



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y PSICOLOGÍA
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

**RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y
AUTOEFICACIA ACADEMICA EN UNIVERSITARIOS DE
LIMA METROPOLITANA**

**PRESENTADA POR
KATHERINE MILAGROS BENITES ESPINOZA**

**ASESOR
JHONATAN STEEVEN BARUCH NAVARRO LOLI**

TESIS

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

LIMA – PERÚ

2023



**Reconocimiento - No comercial - Compartir igual
CC BY-NC-SA**

El autor permite entremezclar, ajustar y construir a partir de esta obra con fines no comerciales, siempre y cuando se reconozca la autoría y las nuevas creaciones estén bajo una licencia con los mismos términos.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y PSICOLOGÍA
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

**RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y
AUTOEFICACIA ACADEMICA EN UNIVERSITARIOS DE LIMA
METROPOLITANA**

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

**PRESENTADA POR:
KATHERINE MILAGROS BENITES ESPINOZA**

**ASESOR:
MG. JHONATAN STEEVEN BARUCH NAVARRO LOLI
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6264-3157>**

**LIMA, PERÚ
2023**

ÍNDICE DE CONTENIDO

| | |
|--|------|
| PORTADA | i |
| ÍNDICE DE CONTENIDO | ii |
| ÍNDICE DE TABLAS | iv |
| RESUMEN | v |
| ABSTRACT | vi |
| REPORTE TURNITIN | vii |
| INTRODUCCIÓN | viii |
| CAPÍTULO I: Marco teórico | 10 |
| 1.1 Bases teóricas | 10 |
| 1.2 Evidencias empíricas | 25 |
| 1.3 Planteamiento del problema | 30 |
| 1.4 Objetivos de la Investigación | 33 |
| 1.5 Hipótesis | 34 |
| 1.6 Variables y definición operacional | 35 |
| CAPÍTULO II: Método | 38 |
| 2.1 Tipo y diseño de investigación | 38 |
| 2.2 Participantes | 38 |
| 2.3 Medición | 40 |
| 2.4 Procedimiento | 41 |

| | | |
|--------------------------------------|-------------------------|-----------|
| 2.5 | Análisis de datos | 42 |
| 2.6 | Aspectos éticos | 43 |
| CAPÍTULO III: Resultados..... | | 44 |
| CAPÍTULO IV: Discusión..... | | 48 |
| Conclusiones..... | | 58 |
| Recomendaciones | | 59 |
| Referencias | | 60 |
| Anexos..... | | 78 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla 1. Matriz de la operacionalización de las variables..... | 36 |
| Tabla 2, Datos sociodemográficos en la relación con el Género..... | 39 |
| Tabla 3, Medidas de tendencia central, dispersión y distribución..... | 45 |
| Tabla 4. Análisis de correlación..... | 46 |
| Tabla 5. Análisis de los niveles de las dimensiones de IE y AA..... | 47 |

RESUMEN

Inteligencia emocional como también autoeficacia académica, dos variables importantes puesto que, no es suficiente el nivel intelectual presente en el estudiante para poder alcanzar el éxito académico. Tuvo como, objetivo principal determinar la existencia de correlación entre autoeficacia académica con inteligencia emocional en estudiantes universitarios en Lima Metropolitana. Estudio desarrollado en concordancia a parámetros del enfoque cuantitativo de diseño transversal y a su vez correlacional, siendo la muestra 188 estudiantes, donde 70.2 % son mujeres y el 29.7% varones entre primer y décimo ciclo. Las pruebas aplicadas fueron la Escala Autoeficacia Percibida En Situaciones Académicas (EAPESA) y el inventario breve de inteligencia emocional para adultos Brief Emotional Intelligence Inventory (EQ-i-M20). Se obtuvo como resultados que la autoeficacia académica se correlaciona de forma significativa y positiva con las dimensiones de inteligencia emocional como: son intrapersonal ($r=.49$), interpersonal ($r=.40$), adaptabilidad ($r=.73$), estado de ánimo ($r=.67$) y correlación negativa para manejo de estrés ($r=-.24$). Además, no se llegó a encontrar diferencias significativas en cuanto a datos sociodemográficos, que incluye elementos como el sexo, trabajo e hijos. Se concluyó que existe correlación significativa entre las diversas dimensiones de inteligencia emocional y autoeficacia académica en la masa de estudiantes universitarios de Lima Metropolitana, resultados que pueden ser considerados en el contexto académico universitario debido a la notable importancia de ambas variables.

Palabras claves: Inteligencia emocional, Autoeficacia académica, correlacional, Covid-19, universitarios.

ABSTRACT

Emotional intelligence (EI) as well as academic self-efficacy (AS), two important variables since the intellectual level present in the student is not enough to achieve academic success. Its main objective was to determine an existence of a correlation between academic self-efficacy with emotional intelligence in students from university in Metropolitan Lima. Study developed in accordance with parameters of the quantitative approach, with a cross-sectional and at the same time correlational design, with the sample being 188 students, where 70.2% are women and 29.7% are men between the first and tenth cycle. The tests applied were the Perceived Self-efficacy Scale in Academic Situations (EAPESA) and the Brief Emotional Intelligence Inventory for adults (EQ-i-M20). These were evaluated virtually due to Covid-19. For analysis of the main objective, it was used the statistic test of Pearson. It was obtained, after the data analysis, that self-efficacy is correlated in a highly significant way and positive with emotional intelligence dimensions such as: intrapersonal ($r=.498$), interpersonal ($r=.40$), adaptability ($r=.73$), general Mood ($r=.67$) and a negative correlation to stress management ($r=-.24$). Moreover, significant differences were not found about sociodemographic data like gender, work, and sons. It was concluded that exists significant correlation between emotional intelligence dimensions and academic self-efficacy at university students at Lima City.

Keywords: Emotional Intelligence, Self-efficacy, Academic Self-efficacy, correlational, Covid-19, university students.

RESUMEN DE REPORTE DE SIMILITUD

| | |
|--|-----------------------------------|
| NOMBRE DEL TRABAJO | AUTOR |
| Reporte_TESIS KATHERINE MILAGROS BENITES ESPINOZA - 2022 II | Katherine Benites Espinoza |
| RECUENTO DE PALABRAS | RECUENTO DE CARACTERES |
| 18219 Words | 110551 Characters |
| RECUENTO DE PÁGINAS | TAMAÑO DEL ARCHIVO |
| 85 Pages | 462.1KB |
| FECHA DE ENTREGA | FECHA DEL INFORME |
| Feb 20, 2023 6:07 PM GMT-5 | Feb 20, 2023 6:09 PM GMT-5 |

- **6% de similitud general**

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos

- 5% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 5% Base de datos de trabajos entregados
- 1% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

- **Excluir del Reporte de Similitud**

- Material bibliográfico
- Coincidencia baja (menos de 10 palabras)
- Material citado

NAVARRO LOLI JHONATAN

INTRODUCCIÓN

La inteligencia emocional (IE) denota ser de vital importancia alrededor de los últimos años, puesto que es decisiva en diversos ámbitos de la persona, lo cual puede tener efectos positivos, impactando por ende en los individuos, especialmente si nos situamos acorde al contexto de crisis mundial ocasionada por la pandemia de COVID 19. Así mismo, cabe recalcar la no exclusividad de esta variable en el éxito académico, pues otra de ellas es la Autoeficacia Académica (AA), que también tiene un papel importante por su rol mediador de conductas de éxito (Meneghel et al., 2021). Por lo expuesto, se planteó evidenciar la relación entre ambas variables, teniendo como hipótesis general determinar si existe una correlación directa y a su vez significativa entre la AA y IE por medio de un diseño transversal y estrategia asociativa, en una muestra de 188 estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

Para llevar a cabo este estudio, se hizo la distribución de la siguiente manera: El capítulo I, aborda el marco teórico relacionado con las variables estudiadas, además, se realizó una búsqueda exhaustiva internacional como nacional de los últimos años, con el propósito de aportar evidencia empírica; seguidamente, se explica detalladamente el valor de la investigación para la realidad actual en el planteamiento del problema, asegurándose de contar con la fundamentación científica adecuada. Así mismo, se plantea objetivos, hipótesis de investigación que se buscan contrastar.

El segundo capítulo, es vital en el estudio, explicándose los procesos utilizados para el recojo de datos, detalles de exclusión e inclusión de la muestra y los aspectos éticos para con los participantes. También se explica qué aspectos éticos se siguieron para concretar el estudio de manera adecuada.

En relación con el tercer capítulo, se concentra en el producto alcanzado teniendo como base los objetivos propuestos, se interpretaron acorde a las hipótesis propuestas, brindando respuestas a objetivos del estudio.

Por último, cuarto capítulo, contrastando lo encontrado en los resultados con lo que mencionan los diferentes autores que proponen las variables junto a la evidencia empírica encontrada asociada a nuestro problema de investigación. Además, formulando conclusiones, recomendaciones o sugerencias que apoyen a investigaciones futuras.

CAPÍTULO I

Marco teórico

1.1 Bases teóricas

Inteligencia emocional

Bar-On (1997) precisa que la ya mencionada inteligencia emocional cumple un rol de gran significación para nuestro día a día, ya que nos brinda la habilidad para tener éxito, puesto que es mirado como conjunto evidente de capacidades personales, sociales como también emocionales, marcando impacto en las competencias que las personas han desarrollado en diversos contextos. Así mismo Salovey y Mayer (1990) comentan que vendría a ser la destreza para regular nuestras emociones y sentimientos propios, empezando por uno mismo, el de otros; así mismo comprender y excluir entre ellos, y hacer uso del conocimiento de la información para encaminar la manera en la que la procesamos y realizamos ciertas acciones. Es por esta razón que Extremera y Fernández (2004) indican que si buscamos que una persona se desarrolle de manera plena y que sea capaz de afrontar la sociedad del futuro, es esencial educar el mundo emocional y afectivo.

Historia de la IE

Desde la antigüedad el debate de la relación entre lo cognitivo y la emoción ha estado presente. En la antigua Roma y Grecia se estimaba que no podía tener relación alguna debido a la impulsividad y lo impredecible de la emoción para adoptar alguna utilidad para el pensamiento (Grewal & Salovey, 2006). Pero todo ello cambió con el desarrollo de la psicología. En primera instancia, en 1920 se observó por Thorndike, quien concibió que la inteligencia social vendría a ser una habilidad para la motivación y comprensión de otros (Salovey & Mayer, 1990), posteriormente Wechsler (1940) destacó

de igual manera un componente, siendo éste el social dentro de la inteligencia; y proporcionó importancia a estos “factores que no son intelectivos”, mencionando que para que los test de inteligencia estuvieran completos se necesitaría la definición adecuada de estos (Salovey & Mayer,1990).

Cattell (1963) también aportó al desarrollo de la IE con la teoría triádica distinguiendo tres componentes; las capacidades, los poderes provinciales y agencias. Además, diferenció dos categorías de inteligencia: la inteligencia fluida, como procesamos información y razonamos, va a depender de herencia, y la inteligencia cristalizada cuya formación obedece al contacto y experiencia que tiene el sujeto con el ambiente que se desenvuelve.

Posterior a ello, surgió la famosa teoría de Gardner (1983) en su publicación realizada, libro en el cual habla de los siete tipos de inteligencias: inteligencia lingüística (relacionado a la habilidad verbal), lógico-matemático (la organización por secuencia, el desarrollo del pensamiento), musical (habilidades musicales y de ritmo), espacial (capacidad de ordenar e integrar elementos percibidos y establecer relaciones entre ellos), kinestésico (sobre el movimiento corporal y de objetos), interpersonal (establecer relaciones sociales) e intrapersonal (conocerse a uno mismo, la motivación y la autoconfianza), este libro es titulado “*Frames of Mind*”.

En este último aporte, una de las inteligencias múltiples, la intrapersonal, tiene gran similitud al concepto actual que se tiene de la inteligencia emocional, donde Gardner indicó que el punto central consiste en la capacidad de diferenciar y discriminar un sentimiento de otro, acceder a ellos y catalogarlos en códigos para poder utilizarlos como instrumento para entender y encaminar la conducta (Gardner,1998).

En 1986, el constructo de inteligencia emocional (IE) obtuvo la definición de habilidad para poder darse cuenta de lo que uno mismo siente y de los que te rodean, esta fue dada por Salovey y Mayer, quienes así mismo hacen una distinción de un sentimiento o emoción con otro y servirse de ello para encaminar nuestra conducta (Grewal & Salovey, 2006). El nacimiento de este concepto fue debido a la búsqueda de responder la interrogante por la cual existen personas a diferencia de otras que pueden adaptarse mejor a las situaciones del día a día (Trujillo & Rivas, 2005).

Modelos de la Inteligencia Emocional

Modelos de Habilidades. Focalizado principalmente en el estado emocional y el proceso de información de este (Trujillo & Rivas, 2005). Aquí la IE se percibe como un conjunto o grupo de capacidades, como por ejemplo la identificación de las emociones (Chamarro & Oberst, 2004).

Modelo de Salovey y Mayer. Este se orienta como base primordial, en las capacidades, que guardan un grado de relación con el proceso emocional de la información (Fernández & Extremera, 2002). Haciéndose una evaluación a partir de las habilidades emocionales y adaptativas, en donde se priorizan los siguientes criterios: el uso de emociones de forma adaptativa, regularización de las emociones y evaluación de la expresión de estas (Trujillo & Rivas, 2005). El modelo tiene como instrumento el *Trait Meta-Mood Scale* o también llamado TMMS-24, posee 48 ítems en el cual se busca evaluar las 4 habilidades propuestas; facilitación, regulación, comprensión y percepción emocional (Fernández & Extremera, 2005).

Modelo de Extremera y Berrocal. Por otro lado, Extremera y Fernández (2001) apoyándose en el modelo mencionado anteriormente, el cual hace uso del *Trait Meta-Mood Scale*, plantea su modelo en donde menciona tres variables; la comprensión, la

percepción y regulación. La percepción enmarca su concepto en la facultad del humano en tomar conciencia de innatos sentimientos, sentirlos, la capacidad adecuada de expresión y la comprensión de los estados emocionales, como también la capacidad de regular éstos de manera correcta.

Modelos mixtos. Este modelo combina la capacidad de autorregulación de las emociones con la personalidad y motivación (Trujillo & Rivas, 2005) como disposiciones afectivas (empatía, gestión de emociones, entre otros) y autoconcepto. Además, contempla al IE desde una posición de rasgo (Chamarro & Oberst, 2004).

Modelo de Goleman. Goleman es conocido por proponer la existencia de un cociente emocional como intelectual complementándose uno con el otro (García y Giménez, 2010). Por otro lado, propone cinco componentes de la IE, dentro de ellos tenemos a la autoconciencia, autorregulamiento, motivación, empatía y habilidades sociales, que hace referencia al modo en que el individuo se relaciona con otros. Cabe recalcar que el instrumento que plantea Goleman está en función a dos aptitudes: la inteligencia intrapersonal, que cuenta con tres escalas que se subdivide de esta, siendo los tres primeros componentes anteriormente mencionados; y la inteligencia interpersonal, que está compuesto por los dos últimos que vendrían a ser las 2 subescalas.

Modelo de Bar-On. Clasifica la inteligencia emocional en función de un modelo multifactorial que está relacionado con la habilidad o capacidad para el rendimiento, antes que el rendimiento en sí mismo. La inteligencia emocional para Bar-On (2006) va a estar compuesta de aptitudes y habilidades que ayudan a expresar y comprender nuestras emociones, y a su vez la de los demás; esto nos proporciona un mecanismo de afronte a las diferentes demandas del día a día. Siendo un modelo que va orientado al proceso sobre los logros (Ugarriza & Pajares, 2005).

