propuesta por Bar-On (Ugarriza, 2001).

Tabla 2

Ficha técnica del Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On

Nombre	EQ-I Bar-On Emotional Quotient Inventory
Autor	Reuven Bar-On (1997)- Toronto – Canadá
Adaptación	Nelly Ugarriza Chávez (2001) Lima-Perú
Administración	Individual y colectiva
Duración	Sin límite de tiempo. Aproximadamente de 30 a 40 Minutos
Aplicación	Sujetos de 16 y más. Nivel lector de 6° grado de Primaria
Tipo de ítems	Likert de cinco opciones
Puntuación	Calificación manual o computarizada
Tipificación	Baremos Peruanos
Usos	Educacional, clínico, jurídico, médico, laboral, y en la investigación. Son potenciales usuarios aquellos profesionales que se desempeñan como consultores de desarrollo organizacional, psicólogos, psiquiatras, médicos, trabajadores sociales, consejeros y orientadores vocacionales.
Materiales	Cuestionario que contiene los ítems del I-CE, Hoja de respuesta, Plantilla de Corrección, Hoja de Resultados y de Perfiles (A, B).

7.3 Procedimiento

Se utilizaron cuestionarios auto administrados, que se aplicaron directamente a los participantes de forma individual y por vía correo electrónico mediante la herramienta Formularios de Google. Para tal fin, se contó con el apoyo del personal docente y administrativo de cada sede, que enviaron los cuestionarios a aquellos estudiantes requeridos en la muestra, haciendo uso de las bases de datos que se tiene de estos. Posteriormente, se utilizó el programa Microsoft Excel para organizar dichos resultados en una base de datos y así continuar con el análisis de datos.

7.4 Plan de análisis de datos

Para realizar el análisis de datos se excluyeron de la muestra aquellas personas que reportaron algún trastorno psicológico como depresión, ansiedad, estrés crónico, trastorno bipolar, trastorno obsesivo compulsivo, entre otros que posiblemente generarían una influencia en los resultados.

En un primer momento, se calificó manualmente el cuestionario de Inteligencia emocional utilizando una plantilla de Excel y además se calcularon los puntajes totales de cada prueba (IE y PA) y de sus respectivos factores. Con esta información se estructuró una base de datos única que contenía toda la información recolectada en esta investigación.

Posterior a ello, se examinó la muestra mediante un análisis descriptivo de las variables sociodemográficas, como edad, género, estrato socioeconómico, sede, semestre académico, número de créditos matriculados e intensidad horaria en un día y durante la semana. Para ello se utilizaron tablas de frecuencia, estadísticos de tendencia central (media y mediana), y estadísticos de dispersión (desviación estándar, rango, valores mínimos y máximos) que se obtuvieron gracias al programas JASP (0.14.1) [Software] (2020).

También, se determinó si la distribución de la muestra era paramétrica o no paramétrica, por medio de la prueba de shapiro wilk, la comparación de medias y medianas y el diagrama de cajas y bigotes. A partir de ello, se encontró que la muestra era no paramétrica.

Después, se indagó por las diferencias entre género, edad, sedes, intensidad horaria, semestre académico y créditos matriculados, con el objetivo de describir la muestra con mayor profundidad y precisión.

Se describieron los resultados de cada una de las pruebas y se estableció si existen diferencias significativas, al relacionarlas con las variables mencionadas previamente, para ello, se tuvo en cuenta la distribución de la muestra y se utilizaron las pruebas T, en este caso como la muestra fue no paramétrica se usó el test Mann-Whitney.

Por otro lado, se describió la relación entre IE y PA, de acuerdo con la distribución de la muestra y teniendo en cuenta la intensidad horaria de cada sede, para ello se utilizó la prueba Sperman para distribución no paramétrica, con el propósito de determinar el coeficiente de correlación de las variables, en cada una de las sedes.

7.5 Consideraciones éticas

En la presente investigación se tendrá en cuenta la normatividad vigente en Colombia, para el ejercicio de la investigación en Psicología. La ley 1090 de 2006 y el código deontológico y bioético para la psicología, se utilizarán como lineamientos o parámetros básicos para realizar de manera ética la investigación propuesta.

7.5.1 Ley 1090

A continuación, se describen los artículos más importantes de la Ley 1090, para alcanzar los objetivos de esta investigación, sin dañar la dignidad e integridad de los participantes.

7.5.1.1 Del uso de material psicotécnico

Puesto que, en este estudio se utilizarán dos instrumentos estandarizados para medir las variables de procrastinación académica e inteligencia emocional, se brinda garantías para la implementación y cumplimientos de los siguientes requisitos.

Artículo 45. El material psicotécnico es de uso exclusivo de los profesionales en Psicología. Los estudiantes podrán aprender su manejo con el debido acompañamiento de docentes y la supervisión y vigilancia de la respectiva facultad o escuela de psicología.

Artículo 46. Cuando el psicólogo construye o estandariza test psicológicos, inventarios, listados de chequeo u otros instrumentos técnicos, debe utilizar los procedimientos científicos debidamente comprobados. Dichos test deben cumplir con las normas propias para la construcción de instrumentos, estandarización, validez y confiabilidad.

7.5.1.2 De la investigación científica, la propiedad intelectual y las publicaciones

Se garantiza a los participantes la adherencia de la investigación a los siguientes lineamientos éticos.

Artículo 49. Los profesionales de la psicología dedicados a la investigación son responsables de los temas de estudio, la metodología usada en la investigación y los materiales empleados en la misma, del análisis de sus conclusiones y resultados, así como de su divulgación y pautas para su correcta utilización.

Artículo 50. Los profesionales de la psicología al planear o llevar a cabo investigaciones científicas, deberán basarse en principios éticos de respeto y dignidad, lo mismo que salvaguardar el bienestar, principios y derechos de los participantes.

Artículo 56. Todo profesional de la Psicología tiene derecho a la propiedad intelectual sobre los trabajos que elabore en forma individual o colectiva, de acuerdo con los derechos de autor establecidos en Colombia. Estos trabajos podrán ser divulgados o publicados con la debida autorización de los autores.

7.5.2 Código deontológico y bioético en psicología

Se tendrán en cuenta, además, los siguientes principios, derechos y deberes estipulados por el código deontológico y bioético en psicología (Colegio Colombiano de Psicólogos [COLPSIC], 2016).

7.5.2.1 Principios

- **Beneficencia y No maleficencia:** se garantizan beneficios y condiciones que contribuyan al bienestar de los participantes de la investigación, además de prevenir y evitar cualquier mal o efectos nocivo dejando a un lado, investigaciones que coloquen a la muestra en situación de riesgo.
- **Autonomía:** brindar la información necesaria y pertinente a los participantes para que puedan decidir libremente si desean participar o no de la investigación. Por lo tanto, se hace necesario el uso de un consentimiento informado donde se aclaren los objetivos, los métodos y el manejo de la información, del estudio.
- **Justicia:** se garantiza una distribución equitativa de los participantes de la muestra, para que haya representatividad por carrera y sexo de cada grupo de alumnos.
- **Veracidad:** ser claros y precisos con las razones de la investigación, el objetivo y los posibles resultados, comunicando dicha información en el tiempo establecido.

7.5.2.2 Derechos

- **Reconocimiento de la dignidad:** El grupo investigado debe ser tratado como un fin en sí mismo, salvaguardando su dignidad y bienestar, no como un medio para lograr el desarrollo del presente trabajo investigativo.
- **Honra y buen nombre:** Se debe proteger a los participantes, de toda aquella información que pueda ser difundida entorno a la investigación y resultados que no sea verdadera, que pueda atentar y provocarle daños entorno a su prestigio.
- **Información veraz:** Se debe garantizar la fidelidad hacia los participantes de la investigación, por medio de un consentimiento informado, en donde se exponga de manera clara la problemática intervenida, el objetivo y los posibles resultados.

7.5.2.3 Deberes del profesional

- **Estándares morales:** tener la certeza de que las hipótesis o resultados no serán mal utilizadas legal o moralmente en contra de los intereses de los participantes estudiados.
- **Lealtad:** compromiso basado en el respeto y las garantías a la autonomía, la justicia y el bienestar de los participantes estudiados.
- **Prudencia:** garantías del uso adecuado de las pruebas o instrumentos, utilizados en la investigación que piensa llevarse a cabo.