Bar-On (1988) divide pertinentemente la inteligencia emocional en las dimensiones presentadas a continuación:

Intrapersonal. Hace indicación a la suficiencia que tiene el individuo para comprender, reconocer, como también expresar sus emociones y necesidades. En este componente existen cinco factores: *Comprensión de las propias emociones*, aludiendo a la habilidad que tiene el ser para conocer sus emociones, diferenciarlas y percatarse del origen de estas. *Asertividad*, es aquella habilidad que tenemos los humanos al momento de expresar sus creencias, sentimientos o pensamientos, sin ocasionar o afectar a otros, pero asumiendo defensa proactiva y razonable de sus ideas. *Autoconcepto*, es la capacidad que poseemos para vislumbrar el conocimiento de nuestras fortalezas y debilidades que tenemos como individuos, aceptándonos, comprendiéndonos y respetándonos a nosotros mismos, aun con nuestros aspectos favorecedores, también conocido como positivos, así como aquellos opuestos, considerado negativo. *Autorrealización*, capacidad para realizar lo que podemos, según las potencialidades propias de cada uno, y que este a su vez se realice goce. *Independencia*, las personas con esta competencia, tienen la facultad de autodirigirse, es decir encaminar sus propias acciones, ya que se sienten seguros de sí mismos, y son independientes emocionalmente, siendo capaces de tomar decisiones por su cuenta (Ugarriza, 2001).

Este componente en el contexto universitario va a influir positivamente en el alumnado, puesto que se sabe que el comportamiento y comunicación asertiva son una herramienta influyente durante procesos como el de la enseñanza y aprendizaje, propiciando al alumnado la formación de hábitos de autonomía respecto al aprendizaje (Romero, 2021). De igual forma sucede con el autoconcepto, ya que, ante la falta de apoyo emocional, afectivo y físico, va a conducir a problemas y estos a su vez ocasionan una percepción negativa de sus capacidades, afectando de esta manera su rendimiento

académico y dificultando el aprendizaje (Barros & Chala, 2021). Siendo necesario conocer nuestras emociones para alcanzar el éxito académico (Martínez, 2013).

Interpersonal. Es la capacidad para relacionarse con otros de forma satisfactoria. Reúne los siguientes componentes: *Empatía*, es aquella habilidad que nos permite apreciar y captar los sentimientos del entorno; esto no significa pensar como la otra persona, sino comprender su forma de ver el mundo (Martín, 2018). *Relaciones interpersonales*, es la capacidad que poseemos para poder sostener relaciones con los demás de manera satisfactoria y mutua; estas están caracterizadas por el grado de intimidad y cercanía a nivel emocional. *Responsabilidad social*, es la destreza que posee el individuo para mostrarse ante él cómo un individuo que colabora, apoya, y pertenece a un grupo social.

El saber sostener relaciones interpersonales adecuadas, es una habilidad que permitirá resolver problemas inmediatos, ya que constantemente el universitario, va a tener que pasar situaciones en donde se le exija actuar con empatía y adaptación con sus compañeros (Cosio et al., 2021). Lo que aumentará su creatividad (Laudadío y Mazzitelli, 2019) y este a su vez generará un mejor rendimiento académico, proporcionándole el sentirse competente a la hora de enfrentarse a distintas situaciones e incluso desarrollar su liderazgo (Cosio et al., 2021; Martínez, 2013). Siendo las actividades académicas una de las vías para potenciar y desarrollar la misma (Carneiro et al., 2020).

Por el contrario, los estudiantes que poseen una mala relación con sus compañeros mantendrán conflictos a la hora de realizar trabajos grupales, lo cual afectará el ambiente académico, al no ser capaces de relacionarse y encajar adecuadamente con otros estudiantes (Arciniegas et al., 2021). Además, las relaciones que tengan en otros círculos también tendrán un efecto, como lo es el ambiente familiar (Lasarte et al., 2019) lo que afecta en su rendimiento académico (Guzmán & Pacheco, 2014).

Manejo de estrés. Facultad que posee el individuo para dominar y manejar sus emociones ante diversas situaciones en las que está envuelto el estrés. Sus factores son: *Tolerancia al estrés*, es la capacidad de soporte o respuesta activa y positiva ante eventos que resulten adversos, estresantes y emocionalmente difíciles para sí mismos; y que la persona es capaz de enfrentarlos sin desmoronarse. *Control de impulsos*, es la facultad para tolerar o mantenerse emocionalmente estable ante un impulso que nos amenaza a actuar súbitamente.

Existen muchas causantes por las cuales un estudiante universitario se ve sometido ante el estrés, una de ellas puede ser la sobrecarga de trabajos, así como el escaso tiempo que les brindan para su realización, otra razón puede ser las altas expectativas que se plantean ante una actividad académica o la constante competencia que existe entre un círculo de estudio. Estas causantes generan efectos psicológicos, como tristeza, incapacidad de relajarse, angustia, problemas de concentración que afectan su rendimiento académico (Barrón y Armenta, 2021). La autoeficacia que tenga la persona, para poder manejar su estrés, impacta en la autorregulación de su propio aprendizaje (Gaeta et al., 2021).

Adaptabilidad. Esta dimensión es la capacidad, la flexibilidad, para dar solución a los problemas y gestionar el cambio. Donde se encuentra *la solución de problemas*, competencia que posee la persona precisar e identificar las problemáticas, así como también posibles soluciones eficaces. *Prueba de la realidad*, la persona con esta habilidad es capaz de analizar la correspondencia de lo que uno experimenta de forma objetiva y subjetiva. *Flexibilidad*, se le llama a aquella capacidad que permite realizar un ajuste ante situaciones cambiantes de nuestra forma de comportarnos, nuestras emociones y pensamientos.

Esta capacidad es de gran importancia a la hora de enfrentar situaciones adversas, como ha sido la virtualización (Apaza, 2021) o adaptarse a un nuevo ambiente, como lo es la transición que pasa un estudiante al dejar el colegio e incorporarse a la universidad, donde la continuación de estudios depende de su capacidad de adaptación que posee (Domenech et al., 2021). La regulación de las emociones que tenga el estudiante le va a permitir adaptarse mejor a nuevos ambientes y situaciones (Aguilar et al., 2014). Esto está relacionado con la resiliencia de la persona para hacer frente; permite al estudiante que se adaptó en una edad más temprana a las exigencias universitarias y se involucró con su medio de manera correcta, persistir en sus estudios (Palomino, 2021). Así mismo, los hombres son los que presentan mayor dificultad en adaptarse, debido al bajo índice de apoyo social percibido en contraste con el de las mujeres, el cual sería mayor (Domenech et al., 2021).

Estado de ánimo general. Este componente va a llegar a operar como facilitador, ya que la persona va a tener la capacidad de percibirse a sí misma de la manera en la que ansía sentirse, que comprende: *Felicidad*, habilidad que al poseerla nos permite sentirnos satisfechos con nuestra vida, facultándonos de la capacidad de disfrutar tanto de nosotros mismos como con los demás, y siendo capaces de expresar los sentimientos de modo positivo. El *Optimismo*, que es una de aquellas capacidades que va a brindar la posibilidad de vislumbrar el lado positivo con mayor frecuencia de las cosas y conservar esa actitud pese a las circunstancias que se tenga que afrontar día a día. Mantener ese perfil optimista y positivo va a ayudar a evolucionar en nuestro propio desarrollo (Martin, 2018).

En el contexto universitario, la felicidad, es uno de los componentes que puede afectar el rendimiento académico (Ravina et al., 2019). Esta misma responde al logro de los retos que nos proponemos, el optimismo y la satisfacción que sentimos al desarrollarlos, afectando de igual manera el rendimiento académico del estudiante

(Vargas et al., 2021). Este a su vez también se va a ver influenciado por la satisfacción que siente el estudiante universitario hacia la calidad de la docencia, y servicios brindados por la institución a la cual asiste, al igual que el compromiso que este a su vez le genera, para poder conseguir sus objetivos a nivel académico (Fuentes, 2018; Quesada, 2021).

Además, Bar-On, sitúa la inteligencia cognitiva, dentro de su visión de la inteligencia general, teniendo en cuenta que es evaluada por medio del CI, e inteligencia emocional, por el CE. Indicando que, las personas poseedoras de un nivel mayor tienden a ser más saludables y alcanzar sus metas, esto va de la mano con el nivel cognitivo que posea la persona, como también el tipo de personalidad (Ugarriza y Pajares, 2005). Pero qué caracteriza de manera primordial a este modelo a diferencia de los demás, es que Bar-On (2010), propone con su modelo que, el IE integra las competencias y además añade habilidades para darle mucho mayor realce a su propuesta.

Por otro lado, Bar-On al investigar sobre las capacidades emocionales que tiene la persona lo dividió en dos: Básicas o también conocidas en inglés, como *core factors*, ya que son indispensables para que exista la IE. Dentro de estas se encuentran el ser consciente de nuestras emociones, la capacidad de autoevaluarse a sí mismo, la empatía, la asertividad, la capacidad de poder desafiar aquellas situaciones en las que nos vemos sometidos a presiones, el arte de poder controlar los impulsos, la capacidad de solucionar problemas y la transigencia. Y facilitadoras, *facilitators factor*, que son la independencia a nivel emocional, la alegría, la responsabilidad de manera social y la autorrealización que puede llegar a tener como característica una persona (Bar-On, 2000, 2006).

Autoeficacia

Bandura (1982, 1989, 1997) precisa a la autoeficacia como una autoevaluación y confianza en nuestras habilidades. Zimmerman (1995) al tocar el tema académico expresa

que son juicios que hacemos acerca de nuestras habilidades para realizar ciertas actividades que nos sirvan con el fin de obtener determinados tipos de desempeño. Por ello permite alcanzar el éxito académico (Pajares,1997).

Autoeficacia académica

La autoeficacia académica según Bandura (1995) no solo se refiere a aquellas habilidades que tenga el estudiante o sus recursos personales para su dominancia en circunstancias académicas, sino que por el contrario va más allá, diciéndonos que va a verse más enfocado en la opinión que este tenga sobre lo que puede o no hacer con ello. Y es que si el alumno tiene estos dos componentes, como son habilidades en estado óptimo e incentivos adecuados a las circunstancias académicas, la expectativa sobre su propia eficacia se va a convertir en un aspecto decisivo del tiempo, esfuerzo, y tipo de actividad que elija para hacer frente a las circunstancias académicas (Colom, 2012). Planteándose de esta manera como un claro predictor del logro académico (Yevilao, 2019).

Teoría social cognitiva de la autoeficacia

Teniendo como base el modelo triádico, variables del medio ambiente, las interacciones recíprocas de conductas y factores de índole personal, Bandura (1989) busca analizar la conducta de eficacia.

Tipos de eficacia

Expectativa de resultado. Para Bandura (1977) este tipo de expectativa, la cual vendría a ser la estimación que hace una persona de que un acto a realizar proporcionará los resultados deseados.

Este tipo afecta en el mantenimiento e iniciación de la conducta de afrontamiento ante un evento, debido a ello las personas tratan de eludir todo evento o situación que creen no poseer los instrumentos (habilidades) para hacer frente y se ven envueltos en situaciones no intimidantes de acuerdo con su creencia, donde pueden tener el control. Por ende, a mayor intensidad o energía, tenga la autoeficacia percibida, más audaces serán los esfuerzos (Bandura, 2010). Esto se puede ver reflejado en un estudiante que evite la realización de ciertas actividades académicas por sentir que no tiene las habilidades para obtener los resultados deseados.

Expectativa de autoeficacia. Por otro lado, ésta permite entenderla como la convicción personal para alcanzar los objetivos deseados. También va a determinar cuánto esfuerzo otorgará a conseguir aquel objetivo, de modo que, cuando más sea el nivel de la autoeficacia percibida, de igual manera será los esfuerzos que otorgue (Bandura, 1977). Dándonos a entender que, si un estudiante tiene esta convicción, va a dar mayor esfuerzo y logrará alcanzar sus objetivos. Esta creencia estará compuesta en relación con el manejo que tenga sobre sus recursos cognitivos y de solución de problemas; como también la percepción de las habilidades que tenga para afrontar actividades académicas que requieren mayor demanda (Robles, 2020).

Dimensiones de la autoeficacia

Las características de la autoeficacia van a variar dependiendo de tres dimensiones Bandura (1977), Canto (1999) y Rodríguez (2005):

La primera dimensión denominada *magnitud* se refiere a la cantidad de pasos que el sujeto piense que se encuentra apto de superar, de forma creciente en dificultad. Por ejemplo, una persona que se encuentra ante un amigo de confianza para exponer un tema

y sin calificación, a comparación de una que se encuentra frente a un grupo de personas, jurados y del cual va a recibir una calificación.

En segundo lugar, tenemos a la *fuerza*, que indica al grado en que uno se siente capaz, convencido, que podrá realizar una acción específica. Por ejemplo, un estudiante que está convencido que puede realizar los ejercicios de la pizarra con otro que duda de su éxito.

Por último, la *generalidad* hace referencia que a través de las situaciones que el individuo pase y tenga éxito, irá generalizando con otros eventos, de igual manera con las experiencias de fracaso. Por ejemplo, un estudiante que controla su ansiedad ante una exposición tendrá la facilidad de generalizarlo y tener la creencia que pasará lo mismo el resto de las veces. A diferencia de un estudiante que, por el contrario, ante una exposición de un curso, tenga síntomas ansiosos y saque una nota baja o desaprobatoria; tendrá una creencia negativa de sus habilidades y creará que la situación se va a repetir con los mismos resultados.

Fuentes de Autoeficacia

Existen 4 fuentes según Bandura (1997) que influyen en las creencias sobre la eficacia de las personas, que vienen siendo:

La experiencia de dominio. En el cual se menciona que los éxitos que la persona tenga van a contribuir como una creencia fortalecida de su propia eficacia, mientras que las fallas van a hacer que se debiliten, más aún cuando no se haya establecido un firme sentido de este. Por otro lado, se va a requerir de resistencia, puesto que si obtiene éxitos de forma sencilla va a esperar en consecuencia resultados rápidos, ocasionando un desánimo para enfrentar la adversidad. En cambio, un sentido de eficacia fortificado, resiliente va a ir de la mano de las experiencias en donde se haya podido afrontar un

obstáculo mediante un esfuerzo perseverante. Luego que la persona, cree y se convence de aquella capacidad que tiene y por el cual podrá alcanzar el éxito, emergen ante la adversidad.

Siendo este tipo de fuente más influyente en las mujeres a la hora de hablar de autoeficacia, así mismo es uno de los cuales se relaciona con la autoeficacia negativa (Luangpipat, 2018), sin embargo, si la experiencia es satisfactoria, la persona se concientizará de su éxito, lo cual disminuirá un fracaso potencial (Alarcón, 2020; Caligiore, 2018). Y además afectará su aprendizaje, de acuerdo con las experiencias que tenga la persona (Schunk, 2012).

Experiencia vicaria de modelos sociales. El ver a personas que tienen ciertas características similares y alcanzar un objetivo o metas, a través de un esfuerzo constante, eleva la creencia de los observadores respecto a las habilidades que ellos poseen para hacer frente a situaciones similares. De igual modo, observar el fracaso en estas personas va a reducir en los observadores, sus esfuerzos y el juicio ante su capacidad. La influencia que ocasionen los modelos va a depender del grado de similitud que tenga con el observador, ya que, si los ven muy distintos los resultados que estos tengan no van a crear impacto alguno en ellos (Pajares, 1997). Se tiende a buscar modelos con capacidades que deseen alcanzar ya que, estos van a proporcionarles una suma de herramientas (estrategias afectivas, habilidades y conocimiento) aumentando su autoeficacia. Es una de las fuentes que viene siendo más relacionada con el desarrollo de una autoeficacia positiva (Luangpipat, 2018), ya que fortalece la eficacia personal (Alarcón, 2020; Criollo et al, 2017).

Persuasión social. La persuasión positiva que una persona reciba sobre sus capacidades va a crear un impacto en el sentido de eficacia y desarrollo de sus habilidades, ya que va a creerse poseedor de herramientas para alcanzar el éxito, a diferencia de

personas que tienen dudas sobre sí mismo o han recibido críticas de otros de manera negativa, por lo que tienden a evadir toda aquello que lo puedan vislumbrar como desafío. Esta fuente de autoeficacia también ayuda a aclarar la duda, mediante la estimulación verbal del otro (Alarcón, 2020; Apablaza y Lira, 2013). Es por ello la gran importancia que se le debe dar a los procesos formativos en profesores, en busca que sean capaces de motivar y fortalecer al estudiante por medio de las palabras ya que es un elemento eficaz para incrementar los niveles de autoeficacia (Caligiore, 2018; Chacón, 2016). Además, no solo por parte de los profesores, sino también de otros círculos, como el ambiente familiar, el recibir halagos positivos o frases de aliento sobre sus habilidades impactará en su autoeficacia (Hernández y García, 2022; Torres y Rodríguez, 2006).

Los estados fisiológicos o activación emocional. Las personas tendemos a hacer una evaluación de nuestro estado fisiológico frente a una situación, esta evaluación sea positiva o negativa de sus capacidades tiene un grado de influencia en la autoeficacia, ya que juzgan el estrés, cansancio, dolores o debilidad física, creando un impacto al percibir su autoeficacia personal. Por ende, un estado de ánimo positivo optimizará de forma favorable la autoeficacia percibida ya que el individuo verá su estado de excitación como un energizante, mientras que otros como un factor debilitante (Bandura, 1994). Sin embargo, el estudiante al recibir esta información por medios somáticos no va a influir de manera directa sobre la autoeficacia, sino es que a través de la percepción cognitiva se dará el efecto (Bandura, 1986b). La ansiedad ante un evento, por ejemplo, tendrá repercusiones en su nivel de autoeficacia (Gutiérrez y Landero, 2018; Morales y Perez, 2019), además que afectará las dimensiones de autoeficacia, como la magnitud, ya que, a mayor ansiedad, menor nivel de magnitud (Salazar y Sihuin, 2022), y autoconcepto que tenga respecto a sus habilidades (Chávez et al., 2020). Siendo este una de las fuentes

donde los hombres al momento de hablar de su autoeficacia influyen más (Luangpipat, 2018).

Autoeficacia en la vida

Hay que tomar en cuenta como la autoeficacia se va a ir formando desde niño, siendo una de las principales fuentes en esta etapa de la vida, la vicaría, ya que a través de la enseñanza que los padres proporcionen van a poder hacer frente a diferentes obstáculos en el camino (Pajares y Schunk, 2001). Por otro lado, en la adolescencia, al igual que en todos los períodos, van a enfrentarse a diferentes desafíos, ya que van a asumir responsabilidad de ellos mismos en todos los aspectos a medida que se acerque a la adultez temprana, como es la decisión de elegir su carrera profesional, lo que también tendrá repercusión según Beteta (2008) en el desarrollo de su autoeficacia. Pero ya cuando el individuo se encuentre en esta nueva etapa de la juventud van a tener que aprender a hacer frente a demandas que aquejan la etapa a la cual se están adentrando, que van a incluir entre relaciones interpersonales, matrimoniales, la paternidad y sus carreras profesionales, como de igual forma el ámbito laboral. Aquellas personas que ingresen a esta nueva etapa mal equipados, es decir con pocas habilidades desarrolladas o incertidumbre sobre si mismos van a enfrentarse a aspectos de su nueva vida con poca capacidad de afrontamiento, encontrándose con situaciones estresantes y deprimentes que van a pasar debido a la carencia de estas (Bandura, 1994).

El entrar a una universidad va a implicar un proceso en el cual la persona va a tener que incorporarse a un nuevo mundo, tanto social como académico, ello puede llevar a algunos a presentar dificultades en el rubro académico, ocasionando incluso el abandono de éste por no sentirse capaces de enfrentar estas nuevas situaciones (Narváez, 2018; Romero y Pérez, 2009). En esta etapa, la autoeficacia cumple un rol importante para el

éxito profesional contribuyendo significativamente el inicio de su vida vocacional y con ello el logro de mayores competencias y éxito en la carrera que haya elegido (Esteban et al., 2017; Narváez, 2018). Ya que según estudio realizado por Alegre (2014) que el universitario tenga una percepción favorecedora de sus habilidades y buena regulación de sus emociones, influye el éxito académico que pueda llegar a alcanzar.

Las personas que se encuentren trabajando, van a enfrentarse a situaciones en las que se tengan que autoevaluar con continuidad debido a las competencias que se presentan y se demandan en el ambiente laboral. Así mismo, los jóvenes que ocupen un rol paternal van a hacer frente a nuevas situaciones que aquejan mayor capacidad de su percepción de autoeficacia, para poder sobrellevar de forma efectiva sus diferentes ámbitos de desenvolvimiento (Bandura, 1994).

Por ende, el ser humano tendrá que afrontar distintos cambios en diferentes etapas de su vida, desde la adolescencia como también la juventud y posteriormente a la adultez. Teniéndose que adaptar a distintitos cambios, en donde el proceso y resultados que vaya teniendo en cada etapa tendrá efecto en su autoeficacia (Medrano y Pérez, 2010), así como la forma en que se afronte a eventos estresores, siendo de forma positiva, si es que ya posee un mayor nivel de autoeficacia (Piergiovanni y Depaula, 2018), como también las personas que se encuentren a su alrededor, que pueden ser fortalecedoras de sus habilidades, como a su vez uno de los causantes de un pensamiento negativo de las mismas (Torres y Rodríguez, 2006).

1.2 Evidencias empíricas

En cuanto a indagaciones realizadas en un rango de los últimos años para apoyar el marco teórico de la investigación, se dispuso una búsqueda de las variables a través de repositorios de distintas universidades, revistas científicas como SciELO, Dialnet, y

distintas plataformas que brindan accesos a investigaciones llevadas a cabo como Google académico, *researchgate*. En estas páginas se realizó la búsqueda por medio de palabras claves tanto en español (inteligencia emocional, autoeficacia, estudiantes universitarios, estudio correlacional) y en inglés (*emotional intelligence, self efficacy, university*) con el propósito de encontrar estudios empíricos que demuestren una correlación de las variables estudiadas de grado universitario. Sin embargo, la densidad encontrada de estudios empíricos que las correlacionen entre sí ha sido bastante baja, más si se encontró algunas que las abordan en segundo plano o se relacionan con algunas de ellas.

Evidencia empírica nacionales

Alguno de los estudios nacionales encontrados fue el de Masquez (2020) donde la finalidad fue revelar la conexión desarrollada entre las variables de inteligencia emocional y de autoeficacia académica en educación superior. Para ello, ejecutó investigación que obedece a un enfoque de diseño correlaciona-descriptivo, teniendo como muestra 40 estudiantes de un centro en específico, a los cuales se le aplicó cuestionarios para evaluar IE inéditos del autor, teniendo como base la teoría de Bar-On; y Bandura respectivamente según variables. Se llegó a concluir a través del análisis de los datos recopilados que se cumplían sus hipótesis propuestas respecto las dimensiones de la inteligencia emocional, siendo estas cuatro: estado de ánimo (.798, $p < 0,01$), la dimensión interpersonal (.864, $p < 0,01$), manejo de estrés (.817, $p < 0,01$), e intrapersonal (.829, $p < 0,01$). Concluyendo tras la investigación, la significativa relación entre las variables (.874, $p < 0,01$).

Otro estudio efectuado en una Institución Superior del rubro tecnológico fue de

Osorio (2021) quien buscó hallar si existía entre estrategias de aprendizaje, autoeficacia académica e inteligencia emocional alguna relación; pudo realizar un

estudio, el cual fue realizado con enfoque descriptivo correlacional, en población de 40 personas. Para los materiales, el autor realizó cuestionarios adaptados por su persona para evaluar las variables a estudiar. Obteniendo de esta manera que existe correlación significativa entre la IE y AA (.795, $p < 0,05$). Teniendo como conclusión, acorde a resultados, que hay relación significativa entre variables estudiadas encontrándose en un nivel alto y moderado.

Por otro lado, Arias et al. (2020) hizo su investigación respecto a el *engagement* e inteligencia emocional, y la relación que estas dos tenían. Se hizo en estudiantes de universidad arequipeños. Tuvieron como muestra a 246 estudiantes, 117 de sexo femenino y 129 hombres, aplicándose la prueba EQ-I-M20 y el UWES -9 que mide el *engagement*. Encontrando de esta manera que respecto a la relación de las dimensiones en cada una de las variables por función al sexo que; las femeninas obtuvieron mayor relación en adaptabilidad (.386, $p < 0,01$), en el área referente a las relaciones interpersonales (.331, $p < 0,01$), y los evaluados masculinos en intrapersonal (.383, $p < 0,01$) y adaptabilidad (.310, $p < 0,01$). Concluyendo de esta forma que hay evidencia mayor del coeficiente de relación entre las mujeres que en el sexo opuesto, revelando a su vez una positiva relación entre dimensiones de inteligencia emocional con las del *engagement*, exceptuando dos dimensiones: de manejo de estrés y estado de ánimo general en los hombres. Así mismo la dimensión de mayor relación fue vigor, la cual habla del esfuerzo y tiempo que invierte el estudiante. Además, en absorción se obtuvo niveles elevados en ambos sexos y dedicación solo en mujeres.

Canto (2020) ejecutó estudio con enfoque cuantitativo, bajo el diseño descriptivo correlacional, universidad pública - Lima, para lo cual 53 estudiantes participaron como parte de la muestra. La relación entre inteligencia emocional, autoconcepto, y autoeficacia fue lo que tuvo como objetivo el autor, quién hizo uso de cuestionarios elaborados en

base a la teoría de Bar-On en la variable IE. Encontrándose en base a su exhaustivo análisis de datos una relación considerable entre la variable de inteligencia emocional y de autoeficacia ($r = .8327$, $p < 0,01$). También se encontró que la mayor parte de la población muestral percibe la inteligencia emocional en un rango medio- alto, al igual que respecto a la autoeficacia.

Presenta como objetivo investigar la relación de estrategias que tienen los estudiantes y la autoeficacia frente a la situación pre-examen, Domínguez (2016a) realizó un estudio en Perú; en una universidad con 208 estudiantes de carreras pertenecientes al área de salud de 16-35 años. Utilizando instrumentos a la escala de afrontamiento para situaciones presentadas anteriores a los exámenes como la ansiedad e incertidumbre, abreviada como COPEAU en su versión en inglés. También, la escala de tipo Likert para la autoeficacia, la prueba EAPESA. Los resultados arrojaron entre las variables puestas en análisis una correlación positiva y considerable. En donde fue la subescala de orientación la tarea que llegó a obtener ($r = .344$, $p < 0,01$). El autor concluye que los resultados reafirman las hipótesis formuladas debido a que aquellos que usan mayormente la estrategia orientada a la tarea, son a su vez los que confían en sus propias capacidades.

Evidencia empírica internacionales

Ocaña (2021) realizó estudio con propósito de evaluar la relación que compartían las siguientes variables: autoeficacia, regulación emocional y estrés en el alumnado. De manera que aplicó EAPESA y para el estrés percibido, el (PSSS-14) en estudiantes ecuatorianos de entre 17 – 30 años. Evidenciándose que la relación positiva de la autoeficacia con la autorregulación emocional ($r = .355$; $p \leq 0,01$) y negativa con el estrés académico ($r = -.337$, $p \leq 0,01$). De esta manera se concluyó que a mayor confianza tenga el estudiante en sus habilidades, percibe menor estrés o viceversa.

Por otro lado, Abdul et al. (2020) investigaron a estudiante de universidad pública de Selangor, de manera cuantitativa a 150, el fin de los autores fue evaluar las diferencias entre las personas que presentaban bajo y alto rendimiento académico, junto con la IE y la autoeficacia académica. Diseño de índole descriptivo y análisis inferenciales de tipo cuantitativo. Para ello se hizo uso de la Escala de Autoeficacia (ASE) creado por docentes de institución y el inventario de Bar-On (EQ-I)). Analizando lo hallado de las encuestas por medio de la correlación de Pearson, los hallazgos descubiertos comprobaron que la IE y la autoeficacia académica presenta correlación significativa positiva ($r = .249$, $p < 0.05$). A su vez que se generan efectos sobre el rendimiento académico del estudiante universitario, ya que, niveles de autoeficacia altos, al igual que los de inteligencia emocional, provocarán una mejora en los resultados académicos.

De igual manera López et al. (2021) buscó analizar, a través de una investigación con diseño cuantitativo, correlacional y transversal, el grado de contribución que llevan consigo la inteligencia cultural, inteligencia emocional y compromiso con la satisfacción académica. Para ello se hizo uso de varias pruebas que incluyeron las: EQ-I de Bar-On, el instrumento de compromiso académico de Ramsey y Lorenz, escala de satisfacción profesional elaborado por Greenhaus, Parasuraman y Wormley y la escala de cultura inteligente. Se hizo uso de una muestra de 212 personas de distintas universidades públicas, descubriendo que efectivamente se encuentra una relación considerable entre inteligencia emocional y satisfacción profesional, pues la primera ejercería una positiva influencia sobre la segunda ($\beta = .49$; $p < 0.001$). Arribándose a la conclusión que, al tener estas competencias, van a determinar la manera en la que nos relacionamos con los demás, teniendo una influencia al cumplir las metas, y la autoeficacia del alumno. Lo que llega a afectar en gran escala los éxitos que alcance durante el proceso que se encuentre en las instituciones.

1.3 Planteamiento del problema

El panorama actual situado en la pandemia por Covid-19, que golpeó a diversas latitudes de la urbe. Según la OMS (2022) se origina en la ciudad de Wuhan, entre el 2020 hasta febrero 2022 hay alrededor de 427,8 millones de personas que han sido contagiadas alrededor del mundo, y en Perú alrededor de 3,497,896 personas contagiadas, revelándonos su gran impacto (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2022; Pan American Health Organization [PAHO], 2022). Ante este panorama tanto internacional como nacional, drásticas decisiones fueron tomadas por diversos países en cada uno de los continentes para hacer frente a la pandemia, siendo la población obligada a aislarse en un principio a cuarentena, con el fin de poder contrarrestar los contagios por COVID-19 (OMS, 2020), siendo esto decretado en Perú con el Decreto de Estado De Emergencia Nacional N° 044-2020-PCM (Gobierno del Perú [GOB.PE], 2020). Estos cambios a su vez han provocado un impacto grande en la economía y muchos otros ámbitos (El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2021), también, sector salud (Maguiña et al., 2020), y el sistema educativo el cual tuvo que enfrentar la virtualización, lo cual generó un proceso de adaptación, de no solo los alumnos sino de todos los miembros de los colegios, poniendo en evidencia problemas como la deserción, siendo antes de la pandemia 12.6% y durante de 18.3% (Ministerio de Educación [MINEDU], 2021).

La enseñanza remota de emergencia presentó desafíos debido a que no todas las personas cuentan con los implementos necesarios y un ambiente adecuado que lo acompañe en el proceso de aprendizaje (Gómez y Escobar, 2021). Esto toma mayor relevancia en el contexto universitario porque es una de las etapas que implica cierto grado de exigencia alto en diferentes ámbitos (Rodríguez et al., 2020). Además de la carga

emocional que acontece en referencia al estrés y miedo del contagio de sus familiares y amigos (Cavazos et al., 2021; Islam et al., 2020).

Durante el tiempo de pandemia, los estudios realizados muestran un aumento de los pensamientos y emociones negativos (Brooks et al, 2020). Lo que ha generado mayor incremento de los niveles depresión (Quintero y Gil, 2021), ansiedad, estrés y angustia en los adultos emergentes (Hamza et al., 2020; Santa et al., 2022; Saravia et al., 2020); reflejándose en estudios realizados por distintos países como Grecia, con una prevalencia de 20,4% con mayor porcentaje sobre ansiedad y depresión (Li et al., 2020). China con un 6.5 a 8.1 % de estrés, 28.8 % de ansiedad y depresión con 16.5 %, (Wang et al., 2020).