8 Resultados

Se evaluaron en total 60 estudiantes de las sedes oriente (28%), Medellín (45%) y occidente (26%) que tenían entre 18 y 30 años (**Tabla 3**), la media de edad fue de 22.58 (DE= 3.65) (**Tabla 4**). El 75% eran mujeres y el 25% restante hombres (**Tabla 5**). El 47% de los participantes pertenecen a estrato socioeconómico dos, el 28% a estrato tres y el 16% a estrato uno (**Tabla 6**).

Por otra parte, en cuanto a las horas de clase por semana los estudiantes de Medellín y oriente reportan una mediana de 20 horas a la semana, mientras que en occidente se reporta una mediana de 24 horas semanales (**Tabla 7**).

En la sede Medellín los estudiantes ven clase principalmente de 2 a 6 horas por día, en la sede occidente los estudiantes ven clase con una intensidad horaria de 6 a 8 horas por día y en la sede oriente la intensidad varía de 2 a 8 horas por día (**Tabla 8**).

En cuanto al número de créditos matriculados se observa que en promedio en oriente los estudiantes matriculan más créditos. Los alumnos de Medellín y occidente reportan una mediana de 16; mientras que para la sede oriente la mediana es de 20 (**Tabla 7**).

Tabla 3

Frecuencia de participantes por sede

Sede	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Medellín	27	45.000	45.000	45.000
Occidente	16	26.667	26.667	71.667
Oriente	17	28.333	28.333	100.000
Missing	0	0.000		
Total	60	100.000		

Tabla 4*Participación por Edad*

	Edad
Valid	60
Missing	0
Median	21.500
Mean	22.583
Std. Deviation	3.656
Shapiro-Wilk	0.882
P-value of Shapiro-Wilk	< .001
Minimum	18.000
Maximum	30.000

Tabla 5*Frecuencia de participación por Genero*

Genero	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Femenino	45	75.000	75.000	75.000
Masculino	15	25.000	25.000	100.000
Missing	0	0.000		
Total	60	100.000		

Tabla 6*Frecuencia de participación por Estrato socioeconómico*

Estrato socioeconómico	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	10	16.667	16.667	16.667
2	28	46.667	46.667	63.333
3	17	28.333	28.333	91.667
4	5	8.333	8.333	100.000
Missing	0	0.000		
Total	60	100.000		

Tabla 7*Horas de clase por semana y número de créditos matriculados según sede*

	Horas de clase por semana			Número de créditos matriculados		
	Medellín	Occidente	Oriente	Medellín	Occidente	Oriente
Valid	27	16	17	27	16	17
Missing	0	0	0	0	0	0
Median	20.000	24.000	20.000	16.000	16.000	20.000
Mean	20.259	21.250	21.412	15.852	16.625	20.706
Std. Deviation	7.091	8.775	5.233	4.680	3.810	4.780
Shapiro-Wilk	0.963	0.912	0.890	0.949	0.879	0.934
P-value of Shapiro-Wilk	0.430	0.124	0.047	0.205	0.037	0.255
Minimum	0.000	8.000	8.000	8.000	8.000	12.000
Maximum	34.000	35.000	28.000	25.000	24.000	28.000

Tabla 8*Intensidad horaria por día según sede*

Sede	Intensidad horaria por día	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Medellín	De 2 a 4 horas por día	12	44.444	44.444	44.444
	De 4 a 6 horas por día	10	37.037	37.037	81.481
	De 6 a 8 horas por día	4	14.815	14.815	96.296
	Más de 8 horas por día	1	3.704	3.704	100.000
	Missing	0	0.000		
	Total	27	100.000		
Occidente	De 2 a 4 horas por día	5	31.250	31.250	31.250
	De 4 a 6 horas por día	1	6.250	6.250	37.500
	De 6 a 8 horas por día	9	56.250	56.250	93.750
	Más de 8 horas por día	1	6.250	6.250	100.000
	Missing	0	0.000		
	Total	16	100.000		
Oriente	De 2 a 4 horas por día	3	17.647	17.647	17.647
	De 4 a 6 horas por día	5	29.412	29.412	47.059
	De 6 a 8 horas por día	9	52.941	52.941	100.000
	Más de 8 horas por día	0	0.000	0.000	100.000
	Missing	0	0.000		
	Total	17	100.000		

Al realizar la comparación entre sedes se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre Medellín y occidente solo en la subdimensión relaciones interpersonales ($p=.031$; $d=-.398$) y en la dimensión a la que esta pertenece, IE Interpersonal ($p=.037$; $d=-.387$) de la prueba de inteligencia emocional (**Tabla 9**). Estas diferencias estadísticamente significativas se muestran con un mayor puntaje en la sede occidente ($M=97.5$ para la subdimensión relaciones interpersonales y $M=96$ para la dimensión interpersonal) en comparación a la sede Medellín ($M=86.5$ y $M=87.6$ respectivamente) (**Tabla 10**).

Al comparar las sedes Medellín y oriente, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, tampoco se encontraron al comparar Occidente y Oriente (**Tabla 11** y **Tabla 12**).

Tabla 9

Diferencias entre las sedes Medellín - Occidente

	W	df	p	Rank-Biserial Correlation
IE GENERAL	178.500		0.352	-0.174
IE ESTADO DE ANIMO G	152.000		0.110	-0.296
IE Optimismo	158.000		0.148	-0.269
IE Felicidad	146.000		0.080	-0.324
IE MANEJO DEL ESTRÉS	241.500		0.530	0.118
IE Control de impulsos	271.500		0.165	0.257
IE Tolerancia al estrés	211.000		0.910	-0.023
IE ADAPTABILIDAD	214.000		0.970	-0.009
IE Flexibilidad	214.000		0.970	-0.009
IE Prueba de la realidad	180.000		0.371	-0.167
IE Solución de problemas	259.000		0.283	0.199
IE INTERPERSONAL	132.500		0.037	-0.387
IE Responsabilidad Social	154.500		0.123	-0.285
IE Relaciones Interpersonales	130.000		0.031	-0.398
IE Empatía	150.500		0.101	-0.303
IE INTRAPERSONAL	157.500		0.145	-0.271
IE Independencia	212.000		0.930	-0.019
IE Autorrealización	153.000		0.116	-0.292
IE Autoconcepto	137.500		0.050	-0.363
IE Asertividad	191.500		0.545	-0.113
IE Comprensión de Sí mismo	204.500		0.782	-0.053
PA POSTERGACIÓN DE ACTIVIDADES	218.500		0.960	0.012
PA AUTORREGULACIÓN ACADEMICA	158.000		0.147	-0.269

Tabla 10*Diferencias entre las sedes Medellín – Occidente: Descripción por sedes*

	Group	N	Mean	SD	SE
IE GENERAL	Medellín	27	86.407	16.734	3.220
	Occidente	16	92.063	15.481	3.870
IE ESTADO DE ANIMO G	Medellín	27	85.444	20.226	3.893
	Occidente	16	94.313	17.947	4.487
IE Optimismo	Medellín	27	82.704	23.098	4.445
	Occidente	16	91.000	17.573	4.393
IE Felicidad	Medellín	27	90.444	16.479	3.171
	Occidente	16	98.438	17.799	4.450
IE MANEJO DEL ESTRÉS	Medellín	27	94.407	16.118	3.102
	Occidente	16	87.000	26.265	6.566
IE Control de impulsos	Medellín	27	99.037	12.844	2.472
	Occidente	16	86.500	26.738	6.685
IE Tolerancia al estrés	Medellín	27	91.296	18.233	3.509
	Occidente	16	91.063	21.849	5.462
IE ADAPTABILIDAD	Medellín	27	88.407	13.322	2.564
	Occidente	16	90.938	14.140	3.535
IE Flexibilidad	Medellín	27	90.519	13.409	2.581
	Occidente	16	93.813	17.497	4.374
IE Prueba de la realidad	Medellín	27	90.963	14.669	2.823
	Occidente	16	95.875	15.253	3.813
IE Solución de problemas	Medellín	27	89.370	12.388	2.384
	Occidente	16	86.688	13.325	3.331
IE INTERPERSONAL	Medellín	27	87.630	12.789	2.461
	Occidente	16	95.938	13.883	3.471
IE Responsabilidad Social	Medellín	27	90.556	12.998	2.501
	Occidente	16	94.063	19.070	4.767
IE Relaciones Interpersonales	Medellín	27	86.519	16.507	3.177
	Occidente	16	97.500	12.116	3.029
IE Empatía	Medellín	27	89.778	14.682	2.826
	Occidente	16	97.188	14.666	3.667
IE INTRAPERSONAL	Medellín	27	87.185	20.925	4.027
	Occidente	16	96.188	14.506	3.627
IE Independencia	Medellín	27	95.630	42.193	8.120
	Occidente	16	89.188	15.901	3.975
IE Autorrealización	Medellín	27	89.444	20.929	4.028
	Occidente	16	101.000	12.915	3.229
IE Autoconcepto	Medellín	27	90.185	23.831	4.586
	Occidente	16	103.500	13.653	3.413
IE Asertividad	Medellín	27	90.037	21.348	4.108
	Occidente	16	95.313	14.361	3.590
IE Comprensión de Sí mismo	Medellín	27	92.000	16.877	3.248
	Occidente	16	94.313	17.988	4.497
PA POSTERGACIÓN DE ACTIVIDADES	Medellín	27	9.630	2.884	0.555
	Occidente	16	9.438	3.812	0.953
PA AUTORREGULACIÓN ACADEMICA	Medellín	27	31.963	5.660	1.089
	Occidente	16	34.375	5.679	1.420