Debido a ello, cobra relevancia estudiar la inteligencia emocional en universitarios, ya que como en toda crisis, lo que no excluye la pandemia COVID-19, la población tiende a tener respuestas negativas fuertes, siendo necesario contar con herramientas que ayuden a regularlas (Bosada, 2020; Valenzuela y Miño, 2021). Duan y Zhu (2020) menciona que los jóvenes adultos han sido los más afectados, ya que no saben identificar sus emociones, siendo más susceptibles a los cambios generados por pandemia. La IE cumple un papel orientado a la protección ante el estrés y burnout académico, además, de la depresión y la ansiedad, puesto que ayuda al individuo a hacer frente ante las situaciones adversas (Montenegro, 2020). Y es que va a evitar que el estudiante presente baja autoestima, problemas de índole emocional o físico, proporcionándoles un grado de bienestar personal (Extremera y Fernández, 2004); manejando de manera óptima las emociones negativas, lo que impacta en su desenvolvimiento en los distintitos aspectos de su vida (Aziz, 2020, Barna y Brott, 2011; García, 2020).

En el ámbito académico otra de las variables sobresalientes es la autoeficacia; y es importante tenerla en consideración, ya que esta nueva modalidad de enseñanza virtual

ha generado en la población universitaria un conjunto de variables estresores debido a sobrecarga de trabajos académicos (Rodríguez et al., 2020), implicando desafíos para el estudiante al manejar tiempos, compartir herramientas o concentrarse ante distractores (Rigo, 2020). La AA genera más confianza en la persona, para hacer frente a circunstancias problemáticas (Wang et al., 2020), jugando papel relevante para alcanzar sus metas (Tatiana y Yate, 2020) y adaptarse a nuevas situaciones como lo es la educación virtual (Yokoyama, 2019).

Respecto a la relación de la AA y la IE, se ha encontrado en base a la literatura nacional e internacional diversos estudios que la correlacionan. Uno de ellos es el de Abdul et al. (2020), quienes encontraron un hallazgo significativo de correlación entre las dos variables. Así mismo Wang et al. (2020) concuerdan, indicando además que la AA cumple un rol mediador, y que ambas tienen un impacto ante el rendimiento académico. Además, Delgado et al. (2019) encontraron que, al presentar bajos niveles en la AA y la IE, van a tener un menor éxito académico. Thompson et al. (2019) concuerda que en gran medida el desempeño del estudiante se ve afectado; y que estas variables generan un mayor ajuste ante la situación que se vive por pandemia (Gaeta et al., 2021), por lo que podrá enfocarse de manera positiva ante las situaciones diarias (Domínguez, 2016 a).

Por otro lado, en un plano teórico, la investigación brindará mayor conocimiento sobre la relación de las variables AA y IE ya que el Perú aún carece de estudios en los últimos años en población de estudiantes universitarios. Esto además va a generar nuevas líneas de investigación orientadas al estudio de variables que pueden influir o son importantes en el contexto académico.

A nivel práctico, se justifica porque existe un panorama nuevo en la educación, que es la virtualización, donde no solo el alumnado se ha tenido que adaptar, sino también los profesores y la institución misma ante la coyuntura por COVID – 19 (Bosada, 2020;

Valenzuela y Miño, 2021), enfrentando cambios en su estilo de vida, generando incertidumbre y problemas psicológicos (Duan y Zhu, 2020). En consecuencia, es importante estudiar la inteligencia emocional y desarrollar esta habilidad a través de programas de intervención, ya que va a permitir tener mayor afronte ante situaciones adversas, puesto que se considera que el equilibrio personal influye significativamente en el rendimiento de las actividades ya sean académicas o de otro rubro (Bosada, 2020; Boyantzi et al., 2000; Duan y Zhu, 2020; Valenzuela y Miño, 2021), de esta manera las universidades contarán con profesionales que se desarrollan de manera óptima. Adicional a ello, reconocer aquella relación que tiene la AA con la IE y el efecto que puede tener en distintos aspectos conlleva a tomar medidas para desarrollar estas competencias, obteniendo estudiantes comprometidos con su aprendizaje (Quesada, 2021).

Basándose en los alcances, expuestos en anteriores párrafos, que asume la IE para el contexto educativo, la predisposición entre las dos variables para relacionarse y la escasa cantidad de estudios que la relacionan en universitarios, se pone en cuestión esta pregunta de investigación:

¿Existirá relación entre la inteligencia emocional y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana?

1.4 Objetivos de la Investigación

Objetivo general

Determinar si existe una relación entre la inteligencia emocional y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

Objetivos específicos

Determinar la relación entre la dimensión intrapersonal y AA en universitarios de Lima Metropolitana.

Determinar la relación entre la dimensión interpersonal y la autoeficacia académica en universitarios de Lima Metropolitana.

Determinar la relación entre la dimensión manejo de estrés y la autoeficacia académica en universitarios de Lima Metropolitana.

Determinar la relación entre la dimensión adaptabilidad y la autoeficacia académica en universitarios de Lima Metropolitana.

Determinar la relación entre la dimensión estado de ánimo general y la autoeficacia académica en universitarios de Lima Metropolitana.

1.5 Hipótesis

2.3.8 Hipótesis general

HG: Existe correlación directa estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

2.3.9 Hipótesis Específica

H1: Existe relación directa entre la dimensión intrapersonal y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

H2: Existe relación directa entre la dimensión interpersonal y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

H3: Existe relación inversa entre la dimensión manejo de estrés y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

H4: Existe relación directa entre la dimensión adaptabilidad y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

H5: Existe una relación directa entre la dimensión estado de ánimo general y autoeficacia en estudiantes de Lima Metropolitana.

1.6 Variables y definición operacional

Tabla 1*Matriz de la operacionalización de las variables*

| Variable | Definición conceptual | Dimensiones | Definición operacional | Ítems | Indicadores* | Instrumento |
|-------------------------------|--|-----------------------------|--|-----------------|--|---|
| Inteligencia Emocional | Bar-On (1997) Es un conjunto de capacidades personales, sociales y emocionales, que marca su impacto en la competencia que un individuo tiene para su adaptación a diferentes contextos. | X1: Intrapersonal | Suficiencia que tiene la persona para comprender, reconocer, como también expresar sus emociones y necesidades. | (3, 7, 10 y 16) | Alto (12 ≤) Moderado (9 a 11) Bajo (8 ≥) | <i>Brief Emotional Intelligence Inventory</i> (EQ-i-M20). |
| | | X2: Interpersonal | Capacidad para relacionarse con otros de forma satisfactoria. | (1, 5, 13 y 19) | Alto (13 ≤) Moderado (10 a 12) Bajo (9 ≥) | |
| | | X3: Manejo de estrés | Facultad que tiene una persona para dominar y manejar sus emociones en situaciones en las que está envuelta en estrés. | (2, 8, 12 y 18) | Alto (10 ≤) Moderado (8 a 9) Bajo (7 ≥) | |
| | | X4: Adaptabilidad | Esta dimensión es la capacidad, la flexibilidad, para dar solución a los problemas y gestionar el cambio. | (6, 9, 11 y 14) | Alto (12 ≤) Moderado (9 a 11) Bajo (8 ≥) | |
| | | X5: Estado de ánimo general | Va a llegar a operar como un facilitador, ya que va a tener la capacidad de percibirse a sí misma de la manera en la que ansía sentirse. | (4, 15, 17, 20) | Alto (15 ≤) Moderado (12 a 14) Bajo (11 ≥) | |

| | | | | | | |
|-------------------------------|--|-----------------|----------------|---------|--|--|
| Autoeficacia Académica | Bandura (1982, 1989, 1997) la precisa como una autoevaluación y confianza en nuestras habilidades. | Unidimensiona l | Unidimensional | 9 ítems | Alta ($31 \leq$) Moderado (24 a 30) Bajo ($23 \geq$) | Escala Autoeficacia Percibida En Situaciones Académicas (EAPESA) |
|-------------------------------|--|-----------------|----------------|---------|--|--|

NOTA:(*) =cuartiles obtenidos a partir de las puntuaciones obtenidos de la muestra.

CAPÍTULO II

Método

2.1 Tipo y diseño de investigación

Este trabajo es empírico, ya que intentó buscar datos en base a la realidad problemática. Así mismo, utilizó la estrategia asociativa, por ende, buscó revelar si había una relación entre ambas variables, ya sea de manera inversa o directa, y una correlación simple entre la autoeficacia académica (AA) e inteligencia emocional (IE). Todo esto enmarcado en una población determinada de estudiantes de grado universitario en Lima metropolitana. Así mismo, fue transversal, puesto que sólo se realizó una aplicación de las pruebas en un tiempo específico y de diseño correlacional simple (Ato et al., 2013; Ato y Vallejo, 2015).

2.2 Participantes

Fueron 188 estudiantes de claustros universitarios de Lima metropolitana, siendo elegidos desde muestreo no probabilístico por cuotas (Hernández y Mendoza, 2018) cuya proveniencia es de diferentes universidades y carreras de la capital de Perú, donde se cumplió con criterios de exclusión e inclusión.

Criterios de exclusión

- Estudiantes con descendencia de primer grado.
- Con residencia en provincia.

Criterios de inclusión

- Cursar estudios de pregrado.
- Estudiantes de centro de formación educativa superior privada o estatal.
- Estudiantes que estudien en una universidad en Lima.

El 70.2% (n = 132) eran participantes de género femenino y el 29.8% (n = 56) del género opuesto. Las edades fluctuaban entre los 18 y 40 años (M=21.7, DE=2.81). Así mismo, el 80.3% pertenecía a una universidad privada. Por otra parte, un bajo porcentaje presenta hijos, el cual responde al 6% y el 35.6% trabaja y estudia al mismo tiempo.

Tabla 2

Datos sociodemográficos en la relación con el Género

| Género | Hijos | | Total |
|---------------------|---------------|---------------|-------------|
| | Sí | No | |
| Femenino | 12 9.09% | 120 90.91% | 132 100% |
| Masculino | 0 0% | 56 100% | 56 100% |
| Total | 12 6.38% | 176 93.62% | 188 100% |
| Trabajo | | | |
| Género | Sí | No | Total |
| | | | |
| Femenino | 37 28.03% | 95 71.97% | 132 100% |
| Masculino | 30 52.57% | 26 46.43% | 56 100% |
| Total | 67 35.64% | 121 64.36% | 188 100% |
| Tipo de Universidad | | | |
| Género | Particular | Estatal | Total |
| | | | |
| Femenino | 111 84.09% | 21 15.91% | 132 100% |
| Masculino | 40 71.43% | 16 28.57% | 56 100% |
| Total | 151 80.32% | 37 19.68% | 188 100% |

Ficha Sociodemográfica

Se elaboró una ficha sociodemográfica conformado por 9 enunciados en las que se les solicita a los participantes diversos datos, tales como: género, edad, tipo de universidad, ciclo de estudios, carrera que cursa, si trabaja, si tiene hijos y su lugar de residencia. Estas preguntas tienen respuestas abiertas y en algunos casos dicotómicas.

2.3 Medición

2.3.1 Inteligencia Emocional

Se usó el inventario breve de inteligencia emocional para adultos Brief Emotional Intelligence Inventory "EQ-i-M20", (Pérez et al., 2014) que está compuesto de 20 ítems, con formato de base a la escala Likert en base a cuatro puntos: 1) nunca me pasa, 2) a veces me pasa, 3) casi siempre me pasa, 4) siempre me pasa. Evaluando pertinentemente estas siguientes áreas: interpersonal, intrapersonal, ánimo general, manejo del estrés y adaptabilidad.

Este instrumento es derivado del Ice de Bar-On (Bar-On y Parker, 2000) por el propósito que tiene de medir la inteligencia emocional en una versión de jóvenes. Posteriormente se realizó una adecuación en función a los peruanos (Ugarriza, 2001; Ugarriza, y Pajares, 2005). Ante ello y con el fin de poder adaptar el EQ-i-M20, Domínguez et al. (2018) en la población universitaria, se analizó internamente su estructura desde un análisis factorial confirmatorio, donde se replicó la estructura ya establecida de cinco dimensiones (CFI = .984; RMSEA = .035; SRMR = .07); y los resultados de confiabilidad de las dimensiones intrapersonal ($\omega = .882$; $\alpha = .843$), interpersonal ($\omega = .738$; $\alpha = .653$), manejo de estrés ($\omega = .821$; $\alpha = .766$), adaptabilidad ($\omega = .776$; $\alpha = .719$), y estado de ánimo ($\omega = .898$; $\alpha = .851$) fueron aceptables.

Así mismo en el EQ-I-M20 la puntuación de todas las subescalas es directa, no obstante, en la subescala manejo del estrés es lo contrario, es decir, una mayor puntuación indica un menor nivel de manejo del estrés.

2.8 Autoeficacia Académica

En aras de evaluar se dispuso de la Escala Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas (EAPESA) que tiene su origen con Palenzuela (1983). Esta busca evaluar en un marco y ámbito académico la autoeficacia, a través de 10 ítems con las alternativas de respuesta

clasificadas en formato tipo Likert: 1) nunca, 2) algunas veces», 3) bastantes veces y 4) siempre.

Esta prueba se validó por Domínguez et al. (2012) en un primer momento en el Perú, con un muestreo conformado por estudiantes universitarios; después, en Domínguez (2014; 2016a) donde se obtuvo como resultado ($SW = (882) .981, p < .001$). Este instrumento cuenta con un Coeficiente de Cronbach de 0.89, denotando altos niveles de confiabilidad. Así mismo, se realizó la validación de contenido mediante la V de Aiken, denotando un valor mínimo de 0.78 y máximo de 0.93, lo cual significa que existe nivel alto representatividad sobre el constructo a evaluar. Por otro lado, para el análisis de estructura interna, se empleó la prueba KMO (Kayser, Meyer y Olkon) dando un resultado de 0.93, considerándose un valor adecuado, también se hizo uso del test de esfericidad de Barlett con resultados igualmente significativos ($p < 0.01$).

La calificación se basó en que, a mayor puntaje obtenga, existe una mayor autoeficacia en el participante.

2.4 Procedimiento

Mediante un formulario de Google Forms, se informó a los participantes el procedimiento de la evaluación, las variables a evaluar y la finalidad establecida; además, se proporcionó un consentimiento informado y se mencionó la participación anónima, así como también se dio detalles de otros aspectos de la evaluación, tales como el tiempo de duración de 15 minutos para la resolución del formulario. Dicho formulario contenía una hoja de datos sociodemográficos a evaluar, tales como edad, trabajo, hijos, entre otros y los instrumentos de evaluación, los cuales contenían una breve explicación del procedimiento para su resolución.

Este formulario brindó un enlace, el cual se compartió por medio de las plataformas virtuales como Facebook, Instagram y WhatsApp. La evaluación fue realizada de manera

indirecta considerando necesariamente criterios de inclusión y exclusión que ya fueron determinados y que tenían que cumplir los estudiantes universitarios. Así mismo, con la finalidad de tener más evaluados, se pidió el apoyo de los docentes de una universidad privada para ingresar a las aulas virtuales y difundir el enlace del formulario.

Con el acopio de los datos requeridos, se organizó la información a una matriz de Microsoft Excel, y posteriormente con el apoyo del programa de JASP en su versión 14.1, se realizaron análisis estadísticos.

2.5 Análisis de datos

Con fin de la organización de la base tras la recopilación de información obtenida, se exportaron los datos del formulario de Google Forms a un documento de Microsoft Excel 365. Tras otorgarle un valor numérico a cada categoría de las variables, al igual que a la interpretación de los resultados encontrados tanto para la variable de autoeficacia académica como de inteligencia emocional, que finalmente se importaron al programa JASP.

Luego, se procedió a la evaluación de confiabilidad con el coeficiente de Alfa de Cronbach. Su finalidad estaba en evaluar la consistencia interna de cada instrumento que se usó para el estudio, donde este valor debe ser mayor a 0.70, según Mueller y Hancock (2001).

Posterior a este procedimiento, se realizó análisis de tipo descriptivo, utilizando dos coeficientes de Fisher: la asimetría (g_1) y curtosis (g_2); con propósito de establecer si la data se aproximaba o no a una normal distribución, donde valores alrededor menores que ± 1.5 corresponden a este tipo de distribución (George y Mallery, 2010). Los resultados revelaron que efectivamente se aproximaban a la normalidad. Con el apoyo de la prueba estadística Pearson se delimitó una asociación correlativa entre las dos variables y se hizo una interpretación en función a el enfoque de magnitud del efecto, en este enfoque valores alrededor de .10 eran bajo, .30 nivel moderado y .50 nivel alto (Cohen, 1988).

2.6 Aspectos éticos

La investigación estuvo basada primordialmente sobre principios del informe Belmont (Comisión Nacional para la Protección de Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y de Comportamiento, 1979).

Fue importante para la labor investigativa los siguientes tres principios: 1) de respeto a la persona, 2) de beneficencia y 3) de justicia. El uso de estos principios para el trabajo será explicado en los siguientes apartados.

En lo concerniente al primer principio, se informó a los participantes la finalidad, las características relevantes que pudieran influir en su participación y que la misma era voluntaria. Además, se tuvo consideración aspectos como la confidencialidad y el anonimato de los descubrimientos, dejando claro que efectivamente la participación no fue obligatoria.

Lo referido al principio de beneficencia, los evaluados no salieron perjudicados, y el estudio aportará beneficios a nivel teórico y social detallado páginas atrás en referencia a la aportación que emitirá el estudio.

Por último, la investigación obedeció al principio de justicia, por lo que la población a estudiar fue seleccionada en relación con el problema de estudio. Así mismo, se tomó en cuenta la responsabilidad como científico, debido a que se planificó todo el estudio con la finalidad de obtener un mínimo de error en los resultados y evitar la presencia de algún conflicto de intereses.

CAPÍTULO III

Resultados

3.1 Confiabilidad

Utilizándose el coeficiente de alfa de Cronbach para la evaluación de la confiabilidad hubo valores aceptables, siendo intrapersonal ($\alpha = 0.90$), interpersonal ($\alpha = 0.71$), manejo de estrés ($\alpha = 0.79$), adaptabilidad ($\alpha = 0.78$) y estado de ánimo ($\alpha = 0.92$). En cuanto a la variable de IE se obtuvo como resultado ($\alpha = 0.85$) y en la autoeficacia académica ($\alpha = 0.95$), ambos puntajes se consideran aceptables.

3.2 Resultados Descriptivos

En la tabla 3 observamos que en promedio la AA de los universitarios se encuentra en nivel medio. Se encontró distribución normal de datos en todas las dimensiones correspondientes, analizadas mediante el análisis de asimetría y curtosis. Además, considerando que ambas variables estudiadas son continuas, se utilizó la estadística paramétrica.

Así mismo se visualiza en la tabla 3 que la dimensión intrapersonal obtuvo la media de (9.79), interpersonal (11.8), manejo de estrés (8.03), adaptabilidad (11.17) y estado de ánimo (11.13). Demostrando como todas se encuentran en un nivel medio.

Tabla 3*Medidas de tendencia central, dispersión y distribución*

| | Mín. | Máx. | M | DE | g1 | g2 |
|-------|------|------|-------|------|-------|-------|
| INTRA | 4 | 16 | 9.79 | 3.00 | -0.31 | 0.23 |
| INTER | 7 | 16 | 11.88 | 2.04 | -0.31 | 0.10 |
| ME | 4 | 16 | 8.03 | 2.12 | 0.95 | 0.50 |
| ADA | 4 | 16 | 11.17 | 2.26 | 0.03 | 0.18 |
| EA | 4 | 16 | 11.13 | 3.01 | -0.61 | -0.23 |
| AA | 9 | 36 | 26.06 | 5.81 | 0.04 | -0.22 |

Nota: INTRA = intrapersonal; INTER = interpersonal; ME = manejo de estrés; ADA = adaptabilidad; EA = estado de ánimo; AA = autoeficacia académica.

3.3 Análisis inferencial

Sobre la hipótesis específica 1, se determinó asociación estadísticamente significativa positiva moderada entre INTRA y AA. Para la hipótesis específica 2 se encontró entre INTER y AA de igual manera relación significativa positiva moderada. En la Hipótesis 3, la relación entre ME y AA, se encontró que se relaciona de manera inversamente proporcional, no obstante, según Domínguez y Prado (2019) a mayor puntuación, menor manejo del estrés, por lo tanto, se podría indicar que existe correlación directamente proporcional de nivel moderado. Para la Hipótesis 4, se percibió una asociación significativa positiva de magnitud alta entre la ADA y IE. Y en la Hipótesis 5 presenta relación considerablemente positiva de magnitud alta entre la EA y AA.

Tabla 4*Análisis de correlación*

| | | AA |
|-------|---|-------|
| INTRA | R | .49 |
| | p | 0.001 |
| INTER | R | .40 |
| | P | 0.001 |
| ME | R | -.24 |
| | P | 0.001 |
| ADA | R | .73 |
| | P | 0.001 |
| EA | R | .67 |
| | P | 0.001 |

Nota: INTRA = intrapersonal; INTER = interpersonal; ME = manejo de estrés; ADA = adaptabilidad; EA = estado de ánimo; AA = autoeficacia académica.

Respecto a los niveles obtenidos, la muestra del estudio evidencia un nivel medio, acorde a dimensiones de inteligencia emocional y autoeficacia académica respectivamente: 67.5% para intrapersonal, 65% para interpersonal, 62.7% para manejo de estrés, 72.8% para adaptabilidad, 57.9% para estado de ánimo y 50.5% para autoeficacia académica. No obstante, 28% de participantes presentan una baja autoeficacia y 40 su opuesto, es decir, alto.

Tabla 5*Análisis de los niveles de las dimensiones de IE y AA*

| Dimensión | Nivel | F | % |
|------------------------|-------|-----|-------|
| Intrapersonal | Bajo | 29 | 15.4 |
| | Medio | 127 | 67.5 |
| | Alto | 32 | 17.0 |
| | Total | 188 | 100 |
| Interpersonal | Bajo | 3 | 1.5 |
| | Medio | 121 | 64.3 |
| | Alto | 64 | 34.0 |
| | Total | 188 | 100 |
| Manejo de Estrés | Bajo | 64 | 34.0 |
| | Medio | 118 | 62.7 |
| | Alto | 6 | 3.1 |
| | Total | 188 | 100 |
| Adaptabilidad | Bajo | 5 | 2.6 |
| | Medio | 137 | 72.8 |
| | Alto | 46 | 24.4 |
| | Total | 188 | 100 |
| Estado de ánimo | Bajo | 16 | 8.5 |
| | Medio | 109 | 57.9 |
| | Alto | 63 | 33.51 |
| | Total | 188 | 100 |
| Autoeficacia Académica | Bajo | 53 | 28.1 |
| | Medio | 95 | 50.5 |
| | Alto | 40 | 21.2 |
| | Total | 188 | 100 |

CAPÍTULO IV

Discusión

El objetivo está circunscrito en estudiar la posible relación entre la variable inteligencia emocional y autoeficacia académica sobre los estudiantes universitarios en la ubicación delimitada, debido a la importancia de estas variables para abordar el sector académico, más aún estando este enmarcado en los grandes cambios debido al COVID 19, llevando por consecuencia a la población a presentar respuestas negativas ante este evento (Bosada, 2020; Valenzuela y Miño, 2021). Además de que es importante hacer hincapié a la población de jóvenes universitarios que se vieron afectados por la coyuntura que para hacer frente, deben poseer buen control emocional lo que ayudará a sobrellevar con éxito estos nuevos desafíos (Montenegro, 2020), al igual que con la autoeficacia académica, repercutiendo de cierta forma en varios aspectos de su vida, tanto personal, laboral o académico (Aziz, 2020, Barna y Brott, 2011; García, 2020, Bandura 1986).

Analizándose los resultados descubiertos y la finalidad establecida, se confirma entonces, la hipótesis, señalando la existencia de una relación directa entre la inteligencia emocional y la autoeficacia académica en la población de educación superior determinada en Lima Metropolitana.

Sobre la hipótesis específica 1 (Existe relación estadísticamente significativa directa entre la autoeficacia académica (AA) y dimensión intrapersonal en universitarios de Lima Metropolitana), los hallazgos permiten sostener la existencia de relación directa-moderada entre las dos variables. Explicándose porque la habilidad intrapersonal, constituye la comprensión de nosotros mismos, en esencia es reconocer nuestras emociones y comprenderlas responsablemente (Ugarriza, 2001). Al ser el estudiante consciente de las emociones que tiene, de sus fortalezas y habilidades que posee, podrá favorecer al estudio más consciente, y con ello

a una mayor percepción positiva de la capacidad de sus habilidades. Este tiene un alcance similar a lo que describe Bandura (1997) en relación con la fuente de autoeficacia llamada activación emocional, puesto que al evaluar el ser la reacción que tiene frente a una situación y si esta se da de una manera positiva, es decir siente estar preparado para hacer frente a una nueva situación o a una complicada, tendrá mayor autoeficacia académica; y por el otro lado, la persona que al enfrentarse a una situación compleja, no sepa reconocer y regular sus propias emociones, tendrá una percepción negativa sobre sus habilidades, lo que conlleva a percibir la situación como estresante y que no puede afrontar. Lo cual tiene relación con lo encontrado por Gaeta et al. (2021) quienes mencionan según los hallazgos, asociaciones entre los estudiantes de bajo nivel de autoeficacia con frustración, estrés, soledad, entre otras emociones negativas, y alto nivel con compasión, tranquilidad, alegría, entre otros.

Por ende, al tener un mejor autoconcepto, el estudiante conducirá una sensación positiva de sus habilidades, generando efectos del mismo carácter en aspectos como el rendimiento académico óptimo, mejorando a su vez el proceso de aprendizaje (Barros y Chala, 2021). Ya que un grado de autoconcepto bajo, tendrá repercusiones en su rendimiento universitario (Chávez et al., 2020). Se establece la similitud de resultados con Canto (2020) quien encontró relación entre los dos conceptos: autoeficacia (rendimiento) y el autoconcepto de los universitarios. Además, este conocimiento sobre nuestras habilidades y puntos de mejora generará un mayor compromiso, como menciona Arias et al. (2020) quienes descubrieron relación entre el engagement y la dimensión intrapersonal. Este compromiso a su vez se verá influenciado por el nivel de autoeficacia que tenga el individuo (Fuentes, 2018).

Por otro lado, la hipótesis 2 (*Existe relación estadísticamente significativa directa entre la autoeficacia académica (AA) y dimensión interpersonal en universitarios de Lima Metropolitana*) los resultados indican al igual que con la dimensión intrapersonal, presencia de correlación moderada. Referente a ello Masquez (2020) encontró relación de .864 entre la

autoeficacia y la dimensión interpersonal, lo cual genera un grado de validez obtenido de manera indirecta. Bar-On (1988) menciona que una persona que mantiene relaciones estables y saludables tendrá una buena inteligencia emocional. Esta dimensión en la inteligencia emocional mantiene una estrecha relación con la AA, puesto a que una de sus principales fuentes de autoeficacia propuesta por Bandura (1997) llamada persuasión social, menciona que la autoeficacia percibida se verá influenciada por nuestras relaciones interpersonales que tengamos, una persona que reciba halagos sobre sus habilidades, se sentirá más preparada para afrontar diferentes circunstancias en las que tenga que aplicarlas, por lo tanto su autoeficacia se verá elevada; por el contrario, si se encuentra rodeada de personas que le proporcionan críticas negativas sobre sus habilidades o las minimizan, al momento de tener que afrontar situaciones académicas complejas, tendrá una percepción negativa sobre sus habilidades. Como menciona Alarcón (2020) el incentivo que reciba el estudiante a través de palabras de aliento ayuda a superar la duda, teniendo este un gran impacto en la autoeficacia (Caligiore, 2018; Chacón, 2016).

Por ende, las relaciones interpersonales, son importantes para la percepción que tengamos de nosotros mismos. Así mismo se puede rescatar del estudio realizado por Lasarte et al. (2019) que el entorno va a repercutir en nuestra inteligencia emocional; siendo uno de los factores que poseen mayor relación y por consiguiente más impacto, la familia. Esto se refleja en el estudio realizado por Guzmán y Pacheco (2014) en el cual mencionan que algunas de las variables que consideran los estudiantes universitarios que afecta su desempeño académico, es la comunicación en su entorno familiar en un 48%. Por lo que es relevante el entorno que percibe el estudiante, en referencia a la dinámica familiar, el ambiente, así como también la confianza de la familia en sus habilidades (Torres y Rodríguez, 2006). Así mismo respalda esta información Hernández y García (2022) quienes a través de las encuestas que realizaron a los estudiantes universitarios referente a que les impulsa la persistencia académica, uno de los

elementos destacados fue la familia. Influenciando de esta forma las dimensiones de la autoeficacia como es la fuerza, puesto que dependiendo la postura que tome nuestro entorno a con nosotros y nuestras habilidades, pueden repercutir en cuanto nos sentimos capaces y convencidos para poder realizar una acción o tarea específica (Canto, 1999; Rodríguez, 2005).

Por otro lado, la hipótesis 3 (*Existe relación estadísticamente significativa inversa entre la autoeficacia académica (AA) y dimensión manejo de estrés en universitarios de Lima Metropolitana*). Se encontró correlación considerable inversa entre AA y la dimensión del manejo de estrés en la variable inteligencia emocional (Tabla 4), no obstante, Domínguez y Prado (2019) indican que, a mayor puntuación, menor manejo del estrés, por consiguiente, se podría decir que existe una correlación significativa directa. Además, todo esto indica y evidencia lo explicado por Bandura (1997) en relación con las experiencias de dominio, donde explica que las personas requieren de resistencia para poder enfrentar las adversidades, y es que una vez que el individuo debido a logros pasados alcanza un nivel de eficacia elevado, este se transformará en una constante, caso contrario, se obtenga un rendimiento bajo o no esperado, lo calificará o atribuirá a variables externas (Bandura, 1997; Schunk, 2012).

Lo cual también está íntimamente relacionado con lo explicado por Bar-On (1988), quien menciona que, pues un buen manejo de estrés se encuentra en una relación de implicancia con la capacidad de una persona a la tolerancia de este; donde una persona que tiene altas habilidades es capaz de responder de manera activa frente a estímulos adversos sin desmoronarse. Esto va a de la mano con lo ya mencionado, que, ante mayores éxitos que haya tenido el individuo al enfrentarse a situaciones estresantes, donde haya requerido su esfuerzo y la utilización de sus habilidades, tendrá una mayor predisposición a observar sus habilidades de manera positiva (Bandura, 1997).

Cabe mencionar que en la coyuntura actual, es relevante tomar en cuenta el manejo del estrés, pues como ya se conoce, la OMS (2020) declaró al coronavirus como una pandemia, y esto obligó a la población estudiantil a pasar de sus estudios presenciales a la modalidad virtual por el aislamiento que se implantó en diversos países, al igual que Perú, obligando de esta forma la suspensión de las universidades presencialmente (Hodges et al., 2020) y generando de esta manera angustia, pánico y aumento de la ansiedad, al igual que el estrés (Hamza et al., 2020); no solo por el cambio de ambiente de estudio, sino también ante la situación de posible contagio y con ello repercusiones en la salud de familiares o personas cercanas a su círculo familiar o de amistad, lo que conlleva una carga emocional fuerte (Cavazos et al., 2021; Islam et al., 2020).