Tabla 11*Diferencias entre las sedes Medellín - Oriente*

	W	df	p	Rank-Biserial Correlation
IE GENERAL	218.000	0.791		-0.050
IE ESTADO DE ANIMO G	211.500	0.673		-0.078
IE Optimismo	202.000	0.514		-0.120
IE Felicidad	209.500	0.637		-0.087
IE MANEJO DEL ESTRÉS	235.500	0.894		0.026
IE Control de impulsos	291.500	0.137		0.270
IE Tolerancia al estrés	203.000	0.529		-0.115
IE ADAPTABILIDAD	235.500	0.894		0.026
IE Flexibilidad	187.000	0.310		-0.185
IE Prueba de la realidad	244.500	0.726		0.065
IE Solución de problemas	294.500	0.118		0.283
IE INTERPERSONAL	168.500	0.144		-0.266
IE Responsabilidad Social	220.500	0.837		-0.039
IE Relaciones Interpersonales	177.000	0.209		-0.229
IE Empatía	155.500	0.075		-0.322
IE INTRAPERSONAL	215.500	0.745		-0.061
IE Independencia	260.000	0.468		0.133
IE Autorrealización	198.000	0.454		-0.137
IE Autoconcepto	226.500	0.952		-0.013
IE Asertividad	201.000	0.496		-0.124
IE Comprensión de Sí mismo	232.500	0.952		0.013
PA POSTERGACIÓN DE ACTIVIDADES	179.500	0.229		-0.218
PA AUTORREGULACIÓN ACADEMICA	194.500	0.404		-0.153

Tabla 12*Diferencias entre las sedes Occidente - Oriente*

	W	df	p	Rank-Biserial Correlation
IE GENERAL	144.500		0.773	0.063
IE ESTADO DE ANIMO G	171.000		0.213	0.257
IE Optimismo	165.000		0.300	0.213
IE Felicidad	167.500		0.263	0.232
IE MANEJO DEL ESTRÉS	129.500		0.829	-0.048
IE Control de impulsos	126.000		0.732	-0.074
IE Tolerancia al estrés	127.000		0.758	-0.066
IE ADAPTABILIDAD	145.000		0.759	0.066
IE Flexibilidad	126.000		0.731	-0.074
IE Prueba de la realidad	169.000		0.240	0.243
IE Solución de problemas	131.500		0.885	-0.033
IE INTERPERSONAL	158.500		0.428	0.165
IE Responsabilidad Social	166.000		0.286	0.221
IE Relaciones Interpersonales	161.500		0.366	0.188
IE Empatía	129.500		0.828	-0.048
IE INTRAPERSONAL	166.500		0.279	0.224
IE Independencia	159.000		0.415	0.169
IE Autorrealización	172.000		0.199	0.265
IE Autoconcepto	184.000		0.086	0.353
IE Asertividad	134.500		0.971	-0.011
IE Comprensión de Sí mismo	139.500		0.914	0.026
PA POSTERGACIÓN DE ACTIVIDADES	115.000		0.457	-0.154
PA AUTORREGULACIÓN ACADEMICA	158.000		0.437	0.162

Por otro lado, En la **Tabla 13**, se encuentran las correlaciones entre la escala de Inteligencia Emocional y los dos factores de la escala de Procrastinación Académica; se expone la correlación con la muestra total y posteriormente con la muestra dividida por sedes. Se encuentran cuatro correlaciones estadísticamente significativas para toda la muestra.

La primera es una correlación positiva entre la subdimensión IE Prueba de la realidad con la PA Autorregulación académica ($p < .05$; Rho Spearman=.280). Es decir, que, a mayor prueba de realidad, mayor autorregulación académica.

La segunda, es una correlación positiva entre la dimensión IE INTERPERSONAL con la PA Autorregulación académica ($p < .05$; Rho Spearman=.326), dentro de esta variable hay un aspecto que tiene un peso o una influencia importante en esta correlación y es la subdimensión de relaciones interpersonales, donde correlaciona positivamente con la PA Autorregulación académica ($p < .05$; Rho Spearman=.316).

Finalmente se encuentra una correlación positiva entre la subdimensión IE Empatía con la PA Postergación de actividades ($p < .05$; Rho Spearman=.329). Esto indica que, a mayor empatía, mayor grado de postergación de actividades.

Además, se realiza un análisis más específico según la sede y se encuentra lo siguiente:

Hay una correlación positiva estadísticamente significativa entre IE GENERAL y PA Autorregulación académica, únicamente en la sede Medellín, ($p < .05$; Rho Spearman=.419), no se registra correlación en oriente, ni en occidente.

En cuanto a la dimensión IE ESTADO DE ANIMO, se encuentra una correlación positiva con la PA autorregulación académica en la sede Medellín ($p < .05$; Rho Spearman=.392), por su parte en la sede oriente no se reportan correlaciones, y en occidente hay una correlación entre estas dos variables, pero negativa ($p < .05$; Rho Spearman= -.590). Además, en esta sede, se registra una correlación negativa entre la subdimensión IE felicidad y PA autorregulación académica ($p < .05$; Rho Spearman= -.593).

En Medellín, se reporta una correlación significativa y negativa entre la subdimensión IE Control de impulsos y la PA postergación de actividades ($p < .01$; Rho Spearman= -.490)

Tabla 13*Índices de correlación entre IE y PA total y en cada una de las regiones*