Ocaña (2021) buscó la influencia que tiene la autoeficacia sobre el estrés en el área académica; encontrando que los altos niveles de autoeficacia evocan menores niveles en la percepción del estrés. Tal resultado se ve reflejado en como los individuos con mayor autoeficacia propenden a usar estrategias de solución y reevaluación de manera positiva (Piergiovanni y Depaula, 2018). Además, se demuestra la importante relación entre la autoeficacia y la inteligencia emocional, con .817 en la dimensión del manejo de estrés por el estudio que llegó a realizar Masquez (2020) en estudiantes universitarios.

Por otro lado, la hipótesis 4 (*Existe relación estadísticamente significativa directa entre la autoeficacia académica (AA) y adaptabilidad en universitarios de Lima Metropolitana*). Encontrándose una correlación directa a nivel alto entre ambas variables. En base a lo encontrado en el nivel de adaptabilidad en la población en general, se encontró que el 72% tiene un nivel medio. Cabe resaltar que la capacidad o habilidad de adaptación que posee el sujeto depende de su capacidad de autopercepción ante las habilidades que posee; el cómo enfrente estos nuevos retos, va a depender de su autoeficacia, como lo mencionó Medrano y Pérez (2010).

Domínguez (2016b), en su estudio de estudiantes universitarios, demostró que la autoeficacia tiene relación el afrontamiento ante exámenes y las estrategias para dichas evaluaciones, por lo que el estudiante al tener una percepción positiva de sus capacidades desarrollará estrategias para llegar a alcanzar sus objetivos y con ello llegar al reto propuesto, facilitando su adaptación a situaciones que sean demandantes, ya que el estudiante al tener una percepción positiva y tener el deseo de alcanzar sus objetivos, se comprometerá en ello lo cual también tendrá un impacto en su adaptación. Esto se pudo ver reflejado por Arias et al. (2020) en uno de sus estudios quien encontró relación entre la IE, en la dimensión de adaptabilidad con el *engagement* académico. Además, el nivel de adaptación que tenga el estudiante, también se puede inferir que depende según Bandura (1977) de la dimensión de magnitud que se sienta capaz de manejar, puesto que una persona que tiene una percepción de su magnitud mayor que una que no, será capaz de adaptarse a una situación, mientras que el otro evitará hacer frente, por no sentirse capaz.

Por otro lado, Salazar y Sihuin (2022) nos menciona que mientras el individuo realice sus tareas desde lo más sencillo a lo más complejo, tendrá una percepción eficiente referente a sus habilidades, por lo que su magnitud aumentaría, mientras que por el contrario una persona que lo realiza de manera opuesta elevara sus niveles de ansiedad y por ende disminuirá su autoeficacia; afectando posteriormente su capacidad de adaptación (Bandura, 1977; Gutiérrez y Landero, 2018; Morales y Perez, 2019).

En la actualidad es indispensable conocer el uso de herramientas tecnológicas, por lo cual una persona que no posea conocimientos de estas o no tenga facilidad de acceso, tendrá una percepción de sus habilidades por debajo, mientras que el estudiante que posea buenas habilidades, por el contrario, tendrá una percepción positiva de sus capacidades, facilitando de esta manera su adaptación. Por ello, se podría considerar que la autoeficacia y la adaptabilidad

van de la mano, y que a su vez va a tener impacto en los resultados académicos (Yokoyama, 2019).

Por otro lado, la hipótesis 5 (*Existe relación estadísticamente significativa directa entre la autoeficacia académica (AA) y dimensión estado de ánimo en universitarios de Lima Metropolitana*). Según los resultados en base a la correlación directa entre estado de ánimo y autoeficacia académica a nivel alto (Tabla 4), se puede evidenciar lo propuesto por Bandura (1994) que menciona que la resistencia o resiliencia que tenga una persona va a influenciar en la obtención de mejores resultados a largo plazo, y tendrá mayores niveles de autoeficacia. Como se demostró por Masquez (2020) en un estudio realizado en universitarios, donde menciona haber encontrado relación entre la autoeficacia y el estado de ánimo de (.798). Puesto que la persona que presenta bajos niveles de estado de ánimo y tiene una percepción negativa sobre la vida, a diferencia de una que la observa con mayor optimismo, tendrá un impacto en la percepción de sus propios recursos según esta sea positiva o negativa (Bar-On, 1997).

Esto, se debe a lo mencionado por Bandura (1989) en la fuente de autoeficacia y estados fisiológicos, donde menciona que la persona tiende a evaluar su estado fisiológico ante una situación y depende de ello su nivel de autoeficacia, es decir que, si un estudiante tiene depresión o se encuentra muy cansado, al momento de evaluar su capacidad frente a una situación académica, esta se dará de manera negativa. Ello se corrobora de manera indirecta por Gutiérrez y Landero (2018), los cuales encontraron que estudiantes con baja inclinación de autoeficacia tenían mayores niveles en cuanto a ansiedad. Al igual, con Moralez y Perez (2019) que encontraron lo mismo respecto a la autoeficacia con la ansiedad.

Lo antes mencionado sobre la existencia correlativa de inteligencia emocional, consiste en la facultad del individuo para la autorregulación, reconocimiento de los sentimientos y emociones de los demás, como comprensión con el propósito de encaminar nuestras acciones

(Bar-On, 1997; Salovey y Mayer, 1990) y por su lado, la autoeficacia académica basada en la percepción tenida sobre nuestras propias habilidades del ámbito académico (Bandura, 1982, 1989, 1997). Debemos resaltar la importancia de estas dos variables para el éxito en el sector de los estudiantes universitarios, Abdul et al. (2020) quienes, aparte de encontrar una relación entre ambas variables, también lo consideraron relevantes para alcanzar un mejor rendimiento académico. De igual forma Canto (2020) quien encontró la misma relación entre el IE y AA.

Muchos otros autores mencionan que la autoeficacia académica, propicia el éxito en su desempeño académico. Uno de ellos es Alegre (2014) que indica que la capacidad de percepción del alumnado que tenga ante sus habilidades y capacidades tendrá un efecto con el logro académico alcanzado y se relaciona también con aquella capacidad de autorregulación del propio aprendizaje. Abdul et al. (2020) de igual manera menciona que al tener una mejor autoeficacia, se tendrá un mejor rendimiento académico, ya que el estudiante se verá comprometido con sus estudios lo cual puede influir en alcanzar el éxito esperado. Además, este compromiso será influyente en la inteligencia emocional, según (López et al., 2021). Esto por la función del *engagement* como un mediador entre distintas variables (Zhang et al., 2018).

La inteligencia emocional, no se queda atrás, puesto que marca un impacto en las competencias del individuo, ya sean personales, emocionales o sociales, permitiéndole de esta forma adaptarse a diferentes situaciones y con ello dotándolo de las habilidades suficientes para tener éxito (Bar-On, 1988). En el estudio realizado por Domínguez (2018) se hace mención de que la inteligencia emocional tiene una conexión con las habilidades de destreza del individuo de manejar el estrés satisfactoriamente o no y la adaptación a diferentes circunstancias. Entes de mucha valía para conseguir el éxito académico y profesional.

Siendo ambas variables tanto la inteligencia emocional como la autoeficacia académica, de suma importancia durante la adultez, pero incluso más en quienes están iniciando esta nueva

etapa como son los estudiantes universitarios. Puesto que como mencionó Beteta (2008) la autoeficacia académica, va a facilitar parte de este nuevo proceso de adaptación, como son en la determinación de la carrera profesional. De igual manera el aumento de la capacidad de aprendizaje con mira de poder llegar a los objetivos que se haya establecido el estudiante (Schunk, 2012) y es que para hacer frente a estas nuevas situaciones en las que se ven sumergidos los estudiantes y con la necesidad de poder adaptarse a una situación muy diferente, que fue la etapa de educación secundaria a la educación superior. Aquellas que estén trabajando se enfrentarán incluso, a una nueva situación en la que se autoevaluarán frecuentemente sus competencias, logros de objetivos e incluso tendrán que manejar el ámbito laboral con el académico (Bandura, 1994). Siendo importante regular sus emociones, con el fin de hacer frente a las situaciones que los aquejan y se van a presentar en la vida cotidiana en diferentes aspectos de su vida (Aguilar et al., 2014). Y alcanzar el éxito profesional y personal que esperan con ansias (Martínez, 2013).

Algunas de las implicancias que puede ofrecer los resultados hallados, es tener un estudio actualizado de las variables en estudiantes universitarios, por otro lado, permitirá hacer nuevas investigaciones en base a lo encontrado, para de esta manera poder agrandar la muestra y tener más información estadística de la relación de estas variables en el sector educativo.

Cabe mencionar que también permite conocer lo importante de la inteligencia emocional y autoeficacia académica para los universitarios, pues se enfrentan a distintos retos y una gran diversidad de nuevos desafíos en los cuales deben de pasar por un proceso de adaptación. Es importante y necesario indicar que la investigación se desarrolló, cuando estos estudiantes aún se encontraban en medio de una educación remota o virtual a consecuencia de los estragos de pandemia COVID 19, por lo que fue una situación de carácter obligatorio y no opcional en el caso de querer continuar ejerciendo sus estudios superiores.

La muestra usada para este estudio fue muy reducida como para poder generalizar los datos, puesto que la coyuntura actual obligó al evaluador a evaluar de manera remota, sin poder alcanzar una muestra aceptable. Así mismo, las pruebas a evaluar también fueron adaptadas a un medio digital, por lo que podría ser un factor que podría influenciar en los resultados, no obstante, no hubo consultas en relación con ambas pruebas ni con los formularios en general, por lo que se infiere que los evaluados pudieron resolver de manera óptima las encuestas presentadas.

Otras limitaciones que se presentaron para poder llevar a cabo el estudio y por lo tanto para los resultados mediante el análisis en base a las pruebas que fueron aplicadas, se debieron a que en la prueba de inteligencia emocional seleccionada evaluaba la variable IE por dimensiones, en precisión cinco (intrapersonal, interpersonal, manejo de estrés, adaptabilidad y estado de ánimo), sin embargo, pese a obtener un puntaje e interpretación por dimensiones se sugiere que en futuras investigaciones, sea importante tener en consideración la elección de una prueba en la que se evalué, a parte de estas dimensiones, también otras que permitan evaluar una puntuación global y directa de la variable; con el propósito de poder hacer una correlación general y más específica con las variables estudiantes en la población universitaria de Lima Metropolitana.

CONCLUSIONES

Se encontró un nivel moderado de relación directamente proporcional entre la dimensión intrapersonal y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

Se encontró un nivel moderado de relación directamente proporcional entre la dimensión interpersonal y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

Se encontró un nivel moderado de relación directamente proporcional entre la dimensión manejo de estrés y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

Se encontró un nivel alto de relación directamente proporcional entre la dimensión adaptabilidad y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

Se encontró un nivel alto de relación directamente proporcional entre la dimensión estado de ánimo y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

RECOMENDACIONES

Teniendo como base el análisis de los resultados se recomienda a futuros investigadores se tome en consideración una muestra equitativa de hombres y mujeres, con el fin de poder realizar análisis comparativo por género, lo mismo con otros datos sociodemográficos, como edad, y si se encuentra trabajando, así como también si es que tienen un hijo.

Además, debido que no se pueden generalizar los presentes en población universitaria, se recomienda que, en posteriores estudios, se realicen con muestras representativas de una población al fin de extrapolar los resultados. Así mismo se sugiere la realización de más investigaciones en esta población, ya que no hay tantas investigaciones que se hayan realizado referente a ambas variables tratadas en esta investigación.

Por otro parte se sugiere que se realice programas o talleres a fin de promover el desarrollo de las variables, con el fin de alcanzar el éxito académico.

Por otro lado, en base a la teoría encontrada se considera importante realizar mayores investigaciones con otras variables a tratar, ya que en la búsqueda de investigaciones que se realizaron, referente a la IE y AA, teniendo en cuenta que muchas de ellas la relacionan con el rendimiento académico. Igualmente se sostiene la necesidad de continuar investigando en pandemia y post pandemia, con la intencionalidad de manejar datos que permitan comparar los niveles de variables en diferentes contextos y situaciones.

REFERENCIAS

- Abdul, A., Nor, S., & Hamizah, R. (2020). Inteligencia emocional y autoeficacia de los estudiantes hacia su rendimiento académico: Un Estudio de encuesta en instituciones públicas de educación superior. *Revista Universal de Investigación Educativa*, 8(11), 129 - 135. [10.13189/ujer.2020.082315](https://doi.org/10.13189/ujer.2020.082315)
- Aguilar, M., Gil, O., Pinto Garrido, V., Quijada, C., & Zúñiga, C. (2014). Inteligencia emocional, estrés, autoeficacia, locus de control y rendimiento académico en universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1), 21-35. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29232614002>
- Alarcón, A. (2020). Autoeficacia: un acercamiento al estado de la investigación en Latinoamérica. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 2(2), 91-102. <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4124>
- Álvarez, P., & López, D. (2020). Competencias de adaptabilidad y factores de éxito académico del alumnado universitario. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(32), 46-66. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722020000300046#B41
- Apablaza, C., & Lira, M. (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: el caso de Chile. *Estudios Hemisféricos y Polares*, 4(2), 107-123. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4457452>
- Apaza, A. (2021). *Uso de medios académicos virtuales y adaptabilidad a la vida universitaria durante la pandemia COVID-19 en universitarios del departamento de Puno, 2020*. [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Unión]. Repositorio de la Universidad Peruana Unión. <http://200.121.226.32:8080/handle/20.500.12840/4697>

- Arciniegas, O., Álvarez, S., Castro, L., & Maldonado, C. (2021). Inteligencia emocional en estudiantes de la Universidad Autónoma de Los Andes. *Conrado*, 17(78), 127-133. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000100127&lng=es&tlng=es.
- Arias, D., Vera, M., Ramos, T., & Pérez, S. (2020). Engagement e inteligencia emocional en estudiantes de una universidad privada en la ciudad de Arequipa. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), 423. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.423>
- Ato, M., López, J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Aziz, A. Sulaiman, S., & Razak, N. (2020). La inteligencia emocional y la autoeficacia de los estudiantes hacia su desempeño académico: un estudio de encuesta en una institución pública de educación superior. *Revista Universal de Investigaciones Educativas*. <https://oarep.usim.edu.my/jspui/handle/123456789/6196>
- Bandura, A. (1977). Autoeficacia: hacia una teoría unificadora del cambio de comportamiento. *Revisión Psicológica*, 84(2), 191. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1982). La valoración y generalidad predictiva de las autopercepciones de eficacia. *Revista de Terapia Conductual y Psiquiatría Experimental*, 13(3), 195-199. <http://www.uky.edu/~eushe2/BanduraPubs/Bandura1982JBTEP.pdf>
- Bandura, A. (1986). *The social foundations of thought and action*. Prentice Hall. <https://psycnet.apa.org/record/1985-98423-000>
- Bandura, A. (1989). Agencia humana en la teoría cognitiva social. *Psicólogo Estadounidense*, 44(9), 1175-1184. <https://psycnet.apa.org/record/1990-01275-001>

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. New York: *Academic Press*. (4), 71-81.
<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf>
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
[https://doi.org/10.1016/0005-7916\(95\)00034-W](https://doi.org/10.1016/0005-7916(95)00034-W)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
<https://doi.org/10.5860/choice.35-1826>
- Bandura, A. (2010). Self-efficacy. *The Corsini encyclopedia of psychology*, (2) 1-3.
[doi:10.1002/9780470479216.corpsy0836](https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0836)
- Barna, J., & Brott, P. (2011). How important is personal/social development to academic achievement. The elementary school counselor's perspective. *Professional school counseling*, 14(3).
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/2156759X1101400308>
- Bar-On, R. (1988). Efectos negativos de la crítica destructiva: impacto en el conflicto, la autoeficacia y el desempeño de tareas. *Revista de psicología aplicada*, 73(2), 199.
<https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0021-9010.73.2.199>
- Bar-On, R. (1997). *The emotional intelligence inventory (EQ-I): Technical manual*. Multi-Health Systems. https://hpsys.com/PDFs/EQ-i_Info_Page.pdf
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72709503.pdf>.
- Bar-On, R. (2010). Inteligencia emocional: una parte integral de la psicología positiva. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 54-62.
https://www.researchgate.net/publication/228373303_Emotional_Intelligence_An_Integral_Part_of_Positive_Psychology

- Bar-On, R., & Parker, A. (2000). *Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i: YV): Technical manual*. MultiHealth Systems. <https://paa.com.au/wp-content/uploads/2018/09/Bar-On-EQiYv-Sample-Profile-Report.pdf>
- Barrón, M., & Armenta, L. (2021). Efectos del estrés en el rendimiento académico de los estudiantes de la licenciatura de psicología. *Revista de Investigación Académica Sin Frontera: División de Ciencias Económicas y Sociales*, (36), 1-32. <https://doi.org/10.46589/rdiasf.vi36.388>
- Barros, K., & Chala, E. (2021). *Alteraciones del autoconcepto que influyen en el rendimiento académico en estudiante de la carrera de enfermería*. [Tesis doctoral, Universidad de Guayaquil]. Repositorio Institucional de la Universidad de Guayaquil. <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/58249/1/TESIS-1756-BARROS-CHALA-%20LIC.CARMEN%20SANCHEZ.pdf>
- Bosada, M. (2020). *La educación emocional, clave para la enseñanza-aprendizaje en tiempos de coronavirus*. Educaweb. <https://www.educaweb.com/noticia/2020/05/27/educacion-emocional-clave-ensenanza-aprendizaje-tiempos-coronavirus-19205>
- Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory (ECI). *Handbook of Emotional Intelligence*, 99(6), 343-362. <https://weatherhead.case.edu/departments/organizationalbehavior/workingPapers/WP%2099-6.pdf>
- Brooks, S., Webster, R., Smith, L., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of

- the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912–20.
[https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)30460-8/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)30460-8/fulltext)
- Burgos, T. (2020). *Procrastinación y autoeficacia académica en estudiantes universitarios limeños*. [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. Repositorio Académico de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
<https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/652037>
- Caligiore, M., & Ison, M. (2018). La participación de los padres en la educación: su influencia en autoeficacia y control ejecutivo de sus hijos. Una revisión. *Contextos Educación*, (25), 138-149. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/92394>
- Canto, C. (1999). *Autoeficacia y educación*. Prentice Hall.
https://www.researchgate.net/publication/279465811_Autoeficacia_y_educacion
- Canto, D. (2020). *Inteligencia emocional, autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de una universidad pública de Lima 2018*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
<https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/5022/daniel%20bernardo%20canto%20espinoza.pdf?sequence=1&isallowed=y>
- Carneiro, F., Matias, L., & Moreira, J. (2020). Habilidades sociales de estudiantes de enfermería y psicología. *Ciencias Psicológicas*, 14(1), 1-11.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7373328>
- Cattell, R. (1963). Teoría de la inteligencia fluida y cristalizada: un experimento crítico. *Revista de Psicología Educativa*, 54(1), 1–22. 10.1037 / h0046743

- Cavazos, J., Máñez, A., & Jacobo, G. (2021). Miedo al Covid-19 y estrés: su efecto en agotamiento, cinismo y autoeficacia en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista de la educación superior*, 50(199), 97-115. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602021000300097&script=sci_arttext
- Chacón, C. (2016). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción pedagógica*, (15), 44-55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968869>
- Chamarro, A., & Oberst, E. (2004). Modelos teóricos en inteligencia emocional y su medida. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, (14), 209-17, <https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/97921>
- Chávez, M., Flores, M., Castillo, P., & Méndez, S. (2020). El autoconcepto en universitarios y su relación con rendimiento escolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, (53), 37-47. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/53/53_ChavezBecerra.pdf
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Colom, R. (2012). *Psicología de las diferencias individuales. Teoría y práctica*. Ediciones Pirámide. <https://docplayer.es/34461066-Psicologia-de-las-diferencias-individuales.html>
- Comisión Nacional para la Protección de Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y de Comportamiento. (1979). *Informe Belmont. Principios éticos y directrices para la protección de sujetos humanos de investigación*.

https://medicina.unmsm.edu.pe/images/Facultad_Medicina/Instituto_Etica/documentos/Belmont_report.pdf

Cosio, H., & Lazo, L. (2021). Relación de las habilidades sociales con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ciencia y Desarrollo*, 24(4), 17-26. <http://revistas.uap.edu.pe/ojs/index.php/CYD/article/view/2308>

Criollo, M., Romero, M., & Fontaines-Ruiz., T. (2017). Autoeficacia para el aprendizaje de la investigación en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, (23), 63-72. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X1630032X>

Delgado, B., Martinez, M., Rodriguez, J., & Escortell, R. (2019). La autoeficacia académica y la inteligencia emocional como factores asociados al éxito académico de los estudiantes universitarios. *Gestión de las Personas y Tecnología*, 12(35), 46-60. <https://doi.org/10.35588/revistagpt.v12i35.4003>

Domenech, B., Triviño, J., Antón, M., Sierra, D., & Monteagudo, M. (2021). Análisis del apoyo social y el ajuste académico como facilitadores de la transición a la universidad. *In Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria: Convocatoria 2020-21* (pp. 707-714). <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/120301>

Domínguez, S. (2014). Autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos: un enfoque de ecuaciones estructurales. *Revista de Psicología-Universidad Católica San Pablo*, 4(4), 45-53. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/20>

Domínguez, S. (2016, a) Afrontamiento ante la ansiedad pre-examen y autoeficacia académica en estudiantes de ciencias de la salud. *Educación Médica*, 19(1), 39-42. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181316301097>

- Domínguez, S. (2016, b). Inteligencia emocional y estrategias cognitivas de regulación emocional en estudiantes universitarios de Lima: un análisis preliminar. *Revista del Hospital Psiquiátrico de la Habana*, 13(2), 1-13. <https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fwww.revistahph.sld.cu%2F2016%2FNro%25202%2Finteligencia%2520emocional.html>
- Domínguez, S. (2018). Influencia de la inteligencia emocional y personalidad en las estrategias cognitivas de regulación emocional en la desaprobación de exámenes en estudiantes de psicología. *Cultura: Revista de la Asociación de Docentes de la USMP*, 32(1). 225-259. <http://www.revistacultura.com.pe/wp-content/uploads/2018/11/influencia-de-la-inteligencia-emocional-y-personalidad-en-las-estrategias-cognitivas-de-regulacion-emocional-en-la-desaprobacion-de-examenes-en-estudiantes-de-psicologia.pdf>
- Domínguez, S., Merino, C., & Gutiérrez, A. (2018). Estudio estructural de una medida breve de inteligencia emocional en adultos: el EQ-i-M20. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 4(49), 5-21. <https://www.redalyc.org/journal/4596/459657524002/459657524002.pdf>
- Domínguez, S., Yauri, C., Mattos, E., & Ramírez, F. (2012). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología*, (2), 27-40. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/8>
- Duan, & Zhu. (2020). *Psychological interventions for people affected by the COVID-19 epidemic*. *The Lancet Psychiatr*. [https://doi.org/10.1016/s2215-0366\(20\)30073-0](https://doi.org/10.1016/s2215-0366(20)30073-0)
- El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). *The state of the global education crisis: a path to recovery*.

<https://www.unicef.org/media/111621/file/%20The%20State%20of%20the%20Global%20Education%20Crisis.pdf%20.pdf>

Esteban, M., Bernardo, A., Tuero, E., Cervero, A., & Casanova, J. (2017). Variables influyentes en progreso académico y permanencia en la universidad. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 75-81. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.07.003>

Extremera, N., & Fernández, P. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-6. <https://doi.org/10.35362/rie2912869>

Extremera, N., & Fernández, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412004000200005

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2001). ¿Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes? *III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional: Una brújula para el siglo XXI*, (1), 1-14. https://www.academia.edu/30728564/_Es_la_inteligencia_emocional_un_adeecuado_predictor_del_rendimiento_acad%C3%A9mico_en_estudiantes

Ferguson, C. (2009). An effect size primer: A guide for clinicians and researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 532-538. 10.1037/a0015808.

Fuentes, M., Jurado, M., Martín, A., Martínez, Á., Márquez, M., & Linares, J. (2018). Autoeficacia y engagement en estudiantes de ciencias de la salud y su relación con la autoestima. *Publicaciones*, 48(1), 161-172. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/7323>

- Gaeta, M., Gaeta, L., & Rodríguez, M. (2021). Autoeficacia, estado emocional y autorregulación del aprendizaje en el estudiantado universitario durante la pandemia por COVID-19. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 3-27. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032021000300003&script=sci_arttext
- García, F. (2020). Modelo de referencia para la enseñanza no presencial en universidades presenciales. *Campus Virtuales*, 9(1), 41-56. <http://www.uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/625>
- García, M., & Giménez, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral*, 3(6), 43-52. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/espiral/article/view/909>
- Gardner, H. (1983). *La teoría de las inteligencias múltiples*. Heinemann. <http://psia-w.org/new/wp-content/uploads/2014/11/multipleintelligenceshandout.pdf>
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples*. <https://virtual.cun.edu.co/contenidos/emprendimiento/ProyectoVida/semana3/contenido4/bibliografia/3.pdf>
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update*. Boston, MA: Pearson. <http://lib.ugent.be/catalog/rug01:00142406>
- Gobierno del Perú. (2020). *Decreto Supremo N° 044-2020-PCM*. <https://www.gob.pe/institucion/pcm/normas-legales/460472-044-2020-pcm>
- Gómez, I., & Escobar-Mamani, F. (2021). Educación virtual en tiempos de pandemia: incremento de la desigualdad social en el Perú. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales*

Y *Humanidades*, (15), 152-165.

<https://chakinan.unach.edu.ec/index.php/chakinan/article/view/553>

Grewal, D., & Salovey, P. (2006). Inteligencia emocional. *Mente y cerebro*, 16(1), 10-20.

<http://amscimag.sigmaxi.org/4Lane/ForeignPDF/2005-07GrewalSpanish.pdf>

Gutiérrez, A., & Landeros, M. (2018). Autoeficacia académica y ansiedad, como incidente crítico, en mujeres y hombres universitarios. *Revista Costarricense de Psicología*,

37(1), 1-25. <https://dx.doi.org/10.22544/rcps.v37i01.01>

Guzmán A., & Pacheco, M. (2014). Comunicación familiar y desempeño académico en estudiantes universitarios. *Zona Próxima*, (20), 79-91.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-

[94442014000100008&lng=en&tlng=es.](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-94442014000100008&lng=en&tlng=es)

Hamza, K., Aqeel, M., Jaffar, A. y Ahmed, A. (2020). COVID-19 Pandemic and impending global mental health implications. *Psychiatria Danubina*, 32(1), 32-35. doi:

<https://doi.org/10.24869/psyd.2020.32>

Hernández, B., & García, L. (2022). Persistencia académica en estudiantes universitarios: ¿cómo se manifiesta la autoeficacia emocional? *Revista Latinoamericana de Ciencias*

Sociales, Niñez y Juventud, 20(3), 1-25.

<https://www.proquest.com/openview/01907ac7d82e8999ebf8e5be79e7c754/1?pq->

[origsite=gscholar&cbl=236258](https://www.proquest.com/openview/01907ac7d82e8999ebf8e5be79e7c754/1?pq-origsite=gscholar&cbl=236258)

Hernández, M., & Chávez, G. (2022). Aspectos socioemocionales en universitarios durante el confinamiento por covid-19: determinantes e impacto en la actividad educativa. *Revista*

Cubana de Psicología, 4(5), 23-36.

<http://www.psicocuba.uh.cu/index.php/PsicoCuba/article/view/78>

- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana S.A. <https://bit.ly/3axn2JO>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana. https://www.academia.edu/39605717/Metodologia_de_la_investigaci%C3%B3n_5a_Edici%C3%B3n_Hern%C3%A1ndez_Sampieri?from=cover_page
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. *Educause review*, (27), 1-12. https://www.researchgate.net/publication/340535196_The_Difference_Between_Emergency_Remote_Teaching_and_Online_Learning
- Islam, S., Bodrud, M., Khan, R., Haque, M. & Mamun, M. (2020). Explorando el estrés de COVID-19 y sus factores en Bangladesh: un estudio basado en la percepción. *Heliyon*, 6 (7), 1 - 10. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844020312433>
- Laudadío, J., & Mazzitelli, C. (2019). Formación del profesorado: Estilos de enseñanza y habilidades emocionales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(82), 853-869. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662019000300853&script=sci_arttext
- Li, J., Yang, Z., Qiu, H., Wang, Y., Jian, L., Ji, J., & Li, K. (2020). Ansiedad y depresión entre la población general en China en el pico de la epidemia de COVID-19. *Psiquiatría Mundial*, 19(2), 249. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7214959/>
- López, J., De la Garza Carranza, M., Ramos, S., & Patiño, J. (2021). La satisfacción profesional del estudiante universitario de movilidad académica internacional en el estado de

- Guanajuato, México. *Foro de Educación*, 19(2), 403-430.
<http://dx.doi.org/10.14516/fde.788>
- Luangpipat, N. (2018). Fuentes de autoeficacia de los estudiantes del idioma inglés con diferencias individuales. *Electronic journal of research in educational psychology*, 16(44), 79-102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6850064>
- Maguiña, C., Gastelo, R., & Tequen, A. El nuevo Coronavirus y la pandemia del Covid-19. *Revista Médica Herediana*. 31(2), 125-31.
<https://revistas.upch.edu.pe/index.php/RMH/article/view/3776>
- Martín, E. (2018). *Inteligencia emocional*. Editorial Elearning, SL.
https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=bp18DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA5&dq=optimismo+definicion&ots=RrB-klk_Eo&sig=gIZZcwyxV5W4XPIVhsjA47ONtpo#v=onepage&q&f=false
- Martínez, A. (2013). La inteligencia emocional: una herramienta necesaria para el liderazgo. Concepto y componentes. *Revista De Investigaciones UNAD*, 12(1), 149-158.
<https://doi.org/10.22490/25391887.1164>
- Masquez, J. (2020). *Inteligencia emocional y autoeficacia en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Tecnológico Público Lima Metropolitana*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
<https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/5352/Jesus%20Adelaida%20MASQUEZ%20BOHORQUEZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Medrano, L., & Pérez, E. (2010). Adaptación de la escala de satisfacción académica a la población universitaria de Córdoba. *Summa Psicológica UST*, 7(2), 5-14.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3423953>

- Meneghel, I., Altabás, Q., & Salanova, M. (2021). Resiliencia y autoeficacia como mecanismos psicológicos que favorecen el éxito académico. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, *1*(18), 153-171. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7961982>
- Ministerio de Educación. (2021). *Estadística de la calidad educativa*. <http://escale.minedu.gob.pe/tendencias>
- Montenegro, J. (2020). La inteligencia emocional y su efecto protector ante la ansiedad, depresión y el estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Científica Tzhoecoen*, *12*(4), 449-461. <https://doi.org/10.26495/tzh.v12i4.1395>
- Morales, F., & Perez, J. (2019). El papel de la ansiedad, las estrategias de afrontamiento y la inteligencia emocional en la autoeficacia general percibida en estudiantes universitarios. *10*(1689), 1-9. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01689>
- Mueller, R., & Hancock, G. (2001). Factor analysis and latent structure. En J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of social and behavioral sciences* (pp. 5239-5244). Oxford, Reino Unido: Pergamon. https://www.researchgate.net/publication/265006048_Factor_Analysis_and_Latent_Structure_Confirmatory_Factor_Analysis
- Narváez, G., Posso, M., Guzmán, F., & Valencia, S. (2018). Autoeficacia académica: un factor determinante para el ajuste académico en la vida universitaria. *Sathiti: sembrador*, *13*(2), 59-69. <https://doi.org/10.32645/13906925.75>
- Ocaña, J. (2021). *Regulación emocional, autoeficacia y su relación en el estrés de los estudiantes universitarios de Tungurahua*. [Tesis de bachiller, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio Pontificia Universidad Católica del Ecuador. <https://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/3114/1/77284.pdf>

Organización Mundial de la Salud. (2020). *Criterios para poner fin al aislamiento de los pacientes de COVID-19.*

https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332997/WHO-2019-nCoV-Sci_Brief-Discharge-From_Isolation-2020.1-spa.pdf

Organización Mundial de la Salud. (2022). *Actualizaciones epidemiológicas y operativas semanales febrero de 2022.* <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/situation-reports>

Osorio, A. (2021). *Inteligencia emocional, estrategias de aprendizaje y autoeficacia en estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público Manuel Seoane Corrales - San Juan de Lurigancho.* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/5409/Adolfo%20Osorio%20%20Osorio.pdf?sequence=5&isAllowed=y>

Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in motivation and achievement*, 10(149), 1-49. <http://dx.doi.org/10.14349/rlp>.