		TOTAL		Medellín		Oriente		Occidente	
		PA Poster.	PA Autorr.	PA Poster.	PA Autorr.	PA Poster.	PA Autorr.	PA Poster.	PA Autorr.
IE GENERAL	Rho Spearman	-.083	.171	-.270	.419*	-.149	.203	.224	.350
	Valor p	.530	.190	.172	.030	.569	.435	.404	.184
IE ESTADO DE ÁNIMO	Rho Spearman	-.031	.087	-.162	.392*	-.184	.160	.297	-.590*
	Valor p	.813	.510	.418	.043	.479	.541	.264	.016
IE Optimismo	Rho Spearman	.031	.079	-.122	.288	-.126	.112	.355	-.493
	Valor p	.811	.548	.544	.145	.629	.668	.177	.053
IE Felicidad	Rho Spearman	-3.222e-4	.073	-.197	.379	-.097	.122	.260	-.593*
	Valor p	.998	.577	.324	.051	.710	.640	.331	.016
IE MANEJO DEL ESTRÉS	Rho Spearman	-.074	-.065	-.279	.121	-.148	-.153	.101	-.234
	Valor p	.576	.624	.159	.547	.570	.558	.711	.384
IE Control de impulsos	Rho Spearman	-.238	-.086	-.490**	.023	-.161	-.043	-.068	-.120
	Valor p	.067	.515	.009	.909	.538	.868	.802	.657
IE Tolerancia al estrés	Rho Spearman	-.022	.003	-.101	.116	-.359	.068	.303	-.346
	Valor p	.865	.984	.617	.564	.157	.796	.254	.189
IE ADAPTABILIDAD	Rho Spearman	-.084	.248	-.393*	.430*	-.315	.494*	.459	-.369
	Valor p	.524	.056	.043	.025	.218	.044	.074	.160
IE Flexibilidad	Rho Spearman	.087	.105	-.053	.399*	-.018	.276	.282	-.725**
	Valor p	.507	.423	.794	.039	.947	.283	.289	.001
IE Prueba de la realidad	Rho Spearman	-.174	.280*	-.484*	.305	-.377	.580*	.477	.067
	Valor p	.183	.030	.011	.122	.136	.015	.062	.805
IE Solución de problemas	Rho Spearman	-.086	.154	-.147	.200	-.491*	.524*	.203	-.035
	Valor p	.513	.239	.465	.318	.045	.031	.451	.898
IE INTERPERSONAL	Rho Spearman	.108	.326*	.105	.447*	-.130	.334	.214	.047
	Valor p	.413	.011	.604	.019	.618	.191	.425	.862
IE Responsabilidad social	Rho Spearman	.165	.214	.136	.178	.188	.153	.246	.214
	Valor p	.207	.101	.500	.374	.470	.558	.359	.427
IE Relaciones interpersonales	Rho Spearman	.048	.316*	.025	.478*	-.306	.262	.266	.003
	Valor p	.718	.014	.902	.012	.232	.310	.320	.991
IE Empatía	Rho Spearman	.329*	.022	.414*	.026	.340	-.090	.272	-.086
	Valor p	.010	.869	.032	.896	.182	.733	.308	.751
IE INTRAPERSONAL	Rho Spearman	-.084	.142	-.167	.336	-.137	.227	.063	-.185
	Valor p	.524	.278	.405	.087	.600	.381	.817	.494
IE Independencia	Rho Spearman	-.121	-.083	-.134	.088	-.201	.140	.051	-.517*
	Valor p	.359	.529	.506	.664	.440	.592	.851	.040
IE Autorrealización	Rho Spearman	-.034	.188	.178	.418*	-.094	.310	.380	-.483
	Valor p	.798	.149	.373	.030	.720	.227	.147	.058
IE Autoconcepto	Rho Spearman	-.091	.158	-.104	.281	-.187	.188	.117	-.272
	Valor p	.488	.229	.607	.156	.472	.469	.667	.308
IE Asertividad	Rho Spearman	.087	.086	.067	.350	-.018	.016	.191	-.318
	Valor p	.508	.515	.741	.073	.946	.952	.479	.230
IE Comprensión de Sí mismo	Rho Spearman	-.134	.091	-.162	.033	-.181	.190	-.022	.085
	Valor p	.307	.490	.419	.871	.486	.465	.935	.755

p < .05 = *

p < .01 = **

p < .001 = ***

En cuanto a la dimensión de IE adaptabilidad, se encuentran dos correlaciones en la sede Medellín, una negativa con la PA postergación de actividades ($p < .05$; Rho Spearman= $-.393$) y la otra positiva con PA autorregulación académica ($p < .05$; Rho Spearman= $.430$). Lo anterior indica que, a mayor adaptabilidad, menor postergación de actividades y mayor autorregulación académica. Dentro de la variable IE adaptabilidad, hay subdimensiones que tienen peso en la correlación entre las variables previamente mencionadas en la sede Medellín. Por ejemplo, se encuentra una correlación positiva entre la subdimensión IE flexibilidad y PA autorregulación académica ($p < .05$; Rho Spearman= $.399$). Además, se reporta una correlación negativa entre IE prueba de realidad y PA postergación de actividades ($p < .05$; Rho Spearman= $-.484$).

En cuanto a la sede oriente se encuentra una correlación positiva entre la dimensión IE adaptabilidad y PA autorregulación académica ($p < .05$; Rho Spearman= $.494$). En esta dimensión hay dos subdimensiones que tienen una influencia en la correlación ya mencionada. Por ejemplo, se reporta una correlación positiva entre la subdimensión IE prueba de realidad con PA autorregulación académica ($p < .05$; Rho Spearman= $.580$). También se registran correlaciones entre la subdimensión IE solución de problemas con ambas dimensiones de la PA postergación de actividades correlación negativa y autorregulación académica correlación positiva ($p < .05$; Rho Spearman= $-.491$; $p < .05$; Rho Spearman= $.524$, respectivamente).

En la sede occidente por su parte se encuentra una correlación negativa entre IE flexibilidad y PA autorregulación académica ($p < .01$; Rho Spearman= $-.725$).

Por otro lado, en la sede Medellín se encuentra una correlación positiva entre la dimensión IE INTERPERSONAL y la PA autorregulación académica ($p < .05$; Rho Spearman= $.447$). A su vez hay una correlación que tiene una influencia en las variables mencionadas previamente entre la subdimensión IE relaciones interpersonales y la PA autorregulación académica ($p < .05$; Rho Spearman= $.478$). También se registra en la misma sede una correlación positiva entre la subdimensión IE empatía y la PA postergación de actividades ($p < .05$; Rho Spearman= $.414$). En las demás sedes no se reportan correlaciones.

Finalmente, en Medellín se encuentra una correlación positiva entre la subdimensión IE autorrealización y PA autorregulación académica ($p < .05$; Rho Spearman= $.418$). En la sede occidente por su parte se reporta una correlación, pero negativa entre la subdimensión IE independencia y la PA autorregulación académica ($p < .05$; Rho Spearman= $-.517$).

9 Discusión

9.1 Relaciones significativas para toda la muestra

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten determinar que existen algunas relaciones significativas para toda la muestra, entre algunas subdimensiones de la IE con la PA. Por ejemplo hay una relación positiva entre la IE Prueba de la realidad con la PA Autorregulación académica, que puede ser explicada gracias al carácter adaptativo que le otorga Bar-On a la IE (Ugarriza, 2001), donde se considera a la prueba de realidad como una habilidad para evaluar objetivamente la realidad y acomodarla con el pensamiento subjetivo, a su vez la autorregulación académica tiene gran relación con el concepto anterior puesto que es considerada como un proceso en el que los estudiantes establecen sus objetivos principales de aprendizaje de acuerdo con las tareas académicas que tienen a disposición, a partir de ello tratan de adaptarse a su realidad académica, conociendo, regulando y controlando sus cogniciones, motivaciones y comportamientos, para cumplir dichos objetivos (Domínguez-Lara et al., 2014). Aquí se establece una correspondencia entre lo subjetivo y lo objetivo para planificar las tareas que se tienen por hacer.

Además, otra dimensión, la IE INTERPERSONAL tiene una relación positiva con la PA autorregulación academia, esto indica que a mayor habilidades interpersonales, mayor autorregulación académica. De manera más puntual, la relación positiva que existe entre la subdimensión relaciones interpersonales y autorregulación académica, tiene un peso significativo en la relación encontrada con la IE INTERPERSONAL. Lo anterior, puede deberse a la influencia que tienen las relaciones interpersonales sobre el bienestar emocional de los estudiantes, lo cual les permite establecer y mantener relaciones satisfactorias con los demás, basadas en una cercanía e intimidad emocional (Ugarriza, 2001), esta sensación de bienestar puede generar un impacto significativo en los procesos de autorregulación académica la cual tiene un componente emocional de gran importancia (Domínguez-Lara et al., 2014; Moreta-Herrera et al., 2018), es decir, que el manejo interno de las emociones a través de la autorregulación es importante en la manifestación o ausencia de la procrastinación académica y además, la relación con otros tiene una influencia en dicha autorregulación. Lo anterior, es confirmado por el estudio de Condori Pantoja (2020), el cual

encontró una relación positiva y significativa entre el componente interpersonal y la autorregulación académica, Por lo que, podríamos señalar que a mayor inteligencia interpersonal mayor habilidad para autorregularse. Sin embargo, en la investigación de Zapata Ortiz (2020), no se encuentran relaciones significativas.

También, se puede notar que hay una relación positiva y significativa entre la subdimensión de la IE Empatía con la PA postergación de actividades. Este resultado indica que, a mayor empatía, mayor postergación de actividades. La empatía aquí, es entendida como la habilidad de percatarse, comprender y apreciar los sentimientos de los demás. Es posible que aquellos estudiantes con un alto grado de empatía, centren su atención principalmente en comprender y apreciar los sentimientos de los demás, para tratar de acompañar e incluso ayudar al otro, esto puede conducir a posponer las tareas académicas, percibiendo estas como menos importantes en comparación con las situaciones ajenas, las cuales necesitan su atención. Sin embargo, estos hallazgos no se corroboraron en otros estudios, por ejemplo, en Condori Pantoja (2020) y Zapata Ortiz (2020), se determina que no existen correlaciones significativas entre dichas variables ($r = -0.108$; $r = -.060$, respectivamente). Futuras investigaciones pueden centrarse en estudiar el factor de Empatía directamente, no por medio de la IE, de manera que se identifique su influencia en la conducta procrastinadora.

9.2 Diferencias entre Medellín y sedes regionalizadas

Se encuentran relaciones y diferencias significativas según las sedes. En el caso de Medellín, se presenta una relación positiva entre IE GENERAL y PA Autorregulación académica. Sin embargo, no se registra correlación en oriente, ni en occidente. Dicha relación puede indicar, que a mayor IE mayores recursos personales para evitar la PA. Sin embargo, se nota que estos recursos no son suficientes para dejar de postergar, probablemente los factores del medio aún tienen una influencia muy importante en los estudiantes. De acuerdo con los resultados se puede observar como la IE y la Autorregulación académica adquieren gran importancia a nivel académico, ya que, ambas habilidades permiten al estudiante afrontar eficazmente las demandas del medio en el cual se desenvuelve, gestionar recursos para lograr una adecuada organización y cumplimiento de una serie de objetivos, además permite lograr una conciencia y gestión de las emociones y

pensamientos asociados, que en parte son producto de las actividades o tareas académicas que se deben realizar en un lapso de tiempo establecido. Se puede notar, que en esta sede Medellín, se cuenta con los recursos personales para hacerle frente a la presión y el estrés del medio académico, sin embargo, aún se postergan las actividades. Con respecto a esto, Domínguez-Lara (2016) aclara en sus investigaciones que la procrastinación académica tiene dos dimensiones, postergación de actividades y autorregulación académica, los cuales son dos procesos separados, e indican que el estudiante puede postergar sus actividades, pero a su vez planificar, o incluso un estudiante puede no postergar la realización de ciertas tareas, y aun así poseer baja capacidad para planearlas.

Otra relación significativa y positiva se presentó entre la dimensión IE ESTADO DE ÁNIMO y la PA autorregulación académica en la sede Medellín, sin embargo, en la sede oriente no se reportan relaciones significativas. Todo ello, muestra que una mayor capacidad de disfrutar de la vida y ver las exigencias del medio de una forma optimista y positiva, indican a su vez una mayor capacidad para llevar a cabo el proceso de autorregulación académica, de planificación, organización, entre otros. Esta diferencia entre sedes puede estar influenciada por los indicadores de conductas suicidas y problemas del estado de ánimo, en las diferentes regiones del departamento de Antioquia, según lo refiere la secretaria seccional de salud y protección social de Antioquia (2017), en el Boletín de Información para la Acción – BIA.

La tasa más alta de intento de suicidio la presenta la región de oriente con 84.9 por 100.000 habitantes, seguida de la región del Norte con 75.7 por 100.000 habitantes, en tercer lugar, se encuentra la región del Valle de Aburra con 73.8 por cien mil habitantes, y en cuarto lugar está la región de Suroeste con 69.5 por cien mil habitantes. Las regiones con menor tasa de intento de suicidio son; Occidente, Nordeste, Magdalena Medio, Bajo Cauca, y Urabá con tasas de 57, 48, 27.3, 20.6, 20.4 por 100.000 habitantes. (p. 4)

Además, respecto a la relación entre estas dos variables estado de ánimo general y la autorregulación académica, se encontró una relación positiva y significativa en el estudio de Condori Pantoja (2020). Los datos sociodemográficos y los antecedentes reportados anteriormente corroboran los resultados encontrados en el presente estudio.

Por otro lado, solo se encuentra una relación significativa y negativa entre la subdimensión IE Control de impulsos y la PA postergación de actividades en la sede Medellín. Lo anterior confirma por un lado que las diferencias entre regiones, en cuanto a la postergación de los deberes académicos, no ocurren por la distribución de horas de clase por semana, de serlo así, la sede oriente debería tener también un mayor control de impulsos al igual que la sede Medellín, sin embargo, las puntuaciones se comportan de forma similar a la sede occidente. Es posible que las diferencias entre sedes se estén presentando principalmente por el contexto regionalizado y sus condiciones. Además, esta relación puede indicar que un adecuado control de impulsos, que implica la habilidad para actuar responsablemente, regulando o posponiendo las respuestas emocionales ante determinada situación, teniendo la capacidad para conservar la calma, puede ayudar a los estudiantes de Medellín a no postergar de manera desadaptativa los deberes académicos. En relación con lo anterior, y a pesar de que en el contexto surjan situaciones que impliquen una mayor satisfacción en comparación con las tareas académicas, el alumno de Medellín probablemente no tomara la decisión basado en sus impulsos emocionales; más bien, dicho estudiante probablemente actuara de manera más objetiva y responsable, priorizando la ejecución de las actividades académicas que sean necesarias y que tienen un tiempo establecido para presentarlas.

La subdimensión de IE ADAPTABILIDAD, al igual que sus subdimensiones, son las que más relaciones reportan con los componentes de la PA. En Medellín, por ejemplo, existe una correlación negativa entre Adaptabilidad y PA postergación de actividades, y a su vez una relación positiva con la PA autorregulación académica. Lo anterior puede indicar que los estudiantes de Medellín tienen la capacidad para adecuarse al entorno académico y enfrentar las demandas de dicho contexto de una forma eficaz, esto a su vez, les puede permitir, por un lado, planificar sus actividades basados en objetivos claros, y va más allá, permitiendo la ejecución de las tareas, sin recurrir a la postergación. El estudio de Condori Pantoja (2020), brinda un respaldo a este resultado puesto que el autor encuentra una relación positiva y significativa entre la Adaptabilidad y la autorregulación académica, sin embargo, el tamaño del efecto no es muy alto ($p < 0.01$, $r = .246$).

Las subdimensiones que influyen significativamente en las relaciones mencionadas anteriormente, son la flexibilidad y la prueba de realidad, la primera tiene una relación positiva con la autorregulación académica y la segunda tiene una relación negativa con la postergación de actividades, es decir, que hay probabilidad de que los estudiantes de Medellín se adapten mejor a

las demandas del medio siendo flexibles, con la capacidad para enfrentar los entornos cambiantes, lo cual les puede permitir también planificar sus actividades de una forma más eficaz y de acuerdo con las variaciones del contexto. Además, la prueba de realidad puede ayudar al alumno a no postergar sus tareas académicas, puesto, hay una capacidad para valorar oportunamente y objetivamente entre lo que se experimenta (sentimientos negativos hacia la tarea, satisfacción inmediata ante determinados estímulos) y lo que en realidad existe que en este caso sería la entrega de un trabajo académico, preparación de un examen o lectura en un lapso de tiempo determinado.

La sede oriente por su parte, también presenta una relación positiva entre la dimensión IE adaptabilidad y PA autorregulación académica. Además, las subdimensiones que ejercen una influencia sobre esta relación, son: la prueba de realidad, la cual se relaciona de manera positiva con la autorregulación académica; y la solución de problemas que tiene una relación con ambas dimensiones de la PA, negativa con la postergación de actividades, que es respaldada por la investigación de Zapata Ortiz (2020) donde se haya una relación negativa entre estas variables. A su vez, la solución de problemas tiene una relación positiva con la autorregulación académica. Lo anterior, puede indicar que en oriente los estudiantes se adaptan mejor a la hora de solucionar problemas a diferencia de la sede Medellín. También, se puede notar que la prueba de realidad posiblemente, brinda a los alumnos las herramientas para evaluar objetivamente su realidad externa, separándola de la interna, esto les permite planificar sus actividades y considerar sus objetivos académicos, sin embargo, esta relación no es suficiente para producir una conducta encaminada a la realización del trabajo. Es probable que los estudiantes planifiquen sus actividades, sin embargo, no las ejecutan, es decir que terminan postergándolas. Lo anterior, recibe un apoyo significativo de la subdimensión solución de problemas, ya que tal vez, los estudiantes de oriente tienen la capacidad para identificar y contextualizar las situaciones académicas, así también como generar soluciones efectivas. Es decir, que por un lado la solución de problemas puede ayudar en la planificación de actividades, esto a su vez baja el estrés, que puede producir la tarea, y la postergación disminuye precisamente por esta habilidad para solucionar problemas de una forma más rápida y efectiva, así las actividades se realicen tardíamente.

Los resultados en el componente de IE ADAPTABILIDAD, de las sedes Medellín y oriente, dan cuenta de la importancia de esta variable a la hora de abordar y estudiar el fenómeno de la PA. La IE, que propone Bar-On y el concepto que da al respecto, brinda un respaldo a los resultados

encontrados, puesto que dicho autor le brinda al concepto un carácter adaptativo donde lo considera como un conjunto de capacidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en la capacidad global del individuo, para afrontar las demandas y presiones del medio ambiente (citado en Roca Villanueva, 2013, p. 1). Esta habilidad permite entender y encaminar nuestras emociones para que trabajen para nosotros y no en contra, esto influye directamente en el bienestar general del individuo y en su salud emocional, permitiendo mayor eficacia y mayor éxito en distintas áreas de la vida, que en este caso sería la académica.

En la sede Medellín, se encontraron también dos relaciones positivas entre la dimensión IE INTERPERSONAL y la subdimensión IE relaciones interpersonales, con la PA autorregulación académica, lo cual muestra que los estudiantes de esta sede probablemente tienen la habilidad para establecer buenas relaciones con los demás y además de ello, es posible que también tiendan a planificar mejor sus actividades académicas. Lo anterior se corrobora en la investigación de Condori Pantoja (2020), donde se haya una relación significativa y positiva entre la Autorregulación académica y la IE Interpersonal. Sin embargo, es probable que lo anterior no sea suficiente para dejar de postergar dichas tareas, puesto que se encuentra además una relación positiva entre la subdimensión IE Empatía con la PA postergación de actividades. A partir de ello, es posible que los estudiantes de Medellín con la habilidad para comprender los sentimientos y emociones de otros, centren su atención principalmente en las situaciones de los demás, para tratar de acompañar y brindar apoyo, lo cual puede generar una influencia en la conducta postergadora, donde las actividades son percibidas con menor importancia en comparación con las situaciones ajenas.

En esta misma sede, Medellín se encuentra una relación positiva entre la subdimensión IE autorrealización y PA autorregulación académica. Lo cual puede indicar que los estudiantes de Medellín que posiblemente tienen la habilidad para desarrollar capacidades potenciales, disfrutar aquello que realizan, y que perciben su vida como provechosa y plena, también tienen la habilidad de regular sus conductas y emociones, para planificar actividades, establecer objetivos y además disfrutan de la realización de sus tareas académicas en pro de alcanzar sus metas. Lo cual no ocurre en las otras dos sedes.

Teniendo en cuenta todos los argumentos presentados con anterioridad, se puede concluir que la distribución de horas de clase por semana no es el factor que influye en la relación entre IE

y PA de los estudiantes, puesto que tanto la sede oriente como la sede Medellín presentan la misma intensidad horaria, sin embargo, la que muestra más resultados significativos en la mayoría de los componentes y subcomponentes es la sede Medellín con 11 correlaciones, oriente con 4 correlaciones y occidente con 4 correlaciones, pero con resultados extraños y poco fiables. En este caso, puede ser que el factor regionalización, las condiciones académicas y contextuales particulares de cada región, sean los que estén generando que los estudiantes de regiones tengan menos recursos personales, para dejar de procrastinar. A partir de ello surge el siguiente interrogante: ¿Qué diferencias hay entre los estudiantes de Medellín y los estudiantes de regiones de la UdeA, que hace que los primeros tengan unos mayores recursos para evitar la procrastinación, en comparación con los segundos? Dicho cuestionamiento, puede abrir la posibilidad para futuras investigaciones donde se busque la comparación entre regiones y sedes de los cuales hacen parte los estudiantes de la UdeA.

9.3 Particularidades de la sede occidente

Finalmente, se hace necesario mencionar las particularidades, en cuanto a los resultados que se encontraron en la sede occidente. La cuales se constituyen además como limitaciones en la presente investigación y que requieren mediciones diferentes y estrategias de control adicionales.

Por un lado, todas las relaciones halladas en la sede occidente ocurren con la PA autorregulación académica y son negativas. Una de ella es con la dimensión IE ESTADO DE ÁNIMO, la otra con la subdimensión IE felicidad, también se reporta una relación con la subdimensión IE flexibilidad, y con la IE independencia. Estos resultados son considerados poco confiables y validos a pesar de tener unos valores de correlación estadísticamente significativos, ya que al analizarlos a la luz de la teoría no tienen mucho sentido. Además, es necesario considerar la dificultad en la recolección de datos en esta sede, la cantidad de participantes fue poca, y por tanto se considera necesario realizar mediciones diferentes en la sede occidente, puesto que los resultados obtenidos no alcanzan para hacer una buena comparación y análisis entre sedes.

Otra posible explicación de los datos obtenidos, puede estar relacionada con respuestas poco validas por parte de los estudiantes. O también puede ser un indicio de la precariedad de habilidades de IE y autorregulación académica en los alumnos de occidente.

10 Conclusiones

Teniendo en cuenta los resultados de la presente investigación y los estudios realizados previamente por varios autores, se puede concluir que:

- El concepto de autorregulación académica tiene gran importancia a la hora de estudiar la relación entre IE y PA, puesto que la mayoría de las relaciones encontradas, se dan entre los componentes de la IE y el componente de la PA autorregulación académica. Lo anterior confirma que la gestión de las emociones a través de la autorregulación es importante en la manifestación o ausencia de la procrastinación académica. Tal como lo dice Domínguez-Lara (2016, p. 21) “el núcleo de la conducta procrastinadora es la falla en los procesos de autorregulación que impiden una adecuada organización y manejo del tiempo, que conduce a postergar los deberes”.
- El concepto adaptabilidad de la IE, adquiere importancia a la hora de abordar y estudiar el fenómeno de la PA, puesto que la mayor parte de las relaciones halladas, se concentran en dicho componente y tal como lo menciona Bar-On, la adaptabilidad permite a los alumnos una evaluación objetiva de la realidad interna y externa, que ayuda a afrontar las demandas y presiones del medio académico de una forma más eficaz y encaminada a la obtención de bienestar, reduciendo así la probabilidad de desarrollar conductas procrastinadoras perjudiciales.
- La IE y la Autorregulación académica tienen un impacto significativo a nivel académico, ya que, ambas habilidades permiten al estudiante afrontar eficazmente las demandas del medio en el cual se desenvuelve, gestionar recursos para lograr una adecuada organización y cumplimiento de una serie de objetivos, además permite lograr una conciencia y gestión de las emociones con pensamientos asociados, que en parte son producto de las actividades o tareas académicas que se deben realizar en un lapso de tiempo establecido.
- Los estudiantes pueden postergar sus actividades académicas, pero a su vez planificarlas, o incluso pueden no postergar la realización de ciertas tareas, y aun así poseer baja capacidad para planearlas. Esto lo confirma Domínguez-Lara (2016), el cual aclara en sus investigaciones que estas dos dimensiones de la PA, son independientes, dos procesos que

se dan por separados y precisamente esto es lo que se encuentra tanto en la sede Medellín como en oriente.

- La distribución de horas de clase por semana no es el factor que influye en la relación entre IE y PA de los estudiantes, puesto que tanto la sede oriente como la sede Medellín presentan la misma intensidad horaria, sin embargo, la que muestra más resultados significativos en la mayoría de los componentes y subcomponentes es la sede Medellín, distando mucho de los resultados de las otras dos sedes. Si la variable distribución de horas de clase por semana fuese el aspecto influyente en dicha relación, los resultados entre Medellín y Oriente deberían tener más semejanza. Pero este no fue el caso, por lo tanto, puede ser que el factor regionalización sea el que este influyendo en la relación de estos dos constructos, es decir, hay otras condiciones contextuales particulares de cada región, que puede estar influyendo en el hecho de que los estudiantes de regiones tengan menos recursos personales y socioemocionales, para dejar de procrastinar.
- Los resultados de la sede occidente son considerados poco confiables y validos puesto que, la cantidad de participantes fue muy poca en comparación a las otras dos sedes, los resultados obtenidos carecen de sentido a la luz de la teoría y al ser tan pocos, no alcanzan para hacer una buena comparación y análisis entre sedes.

11 Recomendaciones

Teniendo en cuenta las limitaciones del presente trabajo, se recomienda:

- Realizar futuras investigaciones teniendo en cuenta los factores interpersonales por separado y su relación con la PA, por ejemplo, que puedan centrarse en estudiar el concepto de Empatía directamente, no por medio de la IE, de manera que se identifique su influencia en la conducta procrastinadora.
- Realizar un estudio donde se busque la comparación entre regiones y sedes de los cuales hacen parte los estudiantes de la UdeA, con el objetivo de identificar si existen diferencias contextuales, que hace que los estudiantes de Medellín tengan unos mayores recursos para evitar la procrastinación, en comparación con los de regiones.
- Realizar una investigación más específica, con el objetivo de identificar si el factor regionalización es aquel que influyen en la relación entre IE y PA.
- Considerar la dificultad en la recolección de datos en la sede occidente, donde los estudiantes tuvieron una baja participación en el estudio y a partir de ello realizar mediciones diferentes y estrategias de control adicionales, en futuras investigaciones.

Referencias

- Alegre, A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 57-82. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.29>.
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona*, (13), 159-177. <https://bit.ly/3tEYclx>
- Ángel Franco, M. (2005). La comunicación como vehículo de la emoción en la educación virtual. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (16). <https://bit.ly/3H9ZHLr>
- Barraza-López, R. J., Muñoz-Navarro, N. A. y Behrens-Pérez, C. C. (2017). Relación entre Inteligencia Emocional y Depresión-Ansiedad y Estrés en estudiantes de Medicina de primer Año. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 55(1), 18–25. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272017000100003>
- Carrasco Díaz, I. (2013). Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios de Farmacia y Bioquímica en Huancayo. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 3(1), 36–50. <https://doi.org/10.18259/acs.2013005>
- Carrión Midorikawa, K. D. (2017). *Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica En Estudiantes de Primer Ciclo de Una Universidad Nacional* [Tesis de Pregrado, Universidad de San Pedro]. Archivo digital. <https://bit.ly/3BDgOEh>
- Chow, H. (2011). Procrastination Among Undergraduate Students: Effects of Emotional Intelligence, School Life, Self-Evaluation, and Self-Efficacy. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(2), 234-240. <https://bit.ly/3lhTQVK>
- Clariana, M., Cladellas, R., Badía, M. M. y Gotzens, C. (2011). La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: inteligencia emocional y procrastinación académica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 87–96. <https://bit.ly/3nFV7Of>
- Colegio Colombiano de Psicólogos [COLPSIC]. (2016). *Deontología y bioética del ejercicio de la Psicología en Colombia (6.ª ed.)*. El Manual Moderno. <https://bit.ly/3p2Y8ZM>
- Couñago Sobral, A. (2020, 11 de febrero). *¿Por qué es tan importante la inteligencia emocional? Algunas claves para desarrollarla*. La mente es maravillosa. <https://bit.ly/3Id6ply>
- Condori Pantoja, C.A. (2020). *Inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de psicología de una universidad privada de lima metropolitana* [Tesis de pregrado, Universidad Ricardo Palma]. Repositorio URP. <http://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/3451>

- Deníz, M., Traş, Z. y Aydoğan. D. (2009). An Investigation of Academic Procrastination, Locus of Control, and Emotional Intelligence. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(2), 623-632. <https://bit.ly/3fBQINy>
- Díaz Escoto, M. A. (2014, 28 de marzo). *El tercer gran modelo de Inteligencia Emocional: Reuven Bar-On*. Miguel Ángel Díaz: inteligencia emocional, liderazgo, ventas. <https://bit.ly/3H71WPP>
- Domínguez-Lara, S. (2016). Datos normativos de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de psicología de Lima. *Evaluar*, 16(1), 20-30. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v16.n1.15715>
- Domínguez-Lara, S. Villegas, G. y Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *LIBERABIT*, 20(2), 293-304. <https://bit.ly/3KnKmtx>
- Domínguez-Lara, S. (2017). Procrastinación Académica, Afrontamiento de La Ansiedad Pre-Examen y Rendimiento Académico En Estudiantes de Psicología: Análisis Preliminar. *Cultura*, 31, 181-93. <https://bit.ly/3H41DoX>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17. <https://bit.ly/3gBXQEp>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos-Díaz, N. (2003). Inteligencia Emocional y Depresión. *Encuentros en Psicología Social*, 1(5), 251-54. <https://bit.ly/3rMI1S1>
- Fernández, P. y Extremera, F. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. <https://bit.ly/3h3jK3E>
- Fortes-Vilaltella, M., Oriol, X., Filella, G., Del Arco, I. y Soldevila, A. (2013). Inteligencia Emocional y Personalidad en las diferentes áreas de conocimiento de los estudiantes Universitarios. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 16(1), 109-20. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.1.179471>
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 6(16), 110-125. <https://bit.ly/3gYUZWf>
- Gabel Shemueli, R. (2005). *Inteligencia emocional perspectivas y aplicaciones ocupacionales* [Tesis doctoral, Universidad ESAN]. Archivo digital. <https://bit.ly/3s1SAR9>
- García Armas, S. M. y Pérez Flores, G. F. (2018). *Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de una universidad privada de Trujillo* [Tesis de Maestría, Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI]. Repositorio UCT. <https://repositorio.uct.edu.pe/handle/123456789/454>

- García-Fernández, M. y Giménez-Mas, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52. <https://bit.ly/3I8bkng>
- García, M., Hurtado, P., Quintero, D., Rivera, D. y Ureña, Y. C. (2018). La gestión de las emociones, una necesidad en el contexto educativo y en la formación profesional. *Espacios*, 39(49), 8.
- García Martínez, V. & Silva Payró, M. (2019). Academic procrastination among online students. Validation of a questionnaire. *Apertura*, 11(2), 122–37. <https://bit.ly/3s02t1D>
- García Martín, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 16(1), 203-221. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377012>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Kairós.
- Guo, M., Yin, X., Wang, C., Nie, L. & Wang, G. (2019). Emotional Intelligence an Academic Procrastination among Junior College Nursing Students. *Journal of Advanced Nursing*, 75(11), 2710–18. <https://doi.org/10.1111/jan.14101>
- Hsin Chun Chu, A. & Nam Choi, J. (2005). Rethinking Procrastination: Positive Effects of "Active" Procrastination Behavior on Attitudes and Performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245–264. <https://bit.ly/3JFZ2Dd>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación 6ta edición*. McGraw-Hill. <https://bit.ly/3ByFVrY>
- Hernández, G. (2016). *Procrastinación académica, motivos de procrastinación y bienestar psicológico en alumnos de ingeniería industrial de una universidad de Trujillo* [Tesis de pregrado, Universidad privada del norte]. Repositorio institucional UPN. <https://repositorio.upn.edu.pe/handle/11537/10716>
- Herrera, L., Mendoza, N. y Buenabad, M. (2009). Educación a distancia: Una Perspectiva emocional e interpersonal. *Apertura*, (10), 61–77. <https://www.redalyc.org/pdf/688/68812679007.pdf>
- JASP (0.14.1) [Software]. (2020). <https://jasp-stats.org/download/>
- Lara Torres, C. M. (2018). *Relación entre síntomas de salud mental, procrastinación académica y rendimiento académico en estudiantes de psicología de la universidad Alas peruanas filial Huancavelica* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Huancavelica]. Repositorio institucional UNH. <http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/2380>
- Ley 1090 de 2006. (2006, 6 de septiembre). Congreso de la República. Diario oficial No 46.383. <https://bit.ly/3I9ZV6M>

- López Munguía, O. (2008). *La Inteligencia Emocional y Las Estrategias de Aprendizaje Como Predictores Del Rendimiento Académico En Estudiantes Universitarios* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. CYBERTESIS. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/615>
- Marrero Sánchez, O., Mohamed Amar, R. y Xifra Triadú, J. (2018). Habilidades blandas: necesarias para la formación integral del estudiante universitario. *Revista científica Ecociencia*, 5, 1–18. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.50.144>
- Diccionario Pedagógico AMEI-WAECE. (2003). *Metodología*. <http://www.waece.org/diccionario/index.php>
- Moreta-Herrera, R., Durán-Rodríguez, T. y Villegas-Villacrés, N. (2018). Regulación emocional y rendimiento como predictores de la procrastinación académica en estudiantes universitarios. *Journal of Psychology and Education*, 13(2), 155-166. <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.166>
- Natividad, L. (2014). *Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. RODERIC. <https://bit.ly/35bBgQC>
- Páez, M. y Castaño, J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el caribe*, 32(2), 268-284. <https://bit.ly/3HK971t>
- Pérez Castellares, 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* [Tesis de Pregrado, Universidad Continental de Huancayo Perú]. Repositorio Institucional – Continental. <https://hdl.handle.net/20.500.12394/5123>
- Quiroz Fuentes, P. y Valverde Calderón, T. (2017). *Procrastinación académica e inteligencia emocional en estudiantes de la universidad católica de santa maría* [Tesis de pregrado, Universidad Católica de Santa María]. Repositorio de tesis UCSM. <https://bit.ly/36t4OtK>
- Quant, D. y Sanchez, A. (2012). Procrastinación, Procrastinación académica: Conceptos e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 3(1), 45-59. <https://bit.ly/3ByE9XQ>
- Rivera, E., Pons, J. I., Rosario-Hernández, E. y Ortiz, N. (2008). Traducción y adaptación para la población puertorriqueña del Inventario Bar-On de Cociente Emocional (Bar-On EQ-i): Análisis de propiedades psicométricas. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 19, 148-182. <https://bit.ly/3IlufBB>
- Roca Villanueva, E. (2013). Inteligencia emocional y conceptos afines: autoestima sana y habilidades sociales [Congreso]. *Inteligencia emocional y bienestar*, Zaragoza, España. <https://bit.ly/3JADisq>
- Sánchez Cuenca, M. E. (2019). *Procrastinación Académica y Nivel de Estrés En Estudiantes Del Instituto Superior Pedagógico Público: Nuestra Señora de Lourdes* [Tesis de maestría,

Universidad Nacional de Educación]. Repositorio institucional UNE.
<https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/3123?show=full>

Sánchez-López, D., León-Hernández, S. R. y Barragán-Velásquez, C. (2015). Correlación de inteligencia emocional con bienestar psicológico y rendimiento académico en alumnos de licenciatura. *Investigación en educación Médica*, 4(15), 126-132.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.riem.2015.04.002>

Secretaria seccional de salud y protección social de Antioquia. (2017). *Boletín de Información para la Acción – BIA*. <https://bit.ly/3181tye>

Sirois, F. & Pychyl, T. (2013) Procrastination and the Priority of Short-Term Mood Regulation: Consequences for Future Self. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(2), 115-127.
<https://doi.org/10.1111/spc3.12011>

Solomon, L & Rothblum, E. (1984). Procrastinación académica: la frecuencia y los correlatos cognitivo-conductuales. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>

Sosa Hernández, A., Barragán Ledesma, L., Linares Olivas, O., Estrada Martínez, S. y Quintanar Escorza. M. (2016). Análisis de la relación entre el Estilo de Vida y la Inteligencia Emocional en estudiantes Universitarios. *Ciencia y Humanismo en la Salud*, 3(1), 136-145.
<https://bit.ly/3soooP4>

Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94.
10.1037/0033-2909.133.1.65

Trujillo Flores, M. y Rivas Tovar, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR*, 15(25), 9-24. <https://bit.ly/3sTQcLp>

Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, (4), 129-160.
<https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118178005.pdf>

Vargas Arpasi, H. V. (2019). *Inteligencia Emocional y Ansiedad en estudiantes Adolescentes* [tesis de pregrado, Universidad Católica de Santa María]. Archivo digital. <https://bit.ly/3uHDAcP>

Varo, C., Jiménez, E., Solé, B., Bonnín, C. M., Torrent, C., Lahera, G., Benabarre, A. Saiz, P. A., de la Fuente, L., Martínez-Arán, A., Vieta, E. & Reinares. M. (2019). Social Cognition in Bipolar Disorder: The Role of Sociodemographic, Clinical, and Neurocognitive Variables in Emotional Intelligence. *Acta Psychiatrica Scandinavica* 139(4), 369–80.
[10.1111/acps.13014](https://doi.org/10.1111/acps.13014)

Villegas Davila, J. (2020). *Procrastinación Académica e Inteligencia Emocional en Estudiantes de II Ciclo de Una Universidad Privada* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].

Repositorio digital institucional UCV.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/45382?show=full>

Williams, J. G., Stark, S. K. & Foster. E. (2008). The relationships among self-Compassion, motivation, and procrastination Jeannetta. *American journal of psychological research*, 4(1), 37–44. <https://bit.ly/3v5gahW>

Zapata Ortiz, E.A. (2020). *Inteligencia emocional y procrastinación académica en los estudiantes del segundo semestre de la carrera de administración industrial en una institución de formación profesional* [Tesis doctoral, Universidad peruana Cayetano Heredia]. Repositorio institucional UPCH. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/8598>

Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado

Gracias por participar en esta investigación. La siguiente encuesta tiene una duración aproximada de 40 minutos y el objetivo de los resultados es describir las relaciones entre Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica según la distribución de horas de clase por semana, en estudiantes de psicología de las sedes Oriente, Medellín y Occidente en la UdeA. Dicha investigación hace parte del trabajo de grado de la estudiante Yined Meliza Ortiz Urrego en compañía del asesor Juan Felipe Velásquez Jaramillo.

Cabe aclarar que la participación es completamente voluntaria y se puede suspender en cualquier momento. No se brindará remuneración económica o incentivo académico. La investigación no representa riesgos para la salud o el bienestar integral de los evaluados. Todos los datos y resultados son confidenciales y no serán usados con otros propósitos distintos a la investigación. Al presionar SIGUIENTE usted acepta las condiciones de la investigación mencionadas previamente.

Anexo 2. Encuesta sociodemográfica

A continuación, encontrará una serie de preguntas sobre sus datos personales y académicos.

1. Edad

- a) 18
- b) 19
- c) 20
- d) 21
- e) 22
- f) 23
- g) 24
- h) 25
- i) 26
- j) 27
- k) 28
- l) 29
- m) 30

2. Genero

- a) Femenino
- b) Masculino
- c) Otro _____

3. Estrato socioeconómico

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) 6

4. Sede

- a) Oriente
- b) Medellín
- c) Occidente

5. Semestre Académico

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) 6
- g) 7
- h) 8
- i) 9
- j) 10
- k) Mas de 10

6. Número de créditos matriculados

- a) 8
- b) 9
- c) 10
- d) 11
- e) 12
- f) 13
- g) 14
- h) 15
- i) 16
- j) 17
- k) 18
- l) 19
- m) 20
- n) 21
- o) 22
- p) 23
- q) 24
- r) 25
- s) 26
- t) 27
- u) 28
- v) 29
- w) 30
- x) 31
- y) 32

7. ¿Cuántas horas de clase recibe en una semana? _____

NOTA: RESPONDA SOLO CON NUMEROS.

Para responder esta pregunta debe sumar las horas de clase que ve durante la semana en cada materia.

8. ¿En promedios cuál es la intensidad horaria en un día, teniendo en cuentas todas las materias que ve en ese día?

- a) Menos de 2 horas por día
- b) De 2 a 4 horas por día
- c) De 4 a 6 horas por día
- d) De 6 a 8 horas por día
- e) Más de 8 horas por día

9. ¿Presenta o ha presentado alguno de los siguientes diagnósticos que hayan sido certificados por un médico?

- a) Depresión
- b) Ansiedad
- c) Estrés crónico
- d) Trastorno Bipolar
- e) Trastorno obsesivo compulsivo
- f) Ninguno
- g) Otro _____