Pajares, F., & Schunk, D. (2001). *The development of academic self-efficacy.* Academic Press. <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/SchunkPajares2001.PDF>

Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de conducta*, 9(21), 185-219.

https://www.researchgate.net/publication/232599327_Construccion_y_validacion_de_una_escala_de_autoeficacia_percibida_especifica_de_situaciones_academicas_Cons

truction_and_validation_of_a_scale_of_perceived_self-
sufficiency_for_academic_situations

Palomino, L. (2021). *Funcionalidad familiar, resiliencia y autoeficacia académica en los estudiantes de un instituto superior tecnológico de Lima*. [Tesis de magister, Universidad Femenina Sagrado Corazón]. Repositorio Institucional de la Universidad Femenina Sagrado Corazón. https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.11955/936/Palomino%20Le%c3%b3n%2c%20LC_2021%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pan American Health Organization. (2022). *OPS actualización semanal epidemiológica de COVID-19 - 5 de abril de 2022*. <https://www.paho.org/en/documents/paho-weekly-covid-19-epidemiological-update-5-april-2022>

Piergiovanni, L., & Depaula, P. (2018) Autoeficacia y estilos de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios. *Ciencias Psicológicas*, 12(1), 17-23. <https://doi.org/10.22235/cp.v12i1.1591>

Quesada, J. (2021). Calidad del servicio administrativo: impacto sobre el compromiso, la satisfacción y el rendimiento de estudiantes universitarios. *Revista Universidad y Empresa*, 23(41). <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/empresa/article/view/10352>

Quintero, C., & Gil, V. D. (2021). Depresión en estudiantes universitarios derivada del Covid-19: un modelo de clasificación. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 21(1), 1–15. <https://doi.org/10.18270/chps.v21i1.3712>

Ravina, R., Ahumada, E., & Gálvez, E. (2019). Happiness as a predictor of academic performance in university students. A comparative analysis between Mexico and Spain. *Cauriensia*, 19(1), 407-426. <http://dx.doi.org/10.17398/2340-4256.14.407>

- Rigo, D. (2020). Percepciones del estudiante argentino de nivel superior acerca del compromiso, clima del aula virtual y tendencias a futuro: entre posibilidades y limitaciones en tiempos de pandemia. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(1), 143-161. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3132>
- Robles, H. (2020). Escala de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima. *Avances En Psicología*, 28(1), 101-110. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2020.v28n1.2115>
- Rodríguez, A., González, J. A., Cruz, A., & Rodríguez, L. (2020). Demandas tecnológicas, académicas y psicológicas en estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19. *Revista Caribeña de Psicología*, 4(2), 176-185. <https://doi.org/10.37226/rcp.v4i2.4915>
- Rodríguez, R. (2005). *Niveles de inteligencia emocional y autoeficacia en el rendimiento escolar en alumnos con alto y bajo desempeño escolar*. [Tesis de maestría, Universidad Ricardo Palma]. Repositorio Institucional de la Universidad Ricardo Palma. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160304.pdf>
- Romero, A., & Perez, M. (2009). Cómo motivar a aprender en la universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(1), 87-105. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie51a04.pdf>
- Romero, M. (2021). Comunicación asertiva en la formación profesional universitaria. universidad católica Nuestra Señora de la Asunción. Campus Itapúa-unidad pedagógica San Ignacio Guazú 2019-2020. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 5954-5971. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.733

- Salazar, S., & Sihuin, S. (2022). *Autoeficacia y ansiedad en estudiantes universitarios de la carrera de Psicología de una universidad privada de Lima Norte, 2020*. [Tesis de licenciatura, Universidad Privada del Norte]. Repositorio Institucional de la Universidad Privada del Norte. <https://repositorio.upn.edu.pe/handle/11537/29835>
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, conocimiento y personalidad*, 9(3), 185-211. <https://n9.cl/azls>
- Santa, H., Chávez, G., Domínguez, J., Araujo, E., Aguilar, H., & Vera, V. (2022). El miedo al contagio de covid-19, como mediador entre la exposición a las noticias y la salud mental, en población peruana. *Enfermería Global*, 21(1), 271-294. <https://doi.org/10.6018/eglobal.48967>
- Saravia, M., Cazorla, P., & Cedillo, L. (2020). Nivel de ansiedad de estudiantes de medicina de primer año de una universidad privada del Perú en tiempos de Covid-19. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 20(4), 568-573. <https://dx.doi.org/10.25176/rfmh.v20i4.3198>
- Tatiana, C., & Yate, M. (2020). Procesos de autorregulación del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de pregrado bajo la modalidad virtual. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(1), 191- 206. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7823619>
- Thompson, C., Kuah, A., Foong, R., & Ng, E. (2019). The development of emotional intelligence, self-efficacy, and locus of control in master of business administration students. *Human Resource Development Quarterly*, 31(1), 113-131. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21375>
- Torres, L. & Rodríguez, N. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Revista Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 255-270. <http://www.redalyc.org/pdf/292/29211204.pdf>

- Trujillo, M., & Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar*, 15(25), 9-24. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-50512005000100001&script=sci_abstract&tlng=fr
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, (4), 129-160. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118178005.pdf>
- Ugarriza, N., & Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, (8), 11-58. <http://dx.doi.org/10.26439/persona2005.n008.893>
- Valenzuela, L., & Miño, M. (2021). Aprendizaje social y emocional: un camino a construir en la educación superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(3), 2952-2963. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i3.499
- Vargas, K., & Callata, Z. (2021). La felicidad en tiempos de pandemia y educación virtual: un estudio en universitarios del Altiplano. *Comuni@cción*, 12(2), 111-119. <https://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.12.2.493>
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. & Ho, R. (2020). Respuestas psicológicas inmediatas y factores asociados durante la etapa inicial de la epidemia de enfermedad por coronavirus de 2019 (COVID-19) entre la población general en China. *Revista internacional de investigación ambiental y salud pública*, 17(5), 1729. <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/5/1729>
- Wechsler, D. (1940). La medición de la inteligencia adulta. *Revista de enfermedades nerviosas y mentales*, 91(4), 548-549. https://journals.lww.com/jonmd/citation/1940/04000/the_measurement_of_adult_intelligence.75.aspx

- Yevilao, A. (2019). Programas educativos: ¿en qué se ha basado su construcción durante la última década? *Revista INFAD de psicología. International journal of developmental and educational psychology*, 4(1), 387–398.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v4.1592>
- Yokoyama, S. (2019). Academic self-efficacy and academic performance in online learning: a mini review. *Front psychology*, 9(1), 2794 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02794>
- Zhang, Y., Qin, X., & Ren, P. (2018). Adolescents' academic engagement mediates the association between internet addiction and academic achievement: the moderating effect of classroom achievement norm. *Computers in Human Behavior*, 89(1), 299-307.
Doi: 10.1016/j.chb.2018.08.018
- Zimmerman, B. (1995). *Autoeficacia en sociedades cambiantes*.
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=jbjnoaolmnc&oi=fnd&pg=pa202&dq=zimmerman+\(1995\)&ots=mx3b7zms8_&sig=dxtiygmtzrmywrwuvvxh6ktb06o#v=onepage&q=zimmerman%20\(1995\)&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=jbjnoaolmnc&oi=fnd&pg=pa202&dq=zimmerman+(1995)&ots=mx3b7zms8_&sig=dxtiygmtzrmywrwuvvxh6ktb06o#v=onepage&q=zimmerman%20(1995)&f=false)

ANEXO A

MATRIZ DE CONSISTENCIA

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE UNIVERSIDADES DE LIMA

METROPOLITANA

| | PROBLEMA | OBJETIVOS | HIPÓTESIS | VARIABLES | METODOLOGÍA |
|-------------------|--|---|---|---|---|
| GENERAL | ¿Existirá relación entre la inteligencia emocional y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana? | Determinar la relación entre la inteligencia emocional y la autoeficacia académica en universitarios de Lima Metropolitana. | Existe correlación directa estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. | Inteligencia Emocional La IE presenta una escala de Likert del 1 al 5, el cual consta de 5 ítems. Indicadores: Ítems 3, 7, 10 y 16 “Intrapersonal” | Tipo de investigación El presente estudio es empírico con estrategia asociativa de diseño transversal y correlacional simple. No es experimental, debido a que, no se han manipulado las variables de la investigación. |
| ESPECÍFICO | 1. ¿Existirá relación entre la dimensión intrapersonal y autoeficacia académica en | 1. Determinar la relación entre la dimensión intrapersonal y la autoeficacia académica en | 1. Existe una relación de tipo directa entre la dimensión intrapersonal y autoeficacia académica en estudiantes | Ítems 1, 5, 13 y 19. “Interpersonal” | Nivel de investigación |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| estudiantes universitarios de Lima Metropolitana? | universitarios de Lima Metropolitana. | universitarios de Lima Metropolitana. | Ítems 2, 8, 12 y 18. “Manejo de Estrés” | Según la naturaleza de la investigación, es un estudio asociativo, correlacional. Instrumentos de recolección de datos. - <i>Brief Emotional Intelligence Inventory</i> (EQ-i-M20). - Escala Autoeficacia Percibida En Situaciones Académicas (EAPESA) |
| 2. ¿Existirá relación entre la dimensión interpersonal y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana | 2. Determinar la relación entre la dimensión interpersonal y la autoeficacia académica en universitarios de Lima Metropolitana. | 2. Existe relación directa entre la dimensión interpersonal y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. | Ítems 6, 9, 11 y 14. “Adaptabilidad” Ítems 4, 15, 17, 20 “Estado de ánimo” | |
| 3. ¿Existirá relación entre la dimensión manejo de estrés y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana | 3. Determinar la relación entre la dimensión manejo de estrés y la autoeficacia académica en universitarios de Lima Metropolitana. | 3. Existe relación de tipo inversa entre la dimensión manejo de estrés y Autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. | Autoeficacia Académica La AA presenta una escala de Likert del 1 al 4, el cual consta de 9 ítems. | |
| 4. ¿Existirá relación entre la dimensión adaptabilidad y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana | 4. Determinar la relación entre la dimensión adaptabilidad y la autoeficacia académica en | 4. Existe relación directa entre la dimensión adaptabilidad y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. | | |

| | | | | | |
|--|---|---|--|--|--|
| | | universitarios de Lima Metropolitana. | | | |
| | 5. ¿Existirá relación entre la dimensión estado de ánimo general y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana | 5. Determinar la relación entre la dimensión estado de ánimo general y la autoeficacia académica en universitarios de Lima Metropolitana. | 5. Existe una relación directa entre la dimensión estado de ánimo general y autoeficacia en estudiantes de Lima Metropolitana. | | |

Fuente: Elaboración propia

ANEXO B

CONSENTIMIENTO INFORMADO

La presente investigación es conducida por Katherine Milagros Benites Espinoza, bachiller de Psicología de la Universidad San Martín de Porres.

El objetivo de este estudio es conocer si existe relación entre su nivel de Inteligencia emocional con su manera de pensar ante situaciones académicas.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder dos cuestionarios, que le tomará aproximadamente 15 minutos. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria y anónima. La información que brinde será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Desde ya le agradecemos cordialmente su participación.

Si usted tiene alguna duda acerca de los cuestionarios, puede contactar con los evaluadores mediante el siguiente correo: Katherine_benites@usmp.pe

RESPUESTA: He leído el consentimiento informado. SOY ESTUDIANTE UNIVERSITARIO DE LIMA METROPOLITANA y acepto participar voluntariamente en este estudio, comprendo las actividades en las que participaré si formo parte de la investigación, también entiendo que puedo decidir no participar, que puedo retirarme en cualquier momento y que no recibiré algún beneficio económico por la participación

ANEXO C

FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

Marca con una x la opción que se adecúe más a ti.

1. Edad: _____

2. Sexo: Femenino Masculino Prefiero no decirlo

3. Ciudad de Residencia: _____

4. Tu universidad es: Privada Estatal

5. ¿En qué universidad estás estudiando? _____

6. ¿Qué carrera te encuentras estudiando? _____

7. ¿En qué ciclo académico te encuentras estudiando? _____


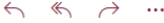
8. ¿Te encuentras trabajando? Sí No



9. ¿Tienes hijos? Sí No

ANEXO D

CONSENTIMIENTO DE PRUEBAS APLICADAS

Brief Emotional Intelligence Inventory (EQ-i-M20)

 Sergio Dominguez <sdominguezmpcs@gmail.com>  Para: Usted Jue 19/11/2020 23:52

 EQIM20-CLAVE.docx 22 KB  ICE.breve.doc 62 KB

 Mostrar los 7 datos adjuntos (2 MB)  Guardar todo en OneDrive  Descargar todo

Estimada Katherine, muchas gracias por el interés. Te envío la escala trabajada en Perú, clave, y artículos donde fue usada.



Además, es bueno agregar que los test como este no tienen manual o algo así ya que son pruebas de difusión académica, no son tests comerciales (como los que vende TEA o MANUAL MODERNO). Podrían elaborarse, sí; pero no fue el objetivo de las investigaciones. En tal sentido, tendrías que enfocarte más en aspectos teóricos y estudios psicométricos para sustentar su uso, y "construir" la ficha técnica (si te la solicitaran) en base a los datos que figuran en los artículos de validación.



Por último, los baremos que envío (que no serían necesarios si vas a trabajar estudios comparativos o correlacionales) solo aplican a universitarios.




Saludos cordiales.

Dr. SERGIO ALEXIS DOMINGUEZ LARA
C.Ps.P. 18556
Investigador CONCYTEC: [Perfil](#)
Researchgate: https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Dominguez_Lara/
ORCID: <http://www.orcid.org/0000-0002-2083-4278>
SCOPUS-ID: 56287930500 (<https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=56287930500>)
LOOP: <http://loop.frontiersin.org/people/346044/>
Scholar Google: <https://scholar.google.com/citations?user=IdSIerAAAAIA&hl=es>

Escala de Autoeficacia en Situaciones Académicas (EAPESA)

 Sergio Dominguez <sdominguezmpcs@gmail.com>  Para: Usted Mié 7/10/2020 18:59

 DOMINGUEZ, S. (2014). Auto... 359 KB  Dominguez-Lara (2017). Prev... 248 KB

 Mostrar los 11 datos adjuntos (3 MB)  Guardar todo en OneDrive  Descargar todo

Estimada Katherine, muchas gracias por el interés. Te envío la escala trabajada en Perú, clave, y artículos donde fue usada.

Además, es bueno agregar que los test como este no tienen manual o algo así ya que son pruebas de difusión académica, no son tests comerciales (como los que vende TEA o MANUAL MODERNO). Podrían elaborarse, sí; pero no fue el objetivo de las investigaciones. En tal sentido, tendrías que enfocarte más en aspectos teóricos y estudios psicométricos para sustentar su uso, y "construir" la ficha técnica (si te la solicitaran) en base a los datos que figuran en los artículos de validación.

Por último, los baremos que envío (que no serían necesarios si vas a trabajar estudios comparativos o correlacionales) solo aplican a universitarios.

Te pediría que puedas citarlo de la siguiente manera: