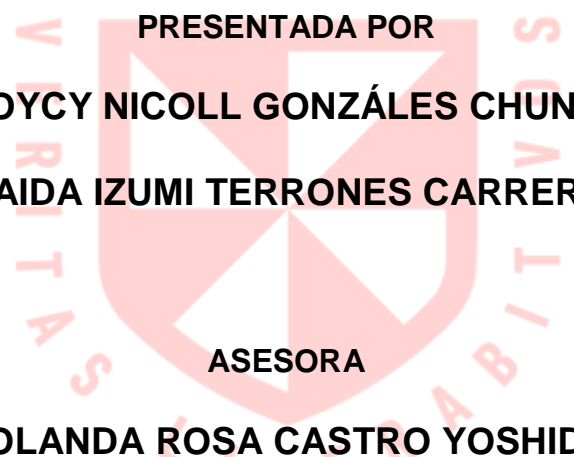


FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y PSICOLOGÍA
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ESTRÉS ACADÉMICO
EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA,
LAMBAYEQUE, 2023**



PRESENTADA POR
**JOYCY NICOLL GONZÁLES CHUNG
MAIDA IZUMI TERRONES CARRERO**
ASESORA
YOLANDA ROSA CASTRO YOSHIDA

TESIS

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN
PSICOLOGÍA

CHICLAYO – PERÚ

2023



Reconocimiento - No comercial - Sin obra derivada
CC BY-NC-ND

El autor sólo permite que se pueda descargar esta obra y compartirla con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se puede cambiar de ninguna manera ni se puede utilizar comercialmente.

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



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

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE UNA
UNIVERSIDAD PRIVADA, LAMBAYEQUE, 2023**

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

PRESENTADA POR:

GONZÁLES CHUNG, JOYCY NICOLL

TERRONES CARRERO, MAIDA IZUMI

ASESORA:

MG. YOLANDA ROSA CASTRO YOSHIDA

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0770-951X>

CHICLAYO, PERÚ

2023

DEDICATORIA

Va dedicado a mis padres (Franklin y Teresa) quienes me motivan tanto a seguir mis sueños como a no rendirme en el proceso, y por todo lo que han hecho por mí en cada etapa de mi vida. Asimismo, a mi hermano Maccall, por su apoyo en tiempos difíciles y compañía confortante en todo momento. A mis amigos y docentes de la universidad que estuvieron conmigo en cada ciclo apoyándome. Finalmente, a mis abuelitos que hoy no está conmigo físicamente, pero sé que en donde estén, ellos están muy orgullosos de todo lo que estoy logrando.

Joycy Nicoll Gonzáles Chung

A mi corazón de melón, mi mamá Idelsa; mi mamá Raquel y a mis hermanas, Claudia y Mikaela, por su amor y apoyo incondicional. Ellas me motivan tanto a mejorar constantemente como a lograr cada meta y sueño planteado. Con mucho amor va dedicado para ella, las personas más importantes y favoritas de mi mundo.

Maida Izumi Terrones Carrero

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a papá Dios por bendecirme en mi camino, por no abandonarme y seguir derramando su amor sobre mí y los que me rodean. A mi compañera y ñañita Maida, que estuvo conmigo desde el primer ciclo acompañándome y que hoy ambas estamos a punto de cumplir una meta en ser licenciadas oficialmente. A mis docentes de la Facultad que jamás dudaron de nuestras capacidades, gracias hoy y siempre por la confianza. A todas las personas que nos han apoyado en cumplir esta meta, muchísimas gracias.

Jocy Nicoll Gonzáles Chung

A Dios quien me brinda su protección y me ilumina en cada momento de mi vida. A Idelsa y Raquel, la vida me premió al tener dos mamás a quienes admiro, gracias a ellas que hicieron posible que nada me falta en cada etapa de mi vida, incluso consintieron los tantos gustos de su caprichosa hija. Asimismo, a mi Team, que hicieron de mi etapa universitaria una de las mejores experiencias y llenaron de felicidad mi corazón, en especial Jocy. A varios docentes de mi al mater que compartieron con nosotros sus valiosos conocimientos y experiencias tanto personales como profesionales. En particular, deseo destacar la ayuda invaluable de los profesores Julio Cesar Suarez y Marco Valiente, quienes, a pesar de no tener la obligación, nos brindaron su apoyo durante todo el proceso de desarrollo de nuestra investigación. Siempre estaremos inmensamente agradecidas. Por último, agradezco a mis personitas significativas que dan color a mi vida.

Maida Izumi Terrones Carrero

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS	5
ÍNDICE DE FIGURAS	6
RESUMEN	7
ABSTRACT	8
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.....	12
1.1 Bases Teóricas.....	12
1.2 Evidencias empíricas.....	26
1.3 Planteamiento del problema	32
1.4 Objetivos de la investigación	35
1.4.1 Objetivo General	35
1.4.2 Objetivos Específicos.....	36
1.5 Hipótesis.....	36
CAPÍTULO II: MÉTODO.....	41
2.1 Tipo y diseño de investigación.....	41
2.2 Participantes.....	42
2.2.1 Criterios de Selección.....	44
2.2.1.1 Criterios de Inclusión.....	44
2.2.1.2 Criterios de Exclusión.....	45
2.3 Medición	45
2.4 Procedimiento.....	48
2.5 Aspectos Éticos	48
2.6 Análisis de los datos	49
CAPÍTULO III: RESULTADOS	50
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN	56
4.1 Conclusiones	63
4.2 Recomendaciones.....	64
REFERENCIAS.....	65
ANEXOS	74

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Definición operacional de las variables</i>	39
Tabla 2 <i>Muestra de estudiantes por ciclo académico</i>	43
Tabla 3 <i>Muestra de estudiantes por sexo</i>	44
Tabla 4 <i>Relación de la Inteligencia Emocional y Estrés Académico</i>	50
Tabla 5 <i>Niveles de Inteligencia Emocional en los estudiantes</i>	51
Tabla 6 <i>Niveles de Estrés Académico en los estudiantes</i>	52
Tabla 7 <i>Relación de la dimensión Percepción Emocional y Estrés Académico</i>	54
Tabla 8 <i>Relación de la dimensión Comprensión Emocional y Estrés Académico</i>	54
Tabla 10 <i>Relación de la dimensión Regulación Emocional y Estrés Académico</i>	81
Tabla 11 <i>Confidencialidad de la Inteligencia Emocional</i>	81
Tabla 12 <i>Prueba de normalidad de Estrés Académico e Inteligencia Emocional</i>	82
Tabla 13 <i>Prueba de normalidad de las dimensiones de Inteligencia Emocional</i>	82
Tabla 14 <i>Tabla cruzada de Inteligencia emocional según sexo</i>	85
Tabla 15 <i>Prueba de Chi-Cuadrado de Inteligencia Emocional</i>	85
Tabla 16 <i>Tabla cruzada de la dimensión Percepción emocional según sexo</i>	85
Tabla 17 <i>Prueba de Chi-Cuadrado de la dimensión Percepción emocional</i>	86
Tabla 18 <i>Tabla cruzada de la dimensión Comprensión emocional según sexo</i>	86
Tabla 19 <i>Prueba de Chi-Cuadrado de la dimensión Comprensión emocional</i>	86
Tabla 20 <i>Tabla cruzada de la dimensión Regulación emocional según sexo</i>	87
Tabla 21 <i>Prueba de Chi-Cuadrado de la dimensión Regulación emocional</i>	87
Tabla 22 <i>Tabla cruzada de niveles de Estrés Académico según sexo</i>	88
Tabla 23 <i>Prueba de Chi-Cuadrado de Estrés Académico</i>	88

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Esquema relacional</i>	41
Figura 2 <i>Fórmula general</i>	42
Figura 3 <i>Niveles de Inteligencia Emocional</i>	52
Figura 4 <i>Niveles de Estrés Académico</i>	53
Figura 5 <i>Niveles de Percepción emocional</i>	83
Figura 6 <i>Niveles de Comprensión emocional</i>	84
Figura 7 <i>Niveles de Regulación emocional</i>	84

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo establecer la relación entre inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de una universidad privada de Lambayeque. Presenta un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental de corte transversal y de tipo correlacional. Se aplicaron los instrumentos: El TMMS-24 para medir la Inteligencia emocional y el inventario SISCO SV-21, en la muestra de 159 estudiantes de la carrera de psicología que cursaban el V hasta el X ciclo. Los resultados refieren la no existencia relacional significativa entre Inteligencia Emocional y Estrés Académico siendo el Sig. bilateral $> .05$, además la fuerza de asociación entre las variables resultó muy baja, es decir, fue de $.046$. Finalmente, se concluyó que no existe relación entre las variables de análisis, por tanto, no se corroboró que a medida que una variable aumenta la otra también lo hace.

Palabras claves: Inteligencia emocional; Estrés académico; Estudiantes de Psicología

ABSTRACT

The objective of this research was to establish the relationship between emotional intelligence and academic stress in students of a private university of Lambayeque. It presents a quantitative approach with a non-experimental design of cross-sectional and correlational type. Instruments were applied: The TMMS-24 to measure Emotional Intelligence and the SISCO SV-21 inventory, in the sample of 159 students of the psychology career who were studying from the V to the X cycle. The results show that there is no significant relationship between emotional intelligence and academic stress, with a bilateral sig. $> .05$, and the strength of the association between the variables was very low, i.e., $.046$. Finally, it was concluded that there is no relationship between the variables of analysis, therefore, it was not corroborated that as one variable increase so does the other.

Keywords: Emotional intelligence; Academic stress; Psychology students.

NOMBRE DEL TRABAJO

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA, LAMBAYEQUE, 2020

AUTOR

GONZÁLES CHUNG, JOYCY NICOLL T

RECUENTO DE PALABRAS

15520 Words

RECUENTO DE CARACTERES

89163 Characters

RECUENTO DE PÁGINAS

88 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

719.7KB

FECHA DE ENTREGA

Aug 8, 2023 2:53 PM GMT-5

FECHA DEL INFORME

Aug 8, 2023 2:55 PM GMT-5

● **17% de similitud general**

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

- 13% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 12% Base de datos de trabajos entregados
- 5% 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



Asesora: Yolanda Rosa Castro Yoshida

<http://orcid.org/0000-0002-0770-951X>

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha dado énfasis a la relación de la inteligencia emocional con el estrés académico específicamente en población universitaria, ya que vivimos en un mundo globalizado que se caracteriza por presentar diferentes enfoques en cada ámbito de la vida cotidiana y en la educación no es ajena a ello. En este contexto, la formación profesional de los universitarios suele ir acompañada de estrés académico, pero para algunos individuos resulta aún más desafiante lidiar con él. Por lo tanto, la presente investigación tuvo como objetivo relacionar ambas variables en estudiantes de una universidad privada de Lambayeque, con el propósito de identificar la influencia de una sobre la otra. Para esto se planteó la hipótesis afirmativa que señalaba que existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y estrés académico. Para comprender con mayor precisión qué implica la inteligencia emocional, Mayer y Salovey (1997) señalan que es la habilidad de comprender, regular y expresar las emociones que sirven de guía para dirigir el comportamiento. Por otro lado, Barraza (2008) plantea que el estrés académico es un proceso en el que el estudiante valora las demandas de las situaciones educativas que generan ciertos conflictos, de manera que se ve en la obligación de implementar estrategias de afrontamiento.

Cabe resaltar que, la investigación presentó una justificación por conveniencia debido a que los datos que se obtengan de los resultados serán utilizados tanto para concientizar a la comunidad educativa acerca del estrés académico como para desarrollar programas enfocados al desarrollo de una excelente inteligencia emocional. A nivel teórico, con la finalidad de ampliar la información tomando en cuenta los instrumentos de medición que se empleó, puesto que han sido poco utilizados. En lo que

respecta a nivel social, las universidades deberán tomar en cuenta el promover y desarrollar en el ámbito educativo habilidades emocionales que según Arntz y Trunce (2018) influyen positivamente en el rendimiento académico.

La investigación estuvo integrada por cuatro capítulos. Capítulo I: Marco Teórico, se enfatizaron las teorías que sustentan cada variable de estudio, por ejemplo, el modelo de Inteligencia Emocional Percibida de Mayer y Salovey explica la variable IE, mientras que el modelo Sistémico Cognoscitivista de Arturo Barraza fundamenta el estrés académico, asimismo el planteamiento del problema donde se enfatizó de conocimiento los niveles bajos de inteligencia emocional en los estudiantes universitarios y nivel altos de estrés académico, también se integró los 6 objetivos de la investigación e hipótesis de las variables de estudio, es decir, inteligencia emocional y estrés académico. Capítulo II: Método, se describió la muestra seleccionada que en función a ello se basa los métodos, tipo y diseño; asimismo participantes e instrumentos que se emplearon. Capítulo III: Resultados, contiene información enfocada a dar respuesta a los objetivos planteados en la investigación a través de una estadística tanto descriptiva como correlacional de Pearson o rho de Spearman y pruebas de normalidad. Capítulo IV: Discusión, es el último capítulo en el que se presentó las conclusiones, recomendaciones, referencias y anexos.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1 Bases Teóricas

1.1.1 Inteligencia emocional

Definición de inteligencia emocional.

Las emociones son de corta duración que tienden a aparecer de manera abrupta y va acompañado de manifestaciones fisiológicas: palpitaciones, temblor afectivo, rubor o palidez (Marina, 2006) y de movimientos expresivos (Vallés, 2002). También, se le considera como aquella reacción que tiene la persona ante un suceso interno o externo, ya sea negativo o positivo y es de carácter adaptativo (Salovey & Mayer, 1990).

En la inteligencia emocional (IE), la primera definición que se le atribuye refiere que es un tipo de inteligencia social compuesta por la habilidad para comprender y controlar emociones tanto de uno mismo como de otras personas; asimismo, tiene como finalidad orientar las acciones y los pensamientos (Salovey & Mayer, 1990). Para el año 1997, propusieron una nueva definición de la IE, considerándola como una habilidad que tiene el ser humano para distinguir, valorar, entender, expresar y regular tanto sus emociones como de otras personas de manera adecuada. Además, los sentimientos son los que originan y facilitan las actividades cognitivas, favoreciendo el crecimiento intelectual y emocional.

Otro autor que brindó aportes y además popularizó a la IE fue Daniel Goleman (1996) explicando que es aquella capacidad que motiva al ser humano a perseverar incluso en situaciones frustrantes; controlar los impulsos; regular el estado de ánimo;

mantener la parte racional a pesar de sentir angustia; saber ser empáticos y confiar en los demás.

Modelos Teóricos.

Modelo de Inteligencia Emocional Percibida.

Se emplea este modelo teórico, ya que es el más desarrollado tanto en el fundamento teórico como empíricamente con el fin de tener una mejor comprensión de la IE (Mayer & Salovey, 1997; Caruso et al., 2000; Cabello et al., 2006). Además, ratifica acerca de las concepciones presentadas por Mayer y Salovey, diferenciándose de los modelos mixtos en que la IE es lo que la persona considera poseer (Salovey et al., 2002).

Referente a la inteligencia emocional percibida (IEP), se centra en el metaconocimiento u opiniones individuales que tienen los seres humanos en relación con las dimensiones como percepción emocional intrapersonal, comprensión y regulación emocional (Mayer & Salovey, 2003). Cabe resaltar su importancia, ya que se ha demostrado en investigaciones que una elevada IEP está relacionado con autoestima alta e indicadores positivos de bienestar (Echevarría et al., 2011). Asimismo, el presentar altos niveles tanto en comprensión como en regulación emocional está correlacionado con bajos niveles de desajuste académico, ansiedad y depresión (Fernández-Berrocal et al., 2011).

Este modelo propone que la IEP está integrada por tres dimensiones esenciales (percepción emocional, comprensión y regulación) que guardan una relación jerárquica, siendo la percepción emocional la base, mientras que los otros componentes estarían

ordenados ascendentemente, de manera que, la regulación emocional quedaría en la cima de la pirámide (Fernández-Berrocal et al., 2006).

Según Leppänen (2011) al basarse en los antecedentes empíricos se evidencia trayectorias evolutivas diferenciadas sobre las habilidades en el procesamiento emocional que involucra a la IEP. En los primeros meses de vida se desarrolla la Percepción emocional y se mantiene de manera estable a largo de los años, en cambio si bien tanto la Comprensión como la Regulación también se desarrollan, pero se diferencian en que se modifican hasta las últimas etapas de vida. Cabe resaltar que esto va a depender en qué medida tiene experiencia la persona, es decir, entre más experiencias vividas mayor modificación de estos componentes, ya que esto influye en su adquisición y optimización.

Modelo de las competencias emocionales de Daniel Goleman.

Goleman en 1995 mediante su libro publicado, popularizó el término inteligencia emocional acuñado por Mayer y Salovey. Él plantea la existencia de un Cociente Emocional (CE) que no se opone al Cociente Intelectual (CI), es decir, no da mayor importancia a uno en particular, ya que ambos llegan a un mismo fin puesto que se complementan (García-Fernández & Giménez-Mas, 2010). Por ejemplo, si comparamos a un estudiante que presenta un CI alto, pero con falta de habilidades sociales o poca capacidad de trabajar en equipo y un estudiante con un CI promedio, pero con un nivel alto en habilidades sociales y con capacidad de trabajar en equipo.

Este modelo integra de la inteligencia tanto componentes cognitivos como no cognitivos, lo cual es lo opuesto a lo que BarOn fundamenta en la IE como una

inteligencia no cognitiva. Se entiende a la inteligencia emocional como un conjunto de competencias que hacen factible que las personas tengan manejo de sus emociones tanto hacia sí mismos como hacia los demás (Fulquez, 2010). El autor da gran relevancia a la cociente emocional, puesto que va a determinar la manera en que nos relacionamos con nosotros mismos, además a la vez va influido por el factor social, de manera más específica hace referencia a que toda situación o experiencia personal ya sea imaginada u observada están integradas como parte de nuestro conocimiento previo, por ende ello ayuda a que interpretemos el entorno con la memoria personal e influye en nuestras emociones (Dueñas, 2002).

A la inteligencia emocional bajo este modelo, Goleman (1995) le atribuye cinco competencias; posteriormente en 1998 basándose del modelo estructurado por Mayer y Salovey (1990) plantea veinticinco habilidades procedentes de las cinco competencias, las cuales son:

- Conciencia emocional
- Autorregulación
- Motivación
- Empatía
- Habilidad social

Según Brockert y Braun (1997) se considera relevante que estas competencias o factores se deben fomentar y desarrollar desde la adolescencia temprana, además tiene que darse de la manera más intensa posible.

Dimensiones de Inteligencia Emocional.

Percepción emocional. Según Extremera y Fernández en 2005, esta habilidad consiste en el grado que la persona puede reconocer e identificar tanto sentimientos propios como de otros individuos que se encuentran a su alrededor. De la IE es considerada la dimensión más imprescindible, puesto que es donde el individuo percibe sus sentimientos al instante en que se dan (Salmerón, 2002), asimismo es la más elemental, porque del registro de estímulos emocionales propios, va a depender el desarrollo de la comprensión emocional y regulación (Páez et al., 2006). Por otro lado, una de las capacidades que se obtiene gracias a esta dimensión, es la comprensión emocional interpersonal, es decir, percibir óptimamente las emociones de los demás (Fernández & Extremera, 2004).

Compresión emocional. Esta habilidad consiste en desglosar las diversas y complejas señales emocionales y categorizarlas acorde a cómo se agrupan, también se basa en conocer cómo se unen diversos estados emocionales, ya que de esta manera se dan las emociones secundarias (Fernández & Extremera, 2005). Cabe recalcar la importancia de esta dimensión, ya que permite comprender los causantes que nos hacen sentirnos de una manera específica y así fundamentar adecuadamente los pensamientos que generan conductas adecuadas intra e interpersonal (Caruso & Salovey, 2005). Salmerón en 2002, menciona que la comprensión emocional significa reconocer que del

sentimiento que uno percibe generará una respuesta en el individuo, pudiendo ser acciones negativas y desfavorables.

Regulación emocional. Esta dimensión implica un manejo intra e interpersonal, además es la capacidad de estar abiertos a los sentimientos, ya sean positivos o negativos, saber analizar acerca de ellos y así utilizar esa información para emplearla en función a su utilidad, asimismo involucra regular nuestras emociones y la de los demás, enfatizando en intensificar las positivas, en cambio las negativas aprender a moderar (Fernández & Extrema, 2005). Para enfatizar lo referido anteriormente, Zaccagnini (2004) señala que, al lograr regular los estados emocionales, el individuo aprenderá a impedir efectos negativos (por ejemplo, no actuar agresivamente ante una situación que le genera mucha ira) centrándose sólo en emplear aspectos positivos con el objetivo de actuar adecuadamente, gracias a que conoció y comprendió la emoción percibida.

1.1.2 Estrés Académico

Definición de Estrés académico.

Estrés.

En latín esta palabra proviene de “stringere” que significa oprimir, estrechar, empujar (Hernández, 2011). Chrousos y Gold (1992) definen al estrés como aquel cambio con ausencia de equilibrio o ambiente percibido como amenazante de la homeostasis, generando en el individuo una respuesta adaptativa de manera específica, no específica o generalizada, entonces para recuperar el balance homeostático adecuado se dan respuestas comportamentales y fisiológicas. Mientras que, para

Shturman (2005) es una reacción imprecisa que experimenta la persona ante alguna demanda ya sea interior y/o exterior, provocando en el ambiente emocional o físico, signos de respuesta. Considerando los cambios que producen en la persona, Melgosa (1995) menciona que es un conjunto de reacciones tanto psicológicas como fisiológicas que ante demandas fuertes experimenta el organismo. Cabe recalcar que, la respuesta ante el estrés se caracteriza por ser de carácter subjetivo frente a la circunstancia vivida (Arrellano, 2002).

Estrés Académico.

Es sistemático, con función adaptativa y psicológica que presentan los estudiantes al encontrarse ante varias tareas y/o responsabilidades que perciben como estresores (Barraza, 2006). También Hernández et al. (1996) al definirla explican que en el ámbito académico afecta tanto a estudiantes como profesores en diferentes niveles educativos. El estrés académico (EA) está determinado por las actividades, conflictos, demandas y sucesos que ocurren en el transcurso académico que originan en ellos estrés, teniendo consecuencias negativas ante el bienestar, salud y rendimiento académico (Muñoz, 2003). Por otro lado, es relevante la importancia que ha tomado el estrés por los universitarios, varias publicaciones han señalado altos niveles de estrés en la carrera de ciencias de la salud, aunque el estrés leve es deseado para afrontar la superación de las competencias, un estrés elevado puede tener un impacto negativo en la salud psicológica y física, lo cual podría afectar en el rendimiento académico. (Pimienta, Chacón y Díaz, 2016).

Modelos teóricos.

Modelo Sistémico Cognoscitivista.

En este modelo del EA se explica bajo la primera perspectiva sistémica y la segunda perspectiva cognoscitiva. En primer lugar, el supuesto sistémico tiene como rasgo propio una conceptualización multidimensional e integral, la cual se fundamenta en la Teoría General de Sistemas. Esta teoría parte de que toda esfera se constituye de sistemas por más pequeña que sea y a la vez permite considerar a los fenómenos como una totalidad sin desprender sus partes, entendiendo que todo es la suma de las partes que se unen. En segundo lugar, el supuesto cognoscitivista, nos permite comprender los procesos que se tienen de manera interna y al mismo tiempo nos permite explicar los procesos psicológicos que se realizan tanto al interpretar el input como al tomar decisiones.

En la explicación de este modelo se abarca tres momentos secuenciales en los que el estudiante se encuentra inmerso en diferentes contextos de su vida diaria. El primero, se compone de un conjunto de exigencias (*input*) que son flujos de entrada; el segundo son los indicadores de desequilibrio sistémico y el tercero es un conjunto de acciones que se realiza para tener un equilibrio en el sistema (*output*) que es la salida (Barraza, 2006).

Barraza (2016) considera tres componentes básicos del EA: estímulos estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento.

Teoría del Estrés Basados en Estímulos de Holmes y Rahe.

El enfoque psicosocial del estrés, también conocido como enfoque de suceso vitales, sitúa al estrés como algo externo al ser humano, es decir, como una respuesta a estímulos ambientales que alteran o perturban las funciones del organismo. Según este enfoque, los “sucesos vitales” son acontecimientos que ocurren en la vida diaria y pueden ser sorprendentes o traumáticos, como la pérdida de un amigo o un divorcio. Estos sucesos pueden tener consecuencias biológicas, sociales y psicológicas (Sandín, 1999).

Teoría Basadas en la Interacción de Lazarus y Folkman.

El estrés, según los dos autores de esta teoría, surge como resultado de la interacción entre el individuo y su entorno. Consideran que el estrés no es solo un estímulo, sino un proceso evaluativo en el que el sujeto valora diversas situaciones. Además, destacan dos componentes clave para la manifestación del estrés en este proceso: la valoración cognitiva, mencionada previamente, y las estrategias de afrontamiento (Lazarus & Folkman, 1986).

Lazarus (1984) menciona tres tipos de evaluación en las estrategias de afrontamiento efectivo:

1) Evaluación primaria: Es la primera interacción que se da con el estrés, es decir, el sujeto se encuentra con las exigencias internas o externas.

2) Evaluación secundaria: surge posteriormente y está relacionada con la evaluación si existe o no peligro para tomar acciones de afrontamiento.

3) Reevaluación: se realizan cambios tanto de pensamientos como de conductas, permitiendo corregir las evaluaciones previas.

Dimensiones del Estrés Académico.

Estímulos estresores. Son aquellos factores del ámbito educativo que causan molestias de diferentes maneras al estudiante (García, 2004). Por ejemplo, la competencia grupal, el exceso de tareas, dificultades de los trabajos, entorno desagradable, ausencia de motivación, escasas horas para los trabajos, las evaluaciones, conflictos con los maestros, problemas con los pares y tipo de trabajo son estímulos que generan estrés (Barraza, 2003).

Asimismo, otros autores sintetizaron un conjunto de estresores: Realizar exámenes, las intervenciones en el aula, exposición en el aula, realización de trabajos obligatorios, competitividad entre todos y cortos periodos de tiempos para hacer los trabajos (Polo et al., 1996).

Síntomas. Los síntomas del EA son las manifestaciones que pueden ser físicos, psicológicos y comportamentales, están estrechamente relacionadas con las funciones cognoscitivas y la parte comportamental.

Reacciones físicas: Dolor de cabeza, fatiga, dolor de espalda, excesiva sudoración, dificultad para dormir, aumento o pérdida de peso, etc. Mientras que, los síntomas psicológicos: Ansiedad, tristeza, pesimismo sobre la vida, tono de humor depresivo, susceptibilidad, etc. Finalmente, los comportamientos: Olvidos frecuentes, desgano, aislamiento social, absentismo escolar, etc. (Barraza, 2015).

En cambio, según Hernández et al. (1996) los síntomas se agrupan en tres niveles, Nivel fisiológico: el corazón se agita, temblores, sequedad de boca y malestar estomacal. Nivel cognitivo: preocupaciones, temor, pensamientos negativos y llanto. Nivel motor: movimientos repetitivos, fumar, beber y tartamudeo.

Estrategias de afrontamiento. Este proceso psicológico se presenta cuando el estímulo estresor origina un desequilibrio sistémico. Además, se da mediante la valoración cuyo objetivo es inspirar al estudiante a afrontar cuando el ambiente es percibido como amenazante (Barraza, 2008).

El afrontamiento se define como el proceso cognitivo y conductual cambiante que se desarrolla para la adaptación de los requerimientos específicos externos o internos (Lazarus & Folkam, 1986). Asimismo, los autores refieren estrategias como que las resoluciones de problemas son procesos activos, están encaminados a los cambios de las demandas para solucionar los problemas que están causando malestar. También, mencionan sobre el control de las emociones, ya que, se aplica esta segunda estrategia para poder disminuir el estrés de una u otra forma.

Características.

Los síntomas que se presentan con mayor frecuencia e intensidad son la fatiga crónica, sentimientos de tristeza, somnolencia, problemas relacionados a la atención e inquietud siendo los más resaltantes, ya que se presentan con mayor intensidad y frecuencia. Asimismo, los síntomas que más se reportan en Educación Superior son los psicológicos (Polo et al., 1996).

Reacciones fisiológicas: Se observan sintomatologías que están relacionadas en cómo se manifiesta el cuerpo, hay una disminución de los glóbulos rojos, se incrementan las frecuencias cardíacas y respiratorias, en casos específicos está relacionado con los acontecimientos vitales (García et al., 2004).

Reacciones físicas: Trastorno del sueño, somnolencia (Barraza, 2005).

Reacciones psicológicas: Miedo, irritabilidad, (García, 2001), problemas relacionados con la concentración, inquietud, sentimientos negativos como tristeza (decaimiento) y bloqueo mental (Barraza, 2005).

Reacciones comportamentales: Dificultad para relacionarse o comprender a los demás; agresividad (Avendaño et al., 2001) y desgano (Barraza, 2005).

Definición de adultos jóvenes

Las edades de la muestra de estudio oscilan entre 18 hasta 30 años de edad, lo cual según Papalia et al. (2010) comprende la etapa de desarrollo de la adultez emergente y temprana, por ende, para una mayor comprensión se consideró relevante explicar sobre ello. Estos autores argumentan que en esta etapa el ser humano alcanzado el nivel máximo con respecto a su condición física; además tanto los juicios morales como el pensamiento están integrados de manera más compleja; la personalidad (rasgos) en este punto está formada, sin embargo, puede presentar cambios conforme a las situaciones y experiencias en la vida, también establecen estilos personales y relaciones íntimas que no siempre son duraderas.

Por otro lado, se analiza el modelo del ciclo de vida del desarrollo cognoscitivo propuesta por K. Warner Schaie, describiendo que la etapa del logro se da entre los 19 o 21 a los 30 o 31, donde los jóvenes adquieren conocimientos para cumplir sus metas como tener una carrera técnica o profesional y tener una familia (Schaie, 1998). Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (2015) en Perú alrededor de 8 millones 377 mil, siendo un 27% de toda la población, son jóvenes entre 15 y 29 años de edad.

Según Gabarda (2015), las características de esta etapa son:

- En el ámbito psicológico, hay sentimientos de autonomía, de manera que logran emplear la energía de una manera más eficaz, por ejemplo, el control de emociones.

- Socialmente se la considera como la etapa más importante, puesto que el individuo empieza a elaborar su proyecto de vida, además hay consolidación de la identidad.

- En el ámbito biológico, se logra el máximo funcionamiento de las funciones tales como fortaleza, energía, resistencia física, poder y seguridad. También el funcionamiento intelectual se ha solidificado.

Definición de términos básicos

Inteligencia emocional

Habilidad del ser humano para poder identificar, valorar, comprender, regular y expresar emociones tanto propias como ajenas, de una manera adecuada (Salovey & Mayer, 1997).

Emoción

Es un estado afectivo de corta duración, además aparece de manera brusca (Marina, 2006) como respuesta ante una determinada situación positiva o negativa, ya sea interna o externa (Salovey & Mayer, 1990).

Percepción emocional

Específicamente consiste en el grado que la persona reconoce e identifica sus propias emociones como la de los demás (Fernández & Extrema, 2005), además es de gran importancia, ya que va a depender de la identificación emocional para que haya una comprensión y regulación emocional (Páez et al., 2006).

Comprensión emocional

Habilidad para comprender las complejas y diversas señales emocionales, categorizarlas de la manera que se agrupan, además de conocer que las emociones secundarias son la unión de varios estados emocionales (Fernández & Extremera, 2005).

Regulación emocional

Consiste en tener un adecuado manejo intra e interpersonal, asimismo de saber regular emociones propias y de otros individuos en nuestro entorno, teniendo más en cuenta las positivas, sin dejar de lado las negativas, ya que estas se tendrían que aprender a moderarse (Fernández et al., 2005).

Estrés

Es el estado amenazante para el organismo que sirve como mecanismo de adaptación, esto se puede manifestar de manera psicológica (Melgosa, 1995), fisiológica y conductual (Chrousos & Gold, 1992).

Estrés académico

Es un proceso organizado que ocurre de manera adaptativa y psicológica en los estudiantes cuando están expuestos a diversas exigencias en el centro educativo (Barraza, 2006).

Sistema

Conjunto de principios ordenados y relacionados entre sí (Colle, 2002).

1.2 Evidencias empíricas

Nivel Internacional

Arce et al. (2020) tuvieron como finalidad valorar y determinar la asociación entre las variables del estrés académico, composición corporal, práctica de la actividad física

y la habilidad en el manejo de emociones en mujeres universitarias. Teniendo para su investigación una muestra total de 140 personas, a quienes aplicaron el cuestionario TMMS-24 para medir IE; inventario SISCO que mide EA; la báscula OMRON HBF-514 para calcular porcentaje de peso, grasa, también tallímetro para la talla y emplearon una fórmula para obtener la valoración del IMC. Indicando como resultados que la muestra presenta un estrés moderado (52.3%), percibido con una intensidad medianamente alta (72.3%) y una frecuencia de experimentar el factor Estresores “casi siempre” (55%). En cuanto a los Síntomas, se reportaron como “algunas veces” (50%), y en Estrategias de afrontamiento las universitarias mencionaron que “casi siempre” (53%) fueron necesarios durante el ciclo académico. También recopilaron sobre la IE que presentan valores adecuados en Percepción (27.7%), Comprensión (25.9%) y Regulación (28.62%). Por otro lado, en relación con el nivel de práctica de actividad física, el 60% de las estudiantes reportaron un nivel bajo, mientras que el 43% obtuvo un nivel moderado, seguido por el 37% que reportó un nivel alto. Concluyendo que, las universitarias con mayores puntuaciones tanto en Comprensión emocional como en Regulación está asociado a puntuaciones menores de estrés académico.

Silva-Ramos et al. (2019) como objetivo plantearon determinar el nivel de estrés en estudiantes. Para ello, contaron con una muestra de universitarios de las carreras de Ciencias (Nanotecnología, Ingeniería en Petroquímica, Enfermería y Genómica), siendo un total de 255 estudiantes. Se evaluó la variable estrés a través del inventario SISCO de Barraza (2007). Los resultados revelaron que los universitarios presentaron niveles de estrés leves (2.4%), moderados (86.3%) y profundo (11.4%). Por otra parte, al examinar la correlación entre nivel de estrés con el sexo de los universitarios, se concluyó

que no hay relación significativa ($p = .298$). Sin embargo, se encontró una significativa asociación ($p = .005$) con el programa de estudios. Por lo tanto, aquellos estudiantes que presentaban niveles altos de estrés experimentaban consecuencias que influyen negativamente en su rendimiento académico.

Arntz y Trunce (2018) llevaron a cabo una investigación con el objetivo de establecer la relación existente entre los componentes de la inteligencia emocional con el rendimiento académico y avance curricular, para lo cual contaron con una muestra de 131 universitarios de edades alternas entre 18 y 30 años, siendo 123 mujeres y 8 varones de la carrera de Nutrición de una universidad chilena estatal. Emplearon la prueba de TMMS-24 elaborado por Salovey y Mayer para medir la Inteligencia Emocional. Obtuvieron como resultados que, en las dimensiones de IE en Atención un 24.7% de la muestra total presta poca atención a sus emociones, por el contrario, un 15.2% presta demasiada atención y un 60.1% muestra una adecuada atención a sus emociones. En cuanto a la dimensión comprensión, un 13.2% deben mejorar, en cambio un 66.2% presentaba adecuada comprensión y un 20.3% mostraron excelente comprensión. En relación con la dimensión regulación, un 9.4% debe mejorar, un 65.7% mostró niveles adecuados y un 24.9% excelente regulación. Además, evidenciaron que no hay diferencias significativas entre las dimensiones de la IE y el promedio de notas ($p = .829$), tampoco con el rendimiento académico ($p = .963$) ni el avance curricular ($p = .501$). Concluyendo así que, no existe relación entre los niveles de IE y el rendimiento académico.

Nivel Nacional

Quiliano y Quiliano (2020) realizaron un estudio teniendo como objetivo establecer la relación que existe entre inteligencia emocional y estrés académico de los estudiantes de enfermería. Se investigó la muestra conformada por 332 estudiantes del VII ciclo, a quienes se les administró para medir la IE el test Bar-On de Reuven BarOn, instrumento que está validado y adecuado al contexto Peruano por Chávez y Águila, también el Inventario SISCO de Barraza (2007) que mide el EA. Los resultados refieren que, sobre las dimensiones de la IE, resalta Inteligencia Intrapersonal (43%) presentando una categoría Muy bajo, mientras que Inteligencia Interpersonal fue la categoría Promedio (47%), asimismo en adaptabilidad (37%) destacó la categoría Muy bajo; en la dimensión Manejo de estrés se obtuvo un nivel Bajo (47%) y en el estado de ánimo general hubo mayor incidencia (37%) en nivel Promedio. En relación con el estrés se obtuvo que la muestra estudiada (63%) presentó alguna vez estrés académico, asimismo presentando un promedio de alta intensidad (81.3). Por último, la correlación entre las dimensiones de la IE y frecuencia de EA es de (P valor > .05.) no encontrando una asociación estadística significativa.

Montenegro (2020) realizó una investigación en la ciudad de Chiclayo, la cual tuvo como objetivo determinar el papel protector de la inteligencia emocional ante la ansiedad, depresión, estrés y el burnout académico en un grupo de 332 universitarios de los ciclos de I, V, IX, X y XI, tanto de ambos géneros de la Facultad de Humanidades de la Universidad Señor de Sipán. Para ello, usó el Inventario SISCO del estrés académico y la Escala de Inteligencia Emocional de Wong-Law (WLEIS) (2002), cabe recalcar que fue la versión adaptada al Perú por Merino, Lunahuaná-Rosales, Kumar Pradhan (2016). De

manera que, el 46.7% los participantes obtuvieron un nivel medio en las variables de IE, seguido con un 46.7% en Ansiedad, en Depresión con el 44.9%, Estrés Académico con el 46.4% y Burnout con un 52.4%. También se corroboró una relación entre la IE y el EA, puesto que el valor crítico fue menor que el valor Chi Cuadrado ($9.4877 < 46.731$), además el valor de $p < .05$, evidenciando que son significativas. Concluyendo así que la hipótesis que planteó el autor es aceptada, confirmando que poseer una adecuada inteligencia emocional favorece en tener un factor protector ante el estrés académico.

Sánchez-Villena (2018) en Cajamarca tuvo como finalidad establecer la correlación entre el estrés y la ideación suicida en alumnos de una universidad. Teniendo para su estudio una población de 152 estudiantes de Psicología de la UPN, siendo mujeres (78.3%) y varones (21.7%) con edades entre 16 y 23 años ($x=20.4$). De manera que hizo uso del Inventario SISCO de EA (Barraza, 2007) adaptada al contexto peruano por Ancajima (2017) y Escala de Ideación Suicida de Beck adaptada por Eugenio y Zelada (2011). Como resultado total, los evaluados mostraron estrés académico leve (16%), moderado (75.1%), y profundo (8.9%) ($x=88.57$; $ds= 16.85$). Por su parte, en ideación suicida el 95.9% presentó un nivel bajo, el 2.4% de un nivel medio y 1.8% un nivel alto. Concluyendo así una correlación significativa, directa y baja entre el estrés académico y la ideación suicida.

Picasso et al. (2016) al elaborar una investigación buscaba determinar el nivel de relación entre estrés académico e inteligencia emocional en estudiantes de odontología. Decidiendo emplear como instrumentos el Inventario SISCO de Arturo Barraza (2007) para medir el EA y el TMMS-24 de Mayer y Salovey (1995) traducida por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) teniendo como función medir la IE. Los participantes

fueron un grupo de 84 alumnos de Periodoncia II, matriculados en el V ciclo de la FO-USMP durante el segundo ciclo académico del año 2016. Indicando como resultados que el 93.9% de los alumnos experimentaban situaciones estresantes durante el transcurso del ciclo y un 71.9% presentó una perspectiva deficiente en relación con sus emociones, en cambio en las dimensiones comprensión (41.5%) y regulación (28%) deben mejorar. Finalmente, sólo se encontró relación entre la dimensión Comprensión y síntomas estresores ($p=.013$), puesto que aquellos estudiantes con una “excelente” comprensión emocional, presentaron lo que respecta a síntomas de estrés, una frecuencia menor.

Céspedes-Mendoza et al. (2016) tuvieron como objetivo evaluar si existe asociación entre Inteligencia Emocional y niveles de estrés académico en los estudiantes de la Facultad de Medicina Humana de la USMP-FN, para ello tuvieron como grupo de estudio a 170 estudiantes regulares matriculados en la Escuela Profesional de Medicina Humana, siendo la mayoría menores de 20 años (59.4%). La evaluación de ambas variables fue a través de los instrumentos: Bar-On de Reuven BarOn, que está adaptada y validada al contexto peruano por Ugarriza (2001) y el Inventarios SISCO del EA de Arturo Barraza Macías (2007). En los resultados se halló que, en las dimensiones de la IE, en la Inteligencia Interpersonal (46.6%) presentaban un nivel Promedio; en Inteligencia Intrapersonal (47.6%) Muy bajo, asimismo en Adaptabilidad un nivel Muy bajo (37.1%), mientras que en el Manejo del estrés fue Bajo (51.2%) y en Ánimo general un nivel Promedio (34.7%). Mientras que, en lo que concierne a frecuencia del EA el 64.1% de los universitarios presentó Algunas veces y un 28.8% Casi siempre. En síntesis, no se encontró relación entre ambas variables ($p > .05$).

1.3 Planteamiento del problema

Una de las etapas del desarrollo de la vida que la mayoría de los seres humanos experimentan es el estar en la Universidad, lo que implica un nuevo estilo de vida que requiere ciertos cambios. Particularmente en la vida universitaria, en muchas ocasiones los jóvenes presentan estrés académico, sobre todo al inicio de sus estudios, ya que se ven sometidos a diferentes cambios bruscos en su rutina de vida (Canedo et al. 2019). Sin embargo, cabe señalar que también se han encontrado que los estudiantes de últimos años de formación presentan niveles incluso más altos de estrés a comparación de los que están al inicio de la carrera, ya que están expuestos a horarios rígidos, sobrecarga de trabajos y evaluaciones (Bedoya et al., 2014).

El estrés académico (EA) es un proceso sistémico, adaptativo y psicológico que presentan los estudiantes al encontrarse ante varias tareas y/o responsabilidades que perciben como estresores (Barraza, 2006). También Hernández et al. (1996) la definen como algo que en ámbito académico afecta tanto a estudiantes como profesores en diferentes niveles educativos. El EA está determinado por las actividades, conflictos, demandas y sucesos que ocurren en el transcurso académico que originan en ellos estrés, teniendo consecuencias negativas ante el bienestar, salud y rendimiento académico del individuo (Muñoz, 2003).

Mediante investigaciones que se realizaron, se pretendió examinar si es que las habilidades emocionales podrían intervenir como regulador del estrés, además si es que facilitan actitudes optimistas en el ámbito académico. A partir de esto, se halló en los resultados que aquellos estudiantes que presentan un nivel alto en regulación emocional

perciben un entorno académico poco amenazante, de manera que experimentaron manifestaciones psicofisiológicas en menor frecuencia (Cabanach et al., 2017). Otra investigación realizada por Céspedes-Mendoza et al. (2016) en la que buscaban evaluar los niveles del estrés académico en los estudiantes de la Facultad de Medicina Humana de la USMP-FN, obtuvieron que un 64.1% presentaron Algunas veces EA, mientras que un 28.8% una frecuencia de Casi siempre.

En otro estudio realizado se concluyó que, en una universidad peruana los integrantes de la carrera de enfermería se encuentran estresados y muchos de ellos atribuyen esto al exceso de tareas, las dificultades de los trabajos y el tipo de trabajo que demandan los docentes. Como consecuencia los estudiantes presentan alteración en su sueño, dolor de cabeza y cansancio permanente (Teque et al., 2020).

Además, según Picasso et al. (2016) otra causante de este proceso psicológico (EA) puede atribuirse a una baja inteligencia emocional (IE), un rendimiento académico (RA) más bajo y deficiencias tanto en el bienestar como en el ajuste psicológico. El descenso del rendimiento académico, debido a la gran cantidad de tareas o evaluaciones, poco tiempo para realizar las actividades, menor capacidad de organización y gestión de tiempo. Deficiencia tanto del bienestar como del ajuste psicológico porque presentan angustia, somnolencia, problemas de concentración y fatiga. Finalmente, el bajo nivel de inteligencia emocional se debe porque muchos de los estudiantes no controlan o diferencian sus emociones, tampoco saben enfrentar situaciones que tienen altos niveles de estrés y también son menos propensos a la reflexión.

De continuar con el problema identificado, podría afectar el RA de los universitarios y, por ende, su formación profesional. También, afectaría a su bienestar, salud tanto física como psicológica, ya que presentan tensión muscular, fatiga, alteración en el ciclo del sueño y apetito, bajo desempeño, ansiedad, desgano, etc. Por otro lado, en el ámbito laboral habría repercusiones, ya que al no haber adquirido los estudiantes todo el conocimiento necesario en el desarrollo de sus carreras, no lograrían desenvolverse competentemente, ni tendrían una visión y misión en su desarrollo personal.

La inteligencia emocional (IE) es una competencia que las personas emplean a fin de reconocer y controlar tanto los sentimientos como las emociones de los demás como de uno mismo (Salovey & Mayer, 1990). Están vinculadas con la felicidad, el bienestar, la personalidad y la salud, puesto que la IE se podría emplear tanto como predictoras y explicativas de las buenas conductas, tales como procesar y expresar las emociones de manera asertiva (Gutierrez & Fernández, 2016). El concepto que se le añade a la IE es de un constructo psicológico que ha sido definido por diferentes autores que han investigado sobre las emociones con respecto a la correlación apropiada de cognición y emoción, permitiendo al individuo acoplarse al medio (Salovey & Grewal, 2005). Para corroborar lo anteriormente mencionado (Domínguez et al., 2017) afirman que la IE es vital para que el individuo como un ser social pueda adaptarse en sus diferentes etapas evolutivas. Enfocándonos en el ámbito académico, uno de los efectos positivos que brinda la IE es el éxito en su constante aprendizaje (Mohzan et al., 2013; Sharon & Grinberg, 2018).

Lo señalado ha conllevado a la realización de la investigación que comprende las variables Inteligencia Emocional y Estrés Académico con la finalidad de contribuir con la mejor calidad de vida de los estudiantes que están en la etapa universitaria enfrentando diferentes situaciones estresantes.

Formulación del problema

¿Qué relación existe entre inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de una universidad privada, Lambayeque, 2023?

Formulación de problemas específicos

¿Cómo es la relación entre percepción emocional y estrés académico en estudiantes de una universidad privada, Lambayeque, 2023?

¿Cómo es la relación entre comprensión emocional y estrés académico en estudiantes de una universidad privada, Lambayeque, 2023?

¿Cómo es la relación entre regulación emocional y estrés académico en estudiantes de una universidad privada, Lambayeque, 2023?

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo General

Establecer la relación entre inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de una universidad privada, Lambayeque, 2023.

1.4.2 Objetivos Específicos

Describir los niveles de inteligencia emocional en estudiantes de una universidad privada, Lambayeque, 2023.

Conocer los niveles de estrés académico en estudiantes de una universidad privada, Lambayeque, 2023.

Explicar la relación entre percepción emocional y estrés académico en estudiantes de una universidad privada, Lambayeque, 2023.

Demostrar la relación entre comprensión emocional y estrés académico en estudiantes de una universidad privada, Lambayeque, 2023.

Determinar la relación entre regulación emocional y estrés académico en estudiantes de una universidad privada, Lambayeque, 2023.

1.5 Hipótesis

Formulación de las hipótesis de investigación

Hipótesis general.

Hi. Existe una relación significativa entre inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de una Universidad privada, Lambayeque, 2022.

Ho. No existe una relación significativa entre inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de una Universidad privada, Lambayeque, 2022.

Hipótesis específicas.

H₁. La relación entre percepción emocional y estrés académico es significativa en estudiantes de una universidad privada, Lambayeque, 2023.

H₀. No existe relación significativa entre percepción emocional y estrés académico en estudiantes de una universidad privada, Lambayeque, 2023.

H₂. La relación entre comprensión emocional y estrés académico es significativa en estudiantes de una universidad privada, Lambayeque, 2023.

H₀. No existe relación significativa entre comprensión emocional y estrés académico en estudiantes de una universidad privada, Lambayeque, 2023.

H₃. La relación entre regulación emocional y estrés académico es significativa en estudiantes de una universidad privada, Lambayeque, 2023.

H₀. No existe relación significativa entre regulación emocional y estrés académico en estudiantes de una universidad privada, Lambayeque, 2023.

Variables de estudio

Variable Inteligencia emocional

Mayer y Salovey (1997) precisan que es la habilidad de comprender, regular y expresar las emociones que van a determinar la conducta del ser humano.

Variable Estrés académico

Barraza (2008) plantea que el estrés académico es un proceso donde el estudiante valora las demandas de las situaciones educativas donde le generan ciertos conflictos, y a partir de ello, le obligan a implementar estrategias de afrontamiento para cada situación.

Tabla 1

Definición operacional de las variables

VARIABLES	DIMENSIONES	ESCALA DE MEDICIÓN DE LA VARIABLE	UNIDAD CATEGÓRICA	INSTRUMENTOS
INTELIGENCIA EMOCIONAL	Percepción Comprensión Regulación	ORDINAL	Nada de acuerdo Algo de acuerdo Bastante de acuerdo Muy de acuerdo Totalmente de acuerdo	Escala Rasgo de Metaconocimiento Emocional, TMMS-24
ESTRÉS ACADÉMICO	Estímulos estresores Síntomas	ORDINAL	Nunca Casi nunca	Inventario de Estrés Académico SISCO

	Estrategias de afrontamiento		Rara vez Algunas veces Casi siempre Siempre	SV-21
--	---------------------------------	--	--	-------

Nota. Elaboración propia

CAPÍTULO II: MÉTODO

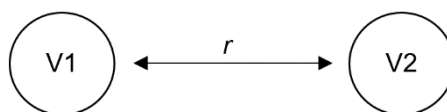
2.1 Tipo y diseño de investigación

La presente investigación estuvo centrada en el enfoque cuantitativo (positivista). Este tipo de enfoque según Hernández et al. (2014) emplea la recopilación de datos con la finalidad de comprobar hipótesis con base tanto de la medición numérica como del análisis estadístico para así poder probar teorías y a su vez instituir patrones de comportamiento, puesto que se procura generalizar los resultados en la población partiendo de una muestra.

Por otro lado, se llegó a un nivel correlacional en la que se busca determinar la fuerza de asociación entre las variables inteligencia emocional y estrés académico, cabe resaltar que no habrá un control de terceras variables (Ato et al., 2013). En este tipo de nivel su finalidad gira en torno en identificar y comprender el grado de relación que haya entre dos variables en una muestra en específico (Hernández et al., 2014).

Figura 1

Esquema relacional



V1: Inteligencia emocional

V2: Estrés académico

r: Correlación

Nota. Diseño que representa el estudio.

En la investigación se trabajó con un diseño no experimental de corte transversal. En este tipo de diseño según The SAGE Glossary of the Social and

Behavioral Sciences (2009) elementalmente se observa las variables tal cual como se dan en su contexto natural para posteriormente analizarlas, sin hacer una manipulación de estas. Partiendo de los tipos de este diseño, está el corte transversal o transeccional el cual se caracteriza porque la recopilación de datos se da en un único momento y tiempo determinado (Liu, 2008 & Tucker, 2004).

2.2 Participantes

En esta investigación se consideró trabajar con la Escuela de Psicología de una universidad privada de Lambayeque del V al X ciclo, cuya población está integrada por un total de 234 estudiantes entre hombres y mujeres. Debe entenderse que la población es el grupo objetivo finito o infinito de elementos con características comunes (Arias, 2006), estos elementos pueden estar integrados por objetos, eventos o personas que al ser seleccionados lo que se busca es estudiarlos (McClave et al., 2008).

Por otra parte, la muestra fue de 159 estudiantes con características antes indicadas. Cabe precisar que, la muestra es el subconjunto o una parte del total de elemento de una población de interés (McClave et al., 2008 & Lind et al., 2008).

Para determinar el tamaño óptimo se utilizó el siguiente algoritmo:

Figura 2

Fórmula general

$$n = \frac{Z^2 \cdot P \cdot Q \cdot N}{Z^2 \cdot P \cdot Q + e^2 \cdot (N - 1)} = \frac{1.96^2 (0.50) \cdot (0.50) \cdot (234)}{1.96^2 (0.50) \cdot (0.50) + 0.045^2 \cdot (234 - 1)} = 159$$

N: Población total estudiantes (234)

P: 0.50 Proporción de estudiantes que presentan estrés académico.

Q: 0.50 Proporción de estudiantes que no presentan estrés académico.

Z: Valor puntual de la distribución normal estándar a un nivel de confianza del 95%
(1.96)

e: Error de muestreo (4.5%=0.045)

Tabla: Muestra de estudiantes según ciclo académico

Tabla 2

Muestra de estudiantes por ciclo académico

Ciclo académico	Población (N)	Muestra
V ciclo	40	27
VI ciclo	19	13
VII ciclo	41	28
VIII ciclo	53	36
IX ciclo	52	35
X ciclo	29	20
Total	234	159

Nota. La Tabla 2, muestra de estudiantes según ciclo académico, se denota la asignación proporcional de la población de los estudiantes de V a X ciclo de Psicología según ciclo con lo que se trabajó.

Tabla 3

Muestra de estudiantes por sexo

Sexo	Total	Porcentaje
Mujer	126	79.2%
Hombre	33	20.8%
Total	159	100%

Nota. La información obtenida en la Tabla 3 corresponde a una muestra de estudiantes de una universidad particular de Lambayeque, 2023; se observa una mayor prevalencia de mujeres en comparación de varones.

Selección de la muestra

Para la selección de las unidades de investigación se utilizó el muestreo probabilístico aleatorio simple, asimismo se hizo una asignación proporcional de los elementos por cada ciclo académico, donde cada elemento ha tenido la misma probabilidad de haber sido seleccionado y ser partícipe en la investigación.

2.2.1 Criterios de Selección

2.2.1.1 Criterios de Inclusión.

Dentro de los criterios de inclusión se ha tenido en cuenta a estudiantes de ambos sexos pertenecientes a una Universidad Privada de Lambayeque que se encuentren estudiando del V a X ciclo de la carrera de psicología.

2.2.1.2 Criterios de Exclusión.

Como criterios de exclusión se consideró estudiantes universitarios que no completen el llenado de los instrumentos psicológicos y/o que no acepten el consentimiento informado.

2.3 Medición

Ficha Técnica

Traid Meta-Mood Scale TMMS-24

Título original: Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24).

Autores: Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004) la adaptaron del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995).

Adaptador Peruano: Luis Fernando Cari Chambi (2021). Tesis para obtener la licenciatura en Psicología.

Origen: La versión adaptada es española.

Administración: Individual o colectiva.

Número de ítems: 24 ítems integrados en 3 dimensiones que son Percepción (8 ítems), Comprensión (8 ítems) y Regulación (8 ítems).

Duración: 5 minutos.

Finalidad: Evaluar la IE intrapersonal percibida (percepción, comprensión y regulación emocional).

Tipificación: Baremos de la adaptación original.

Validez: Presenta validez de contenido para lo cual se empleó el criterio de jueces con la finalidad de estimar la adecuación lingüística, por medio del V de Aiken y se obtuvo adecuados valores ($> .80$). Complementariamente se reportó validez de estructura interna de lo cual en el CFI (.917) presentó un puntaje que en base al nivel óptimo esperado es una puntuación menor, mientras que en el TLI (.908) el valor obtenido demuestra índices ligeramente aceptables, por último el valor del RMSEA (.110) es superior a la medida esperable de un buen ajuste.

Confiabilidad: Se realizó la confiabilidad de consistencia interna a través de los coeficientes alfa y omega para percepción emocional ($\alpha=.895$; $\omega=.90$), comprensión emocional ($\alpha=.924$; $\omega=.926$) y regulación emocional ($\alpha=.872$; $\omega=.875$). Cabe resaltar que en la dimensión comprensión emocional se obtuvo cargas altas. Por otro lado, en la correlación ítem-test se obtuvo valores que sobrepasan el .20 considerados como aceptables. En conclusión, presenta una confiabilidad adecuada.

Ficha Técnica

Inventario SISCO SV-21

Nombre original del inventario: Inventario Sistémico Cognoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión de 21 ítems.

Nombre abreviado: Inventario SISCO SV-21.

Autor: Arturo Barraza Macías.

Adaptadores Peruanos: Lincol Orlando Olivas-Ugarte, Shanny Fiorella Morales-Hernández y Milagros Katherine Solano-Jáuregui.

Administración: Individual y colectiva

Duración: No hay tiempo limitado, tiene un tiempo aproximado entre 20 y 25 minutos.

Aplicación: Estudiantes de secundaria, universidad y posgrado (especialización, maestría y doctorado).

Finalidad: Medir el estrés académico.

Validez: Presenta una validez en base a la estructura interna en el que se pone a prueba tres diferentes modelos de medida, obteniendo buenos índices de ajuste, ya que el CFI fue un puntaje de .929, mientras que el TLI un .920, en RMSEA un puntaje de .083 [.078-.088] y en SRMR un .061.

Confiabilidad: Se evidencia una confiabilidad estimada mediante el coeficiente omega ($\omega > .80$) para cada factor del inventario, es decir, estresores (.90), síntomas (.89) y estrategias de afrontamiento (.89). Cabe resaltar que, se corroboró que en los tres factores se presenta altos niveles de confiabilidad.

Técnica de recopilación de datos

A. Ficha de Datos Demográficos.

Para la ficha demográfica se empleó tanto preguntas cerradas como abiertas para recopilar datos generales de los participantes en nuestra investigación.

Sobre las preguntas cerradas están dirigidas a recopilar información en cuanto al sexo (femenino o masculino, y prefiero no decirlo) y ciclo que están cursando (V ciclo hasta X ciclo), en cambio la pregunta abierta es en cuanto a la edad.

2.4 Procedimiento

Esta investigación estuvo estructurada en tres etapas, la primera consistió en determinar que los instrumentos seleccionados que se encuentren adaptados presentando validez y confiabilidad en la toma de datos. La segunda etapa se basó en la selección de la muestra, para lo cual se aplicó un muestreo aleatorio simple asignando proporcionalmente los elementos a cada ciclo académico. Por último se realizó el procesamiento de datos, etapa que constituyó en la construcción de base de datos, análisis y presentación de resultados mediante tablas y figuras.

2.5 Aspectos Éticos

En la investigación, se tuvo presente tanto los Principios Éticos de los Psicólogos y Código de Conducta (APA, 2010) como la Declaración de Helsinki (2013).

Con respecto a los estudiantes, se tuvo en cuenta como primera consideración la participación voluntaria, es decir, que ellos respondieron los cuestionarios de manera libre sin ningún compromiso. Además, se resguardó la intimidad y confidencialidad, es decir, que los datos personales de los participantes no fueron publicados, ya que la información que estuvo brindada por ellos solo fue con fines educativos. Asimismo, estuvieron informados con respecto a la investigación, donde conocieron los objetivos, beneficios y método, también, tuvieron la libertad de retirarse de la investigación si así lo hubiese deseado (Declaración de Helsinki, 2013).

Por otro lado, en el principio de beneficencia y no maleficencia, se actuó con el bien con quienes se interactuó profesionalmente y se asumió la responsabilidad de no hacer daño a los participantes, se salvaguardó la salud mental y física. Además,

con respecto al principio de integridad se promovió la honestidad y veracidad de los resultados obtenidos en el estudio. De igual forma, en el principio de justicia se tomó en cuenta que todos los participantes recibieron la misma información, es decir, se les proporcionó los recursos necesarios para responder a los instrumentos de investigación, todos fueron tratados por igual, no hubo preferencias, prejuicios ni privilegios. Finalmente, en principio por los derechos y la dignidad de las personas, se actuó de manera respetuosa con todas las personas, respetando la diversidad de los participantes, cultura e individualidad (APA, 2017).

2.6 Análisis de los datos

En la presente investigación se inició con la digitación de los datos en el programa Office Microsoft Excel 2013 para posteriormente transportar la data al programa estadístico IBM SPSS Statistics versión 26, en este último proceso se determinaron las técnicas estadísticas correlacionales como Pearson y Rho de Spearman, considerando los supuestos teóricos para su uso. Se identificaron correlaciones significativas cuando los Sig. bilateral $< .05$. Asimismo, se construyeron tablas tanto unidimensionales como bidimensionales, además se mostraron gráficos de barras simples para una mejor interpretación de los resultados.

CAPÍTULO III: RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos según objetivos planteados en la investigación.

Tabla 4

Relación de la Inteligencia Emocional y Estrés Académico en los estudiantes de una Universidad Privada de Lambayeque-2023.

	Estrés académico	Inteligencia emocional
Correlación de Pearson	1	.046
Sig. (bilateral)		.565
N	159	159

Nota. Se determinó la correlación no significativa cuando el Sig. bilateral > .05.

A la luz de los resultados, la tabla 4 muestra una correlación no significativa entre las variables IE y EA, ya que se obtuvo un Sig. bilateral > .05. La fuerza de asociación entre las variables resultó muy baja (.046). Así mismo, se puede afirmar que no se evidenció una relación positiva o negativa, ya que no se determinó que a medida que una variable aumenta la otra también lo hace. La relación tampoco fue inversa, demostrando que a medida que aumenta una variable la otra disminuye.

Tabla 5

Niveles de Inteligencia Emocional en los estudiantes de una Universidad Privada de Lambayeque-2023.

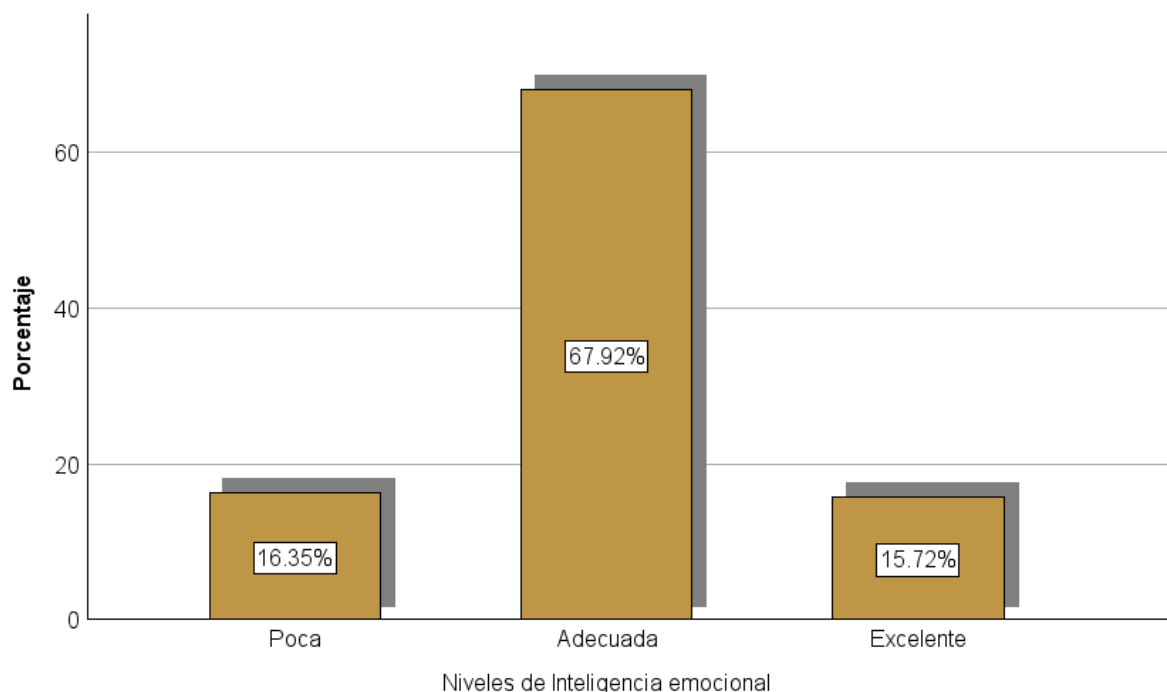
Niveles de IE	Frecuencia	Porcentaje
Poca	26	16.4
Adecuada	108	67.9
Excelente	25	15.7
Total	159	100.0

Nota. En la tabla adjunta se muestra un mayor porcentaje de estudiantes en el nivel Adecuado de IE

En la tabla 5 se observó que la mayoría de los universitarios presentaron un nivel adecuado de IE, representando el 67.9%. Por otro lado, el 16.4% registró poca IE, asimismo el 15.7% de los estudiantes evidenciaron tener un nivel excelente de IE. El presentar una adecuada IE implica que los estudiantes poseen una capacidad moderada para reconocer y expresar tanto emociones propias como la de los demás, comprender emociones complejas o simultáneas, ser receptivos a estados emocionales tanto positivos como negativos, y regular sus emociones sin menospreciar a los demás.

Figura 3

Niveles de Inteligencia Emocional



Nota. En la figura adjunta se muestra un mayor porcentaje de estudiantes en el nivel Adecuado de IE

Tabla 6

Niveles de Estrés Académico en los estudiantes de una Universidad Privada de Lambayeque-2023.

Niveles de EA	Frecuencia	Porcentaje
Leve	24	15.1
Moderado	109	68.6
Severo	26	16.4
Total	159	100.0

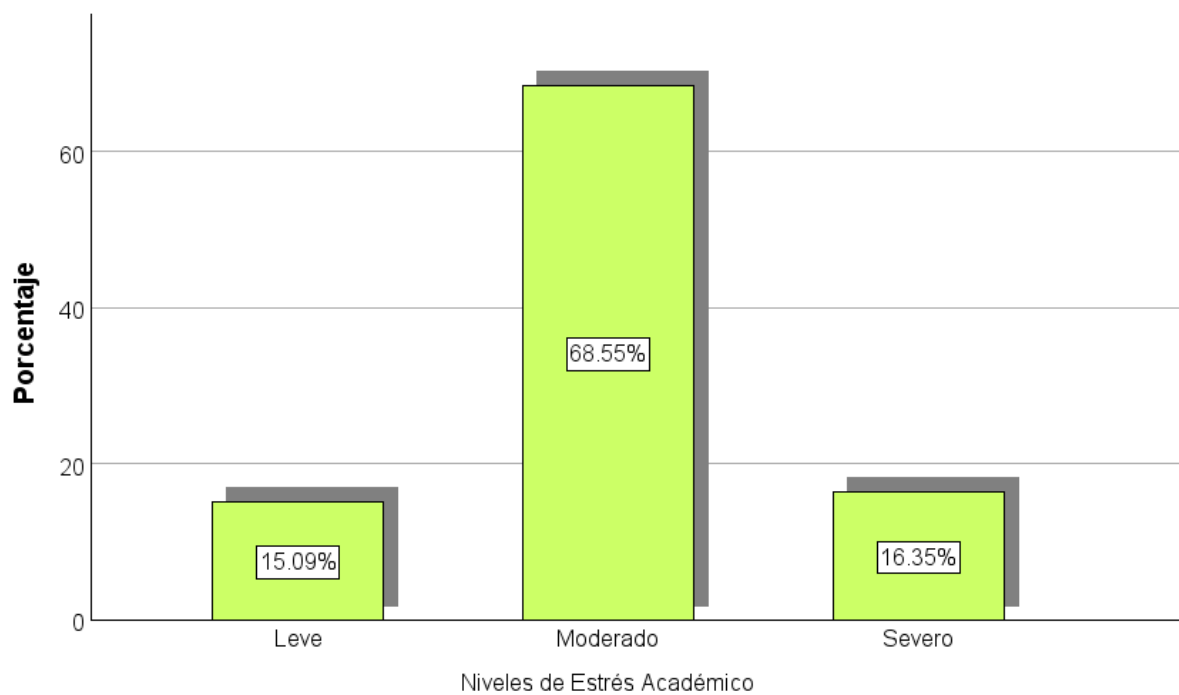
Nota. En la tabla adjunta se muestra un mayor porcentaje de estudiantes en el nivel Moderado de EA

En la tabla 6 se evidenció que la proporción de estudiantes en el nivel moderado (68.6%) es aproximadamente cuatro veces más que el nivel severo (16.4%). Y un 15.1% de estudiantes se registró con un nivel leve. Al predominar el nivel moderado se explica que los estudiantes están sometidos de manera moderada a una serie de demandas moderadas como exceso de tareas, intervenciones en el

aula, exposiciones, evaluaciones de los docentes, etc. Además, están experimentando síntomas de forma moderada, como dificultad para dormir o concentrarse, miedo, irritabilidad, entre otros. Por último, están empleando moderadamente estrategias de afrontamiento que les permiten hacer frente a estas demandas.

Figura 4

Niveles de Estrés Académico



Nota. En la tabla adjunta se muestra un mayor porcentaje de estudiantes en el nivel Moderado de EA

Tabla 7

Relación de la dimensión Percepción Emocional y Estrés Académico en los estudiantes de una Universidad Privada de Lambayeque-2023.

		Percepción emocional	Estrés académico
Rho de Spearman	Coefficiente de correlación	1.000	.214**
	Sig. (bilateral)	.	.007
	N	159	159

Nota. **. La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral).

Según la Tabla 7 se observa una correlación baja y positiva entre la dimensión de Percepción y Estrés Académico, esto es $\rho = .214$. Por otra parte, dicha correlación resultó significativa (Sig. bilateral = $.007 < .05$).

Tabla 8

Relación de la dimensión Comprensión Emocional y Estrés Académico en los estudiantes de una Universidad Privada de Lambayeque-2023.

		Comprensión emocional	Estrés académico
Rho de Spearman	Coefficiente de correlación	1.000	-.143
	Sig. (bilateral)	.	.072
	N	159	159

Nota. Se determinó la correlación no significativa cuando el Sig. bilateral $> .05$.

Según la Tabla 8 se observa que no hay correlación entre la dimensión de Comprensión Emocional y EA, esto es ($\rho = -.143$). Por tanto, la correlación resultó no significativa, lo cual demuestra la no existencia relacional entre las variables (Sig. bilateral = $.072 > .05$).

Tabla 9

Relación de la dimensión Regulación Emocional y Estrés Académico en los estudiantes de una Universidad Privada de Lambayeque-2023.

	Regulación emocional	Estrés académico
Correlación de Pearson	1	.031
Sig. (bilateral)		.698
N	159	159

Nota. Se determinó la correlación no significativa cuando el Sig. bilateral $> .05$.

Según la tabla 9 se observa que no hay correlación entre la dimensión de Regulación y EA, esto es ($r = .031$), se evidenció un Sig. = $.698 > .05$ corroborando la no correlación entre las variables de análisis, consecuentemente la no existencia relacional.

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN

Una vez obtenidos los resultados se procedieron al desarrollo de este capítulo enfocándose en discutir y analizar lo recopilado relacionándolo con bases teóricas e investigaciones acorde tanto al objetivo general como a los objetivos específicos estructurados en la presente investigación.

Respecto al objetivo general planteado fue establecer la relación entre Inteligencia Emocional y Estrés Académico en estudiantes de una Universidad Privada de Lambayeque. En la hipótesis propuesta se mencionó una relación significativa entre ambas variables. En función a nuestros resultados afirmamos la hipótesis nula, ya que obtuvimos que no existe una relación significativa entre ambas variables ($r = .046$; *Sig. bilateral* > .05). El estrés es un constructo complejo porque es de naturaleza multifactorial, es decir, es el resultado acumulado de diversos efectos que provienen o dependen de otras variables (García et al., 2018; Martínez & Díaz, 2007). En la presente investigación el análisis de las variables fue abordado únicamente desde el factor emocional (IE), lo que habría limitado la fuerza de asociación entre las variables de estudio, debido a la influencia de terceras variables moderadoras correspondientes al factor conductual y social, las cuales también presentan una influencia importante en dicha asociación, tales como baja autoestima; el apoyo tanto social como económico; cambios drásticos en el ámbito familiar; hábitos no saludables o inadecuados y el vivir lejos de la familia, ya sea solo o con amigos (Parillo & Gómez, 2019; Martínez & Díaz, 2007; Cabanach et al., 2010; Pérez, 2011; Pulido, 2011).

En la misma línea Labrador (1995) argumenta que estas variables moderadoras tienen un impacto en todo lo que abarca al proceso del estrés,

empezando en la aparición de los desencadenantes hasta las consecuencias resultantes, de manera que, cada una contribuye de manera significativa, ya sea de forma negativa, incrementando el EA, o positiva, facilitando un afrontamiento exitoso del EA. En consecuencia a partir de estos hallazgos es posible inferir que en los estudiantes de psicología otros factores tales como los conductuales y sociales estarían siendo más determinantes en el afrontamiento del estrés académico en comparación al factor emocional.

Damásio et al. (2017) también mencionan variables como la ansiedad y depresión como consecuencia del estrés, si bien el Inventario SISCO empleado para medir EA en la presente investigación incluye dos ítems sobre dichos constructos se requiere de una exhaustiva evaluación sobre dichos fenómenos psicológicos que presentan una naturaleza compleja y no limitándolas simplemente en estos ítems; lo que podría haber atenuado la asociación entre IE y EA, aunado a que de acuerdo a Fernández-Berrocal et al. (2011) el presentar altos niveles tanto en comprensión como en regulación emocional está correlacionado con bajos niveles de ansiedad y depresión.

Los resultados obtenidos acorde a este objetivo son similares a los estudios de Quiliano y Quiliano (2020) y Céspedes-Mendoza et al. (2016), ya que encontraron que no existe relación entre la IE y el EA ($P \text{ valor} > .05$). Estos estudios se asemejan tanto en el uso del Inventario SISCO como en la composición de la muestra en el contexto peruano, puesto que, ambos incluyeron a estudiantes de carreras de la salud y según Cabanach et al. (2017), los niveles de EA son notablemente superiores en los estudiantes de carreras relacionadas con la salud en comparación con otras disciplinas académicas. En cambio, en el estudio realizado por Montenegro (2020)

obtuvieron resultados opuestos a los que se recopiló en la presente investigación, ya que encontraron relación entre ambas variables ($p=.000 < p=.05$). Estos resultados podrían explicarse porque el estudio fue de tipo explicativo y según Hernández et al. (2014) este tipo consiste principalmente en conocer las causas de sus variables. Además, difieren en que incluyeron estudiantes que en las dos últimas semanas presentaron sintomatología depresiva y ansiosa ante los exámenes, por lo cual se encontró una asociación significativa constituyendo la IE un factor protector para el EA toda vez que estas se asocian directamente con la ansiedad y depresión (Damásio et al. 2017). Tales criterios de inclusión no fueron establecidos en la presente investigación, lo que explicaría también los resultados opuestos.

En cuanto al primer objetivo específico sobre describir los niveles de inteligencia emocional en estudiantes de una universidad privada de Lambayeque. La mayoría de los universitarios incluidos en la investigación (67.9%) presentaron una adecuada inteligencia emocional. Este resultado es similar al estudio realizado por Montenegro (2020) que obtuvo que el mayor porcentaje de su muestra (33.4%) presentaron una IE media, cabe resaltar que esta investigación es desarrollada en una universidad privada de Lambayeque y en la Facultad de Humanidades. Ambas investigaciones coinciden particularmente porque el mayor porcentaje de participantes, específicamente mujeres presentaron un nivel adecuado o medio, y según Joseph y Newman (2010) y Gartzia et al. (2012) esto se debe a que son poseedoras de un mayor número de competencias de este tipo de inteligencia. De manera que, la variable género es un dato sociodemográfico relevante que amerita el análisis correspondiente, ya que en la muestra de la presente investigación predominan más mujeres (126) que varones (33), además se recopiló que del total de mujeres (69%) presentaron un nivel adecuado en comparación con el total de

hombres que también mostraron el mismo nivel, pero en un porcentaje ligeramente inferior (63.6%). Las puntuaciones más altas en las mujeres en comparación a los hombres, podría deberse a que ellas dan más énfasis a los rasgos estereotípicamente femeninos, lo cuales están relacionados con muchas competencias emocionales características de la IE (atención en las necesidades de otras personas, sensibilidad y sociabilidad) (McDermont & Stewart, 2004). Esto se sustenta en lo sostenido por Parson y Bales (1955) según quienes, la identidad de género va comprendida en función de rasgos tanto estereotípicamente femeninos (expresivos) como estereotípicamente masculinos (instrumentales).

En el segundo objetivo específico nos planteamos conocer los niveles de estrés académico en estudiantes de una universidad privada de Lambayeque. En nuestros resultados el nivel moderado (68.6%) de EA es el que predominó en la muestra. Dicho resultado fue similar al estudio de Sánchez-Villena (2018) y Silva-Ramos et al. (2019), quienes también encontraron que la mayoría de sus participantes presentaban un nivel moderado de EA. Es importante destacar que ambos estudios se llevaron a cabo con una muestra universitaria y según las investigaciones de Abarca et al. (2015) y McGhie (2017), la vida universitaria conlleva diferentes experiencias que son percibidas como retadoras, además Muñoz (2003) destaca que estos desafíos generan estrés académico y como consecuencia se produce un impacto negativo tanto en el bienestar como en el rendimiento académico. Para medir el EA hicieron uso del Inventario SISCO de Arturo Barraza, lo cual involucra que se realizó bajo la misma perspectiva teórica (modelo sistémico cognoscitivista), cabe señalar que emplear la misma prueba psicológica en diferentes estudios da una validez adicional a los resultados, los cuales se pueden comparar directamente y evaluar la consistencia de dichos resultados en diferentes muestras o contextos

(Argibay, 2006; Sánchez & Reyes, 2015). El estudio de Sánchez-Villena (2018) con nuestra investigación coinciden particularmente en que se centran en la carrera de psicología como muestra y según Cassaretto et al. (2003) los estudiantes de psicología pueden experimentar una afección dual de estrés, ya que aún no presentan recursos tanto personales como sociales a comparación de psicólogos que han acumulado experiencia profesional, además Moreno et al. (1991) señalan que esta carrera está dentro de las profesiones de ayuda o de la salud, lo que significa según diferentes investigaciones que es una de las que más generan estrés, puesto que ocurre una controversia entre la perspectiva filosófica humanista y el sistema deshumanizado predominante.

En función también de este objetivo específico, se encontró que del total de mujeres la mayoría presentó un nivel severo (36.5%) de EA en comparación del total de hombres que obtuvieron un nivel leve (45.5%) y según diferentes investigaciones, las mujeres reportan niveles más altos de EA que los hombres (Bedoya et al., 2013; Díaz et al., 2014; Sedky et al., 2012). Esto ocurre debido a que las mujeres tienen una tendencia a expresar más abiertamente tanto manifestaciones emocionales como fisiológicas del estrés, de manera que son más vulnerables a sus efectos (Estrada, et al., 2021). También, se atribuye el impacto de factores socioculturales, tales como la mayor disposición y habilidad característica de la mujer para expresar y aceptar sus emociones, así como a los múltiples roles que asumen en el ámbito familiar, además factores de naturaleza biológica que también tienen influencia, tales como las hormonas sexuales, los sistemas de neurotransmisión, la predisposición genética, los determinantes neuropsicológicos y la respuesta endocrina al estrés (Díaz et al, 2014; Dávila, 2011).

Respecto al tercer objetivo específico consistió en explicar la relación entre percepción emocional y estrés académico en estudiantes de una universidad privada de Lambayeque. En la hipótesis se planteó la existencia de una relación significativa entre ambas variables. Basándose en los resultados que se obtuvieron se aceptó dicha hipótesis, ya que el Sig. bilateral= .007 < .05 indicando que existe una correlación, aunque esta es débil y positiva ($r = .214$), lo que significa que a medida que aumenta la percepción emocional, también lo hace el estrés académico de manera moderada. A nivel teórico, el EA es definido por Barraza (2006) como un proceso organizado que se da cuando los estudiantes están expuestos a situaciones estresantes, entendemos así que, una adecuada percepción emocional que viene siendo la capacidad de identificar emociones propias y ajenas (Extremera & Fernández, 2005) predice que el estrés se intensifique. Extremera et al. (2009) explican que esto se debe a que el estar en constante vigilancia del estado emocional, influye en que los estudiantes hagan un esfuerzo excesivo para comprender, lo cual genera un desequilibrio en sus acciones. Incluso se considera que esta dimensión de la IE se relaciona con estados afectivos negativos y con malestar, es decir, que al presentar un mayor nivel de percepción emocional se puede experimentar tanto mayor malestar emocional como mayor presencia de estados afectivos negativos (Extremera & Fernández-Berrocal, 2006; Gómez-Romero et al., 2013). Además, la muestra seleccionada en la presente investigación estuvo conformada por estudiantes de psicología, quienes, según Cassaretto et al. (2003) se caracterizan por tener una sensibilidad particular hacia sus propias emociones y tienden a reconocer la importancia que estas merecen.

Del mismo modo, nos propusimos demostrar la relación entre comprensión emocional y estrés académico en estudiantes de una universidad privada de

Lambayeque. De manera que, se planteó como hipótesis la existencia de una relación significativa entre comprensión emocional y estrés académico. En los resultados se obtuvo que no existe correlación entre dichas variables ($r = -.143$; Sig. bilateral = $.072 > .05$), por ende se afirma la hipótesis nula. Según Montes-Berges y Augusto-Landa (2007) los estudiantes que tienen una mayor comprensión emocional son más capaces de identificar emociones que están asociadas a situaciones estresantes, sin embargo dedican menos tiempo en atenderlas y se enfocan en utilizar de manera efectiva sus recursos cognitivos en estrategias de afrontamiento adaptativas. De lo cual se infiere que, en nuestra muestra no es suficiente contar con un nivel adecuado de comprensión emocional para así, enfocarse en emplear recursos cognitivos necesarios para amortiguar o disminuir el EA; ya que, se han centrado más en la emociones vinculadas con el estrés académico, como se pudo comprobar en el tercer objetivo específico. Estos resultados coinciden con el estudio realizado por Picasso et al. (2016) ya que encontraron que no hay correlación significativa (P valor = $.661$) entre la intensidad del EA y comprensión emocional. Tanto ambas investigaciones se realizaron en la misma universidad, indicando que comparten el contexto académico.

Finalmente, obtuvimos que no existe relación significativa ($r = .031$; Sig. bilateral = $.698 > .05$) entre la dimensión Regulación Emocional y EA. Si bien, la regulación emocional es una habilidad que abarca el adecuado manejo intra e interpersonal para regular emociones propias y ajenas, intensificando las positivas y aprendiendo a moderar las negativas (Fernández et al., 2005), no predice que el estrés específicamente en nuestra población pueda atenuarse, ya que, analizando estas variables haría falta un mayor nivel en esta dimensión, es decir, no solo un nivel adecuado como presentaron los participantes. Incluso Compas et al. (2001), Eisenberg et al. (1997) y Lazarus y Folkman (1984) argumentan que no solo es

suficiente regular las emociones asociadas al estrés para lograr un mejor afrontamiento, ya que cuando el ser humano está pasando por situaciones estresantes necesita enfrentar tanto la experiencia emocional como las reacciones psicofisiológicas y dirigir la atención, el comportamiento motor, las reacciones y la cognición que abarca en diferentes contextos físicos y sociales.

4.1 Conclusiones

En la investigación se evidenció la no existencia correlacional entre inteligencia emocional y estrés académico en los estudiantes, entendiéndose que no solo se puede atribuir a la inteligencia emocional (factor emocional) como único factor influyente en el estrés académico.

Se determinó en los estudiantes de la carrera de psicología un nivel adecuado de inteligencia emocional, evidenciándose que las mujeres tienden a mostrar puntuaciones más altas en comparación con los hombres porque poseen más competencias emocionales.

En los estudiantes de psicología predominó el nivel moderado de estrés académico, por ser una carrera que está incluida en las profesiones de la salud se la considera como una de las que más generan estrés.

Se encontró en la presente investigación una correlación débil entre percepción emocional y estrés académico, evidenciando que, el estar en constante vigilancia del estado emocional impactó en que los estudiantes se esfuercen demasiado por comprender y como resultado experimenten malestar emocional.

En la muestra de estudio se obtuvo que no hay correlación entre comprensión emocional y estrés académico, explicando que no basto un nivel adecuado en

comprensión emocional para disminuir el EA, ya que se centran más en atender los estados emocionales que en emplear recursos cognitivos en estrategias de afrontamiento, lo cual se vio reflejado en el nivel de estrés académico que presentaron los participantes.

Se requiere de un nivel alto en regulación emocional para percibir el entorno académico como menos amenazante y experimentar menos manifestaciones psicofisiológicas de estrés, además no solo basta con regular las emociones para hacer frente a situaciones estresantes, también se requiere abordar otros aspectos.

4.2 Recomendaciones

Se propone el desarrollo de programas de promoción, prevención e intervención direccionados al fortalecimiento de habilidades emocionales en los futuros profesionales de la salud mental, quienes no solo deben identificar, comprender y regular sus propias emociones, sino también direccionar a otras personas.

Se recomienda el fortalecimiento de mayores estrategias del afrontamiento ante el estrés académico permitiendo un desempeño integral.

Recomendamos llevar a cabo investigaciones que se enfoquen específicamente en el uso del TMMS-24 y el SISCO SV-21 en el contexto peruano, a fin de comprender las razones que se encuentran asociados a este fenómeno.

En las futuras investigaciones se recomienda abordar el estrés académico desde un enfoque multifactorial, a fin de conocer las diversas causas que puedan afectar esta variable.

REFERENCIAS

- American Psychological Association. (2017). *Principios éticos de los psicólogos y código de conducta*. Recuperado de <https://www.apa.org/ethics/code/>
- Arce, E., Azofeifa, C., Morera, M. & Rojas, D. (2020). Asociación entre estrés académico, composición corporal, actividad física y habilidad emocional en mujeres universitarias. *MHSalud*, 17(2), 72-97. <https://doi.org/10.15359/mhs.17-2.5>
- Arias, F. (2006). *El proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. Editorial Episteme
- Arntz, J. & Trunce, S. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios de nutrición. *Investigación en educación médica*, 8(31), 82-91. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.31.18130>
- Asociación Médica Mundial. (2013). *Declaración de Helsinki de la AMM- Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Barraza, A. (2005, 04 de septiembre). *Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior [Investigación Educativa Duranguense]*. Cuarto Congreso Regional de Investigación Educativa, Universidad Pedagógica Nacional, Zacatecas.

- Barraza, A. (2006, 03 de diciembre). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*.
<https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/19028>
- Barraza, R., Muñoz, N. & Behrens, C. (2017). Relación entre inteligencia emocional y depresión-ansiedad y estrés en estudiantes de medicina de primer año. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 55(1), 18-25. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272017000100003>
- Bedoya, F., Matos, L. & Zelaya, E. (2014). Niveles de estrés académico, manifestaciones psicósomáticas y estrategias de afrontamiento en alumnos de la facultad de medicina de una universidad privada de Lima en el año 2012. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 77(4), 262-270.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0034-85972014000400009&script=sci_abstract
- Belkis, A., Calcines, M., Monteagudo, R. & Nieves, Z. (2015). Estrés académico. *EDUMECENTRO*, 7(2), 163-178.
<http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/530>
- Bojórquez, C. & Moroyoqui, S. (2020). Relación entre inteligencia emocional percibida y ansiedad en estudiantes universitarios. *Revista ESPACIOS*, 41(13), 7-17.
<http://www.revistaespacios.com/a20v41n13/20411307.html>
- Bublitz, S. et al. (2016). Asociación entre el estrés y las características sociodemográficas y académicas de los estudiantes enfermería. *Texto Contexto Enferm*, 25 (4), 1-7. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072016002440015>

- Cañedo, M., Andrés, M., Canet, L. & Rubiales, J. (2019). Influencia de las estrategias cognitivas de regulación emocional en el bienestar subjetivo y psicológico en estudiantes universitarios. *Liberabit*, 25(1), 25-40. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2019.v25n1.03>
- Cari, L. (2021). *Propiedades psicométricas de la escala del metaconocimiento de los estados emocionales (TMMS-24) en estudiantes universitarios peruanos*. [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. https://handle/20.500.12692/61283/Cari_CLF-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cassaretto, M., Chau, C., Oblitas, H. & Valdez, N. (2003). Estrés y afrontamiento en estudiantes de psicología. *Revista de psicología de la PUCP*, XXI (2), 1-30. <https://doi.org/10.18800/psico.200302.006>
- Cassaretto, M., Vilela, P. & Gamarra, L. (2021). Estrés académico en universitarios peruanos: importancia de las conductas de salud, características sociodemográficas y académicas. *Liberabit*, 27(2), e482. <https://dx.doi.org/10.24265/liberabit.2021.v27n2.07>
- Castillo, C., Chacon, T. & Díaz, G. (2016). Ansiedad y fuentes de estrés académico en estudiantes de carreras de la salud. *Investigación educativa médica*, 5(20), 230-237. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.03.001>
- Céspedes, E., Soto-Cáceres, V. & Alipázaga-Pérez, P. (2016). Inteligencia emocional y niveles de estrés académico en estudiantes de medicina de la Universidad de San Martín de Porres, Chiclayo-Perú. *Revista cuerpo médico*, 9(3), 169-178. <http://www.cmhnaaa.org.pe/ojs/index.php/rcmhnaaa/article/view/113/94>

Chero, S., Díaz, A., Chero, Z. & Casimiro, G. (2020). La somnolencia diurna y su relación con la inteligencia emocional en estudiantes universitarios. Lima, Perú. *MediSur*, 18(2), 195-202. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2020000200195&lng=es&tlng=es.

Chrousos, G. & Gold, P. (1992). The Concepts of Stress and Stress System Disorders. *Journal American Medical Association*, 267(9), 1244-1252. https://www.researchgate.net/profile/George-Chrousos/publication/21616289_The_concepts_of_stress_and_stress_system_disorders_Overview_of_physical_and_behavioral_homeostasis/links/00b7d520a3e93f1cf3000000/The-concepts-of-stress-and-stress-system-disorders-Overview-of-physical-and-behavioral-homeostasis.pdf

Colegio de Psicólogos del Perú. (2017). Código de Ética y Deontología. Lima, Perú. Recuperado de http://api.cpsp.io/public/documents/codigo_de_etica_y_deontologia.pdf

Córdova, D. & Santa, F. (2018). Factores asociados al estrés en estudiantes de odontología de una universidad peruana. *Estomatológica Herediana*, 28 (4), 252-258. <https://doi.org/10.20453/reh.v28i4.3429>

Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XX1*, (5), 77-96. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600505>

Espinoza-Venegas, M., Sanhuesa-Alvarado, O., Ramírez-Elizondo, N. & Sáez-Carrillo, K. (2015). Validación de constructos y confiabilidad de la escala de

- inteligencia emocional en estudiantes de enfermería. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 23(1), 139-147. <https://doi.org/10.1590/0104-1169.3498.2535>
- Estrada, E., Mamani, M., Gallegos, N., Mamani, H. & Zuloaga, M. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios peruanos en tiempos de la pandemia del COVID-19. *Sociedad Venezolana de Farmacología Clínica y Terapéutica*, 40 (1), 88-93. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4675923>
- Fernández, P. & Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>
- Fernández, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Figuroa, K. & Funes, M. (2018). *Inteligencia Emocional, Empatía y Rendimiento Académico en estudiantes Universitarios, Panamá, Argentina, 2018*. [Tesis licenciatura, Universidad Católica de Argentina]. Repositorio UCA. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/561/1/inteligencia-emocional-empatia-rendimiento.pdf>
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J. & Natividad, L. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143-154. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80524058011.pdf>

- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N. & Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de psicología*, 28(2), 567-575. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.2.124111>
- Gutierrez, M. & Amador, M. (2016). Estudio del estrés en el ámbito académico para la mejora del rendimiento estudiantil. *Quipukamayoc*, 24(45), 23-28. <https://doi.org/10.15381/quipu.v24i45.12457>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (Ed.). (2014). *Metodología de la investigación. Sexta edición*. México: McGrawHill.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (Ed.). (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Manrique-Millones, D., Millones-Rivalles, R. & Manrique-Pino, O. (2019). The SISCO Inventory of Academic Stress: Examination of its psychometric properties in a Peruvian sample. *Ansiedad y Estrés*, 25(1), 28-34. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.03.001>
- Martínez-Marín, M. & Martínez, C. (2021). ¿Cómo evoluciona la inteligencia emocional con la edad en hombres y mujeres? *Asociación Aragonesa de psicopedagogía*, 309-314. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8166505>
- Mestre, J., Brackett, M., Guil, R. & Salovey, P. (2008). Inteligencia emocional: definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey. http://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/5413/inteligenciaemocionaldefinicionevaluacionyaplicaciones.pdf

- Montenegro, J. (2020). La inteligencia emocional y su efecto protector ante la ansiedad, depresión y el estrés académico en estudiantes universitarios. *Rev. TZHOECOEN*, 12(4), 449-461. <https://doi.org/10.26495/tzh.v12i4.1395>
- Ozten, T. & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población de estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1), 227-232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Papalia, D., Wendkos, S. & Duskin, R. (Ed.). (2010). *Desarrollo Humano*. México: McGrawHill.
- Picasso, M., Lizano, C. & Anduaga, S. (2016). Estrés académico e inteligencia emocional de odontología de una Universidad Peruana. *KIRU*, 13(2), 155-164. <https://www.aulavirtualusmp.pe/ojs/index.php/Rev-Kiru0/article/view/1020/818>
- Quiliano, M. & Quiliano, M. (2020). Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de enfermería. *Ciencia y enfermería*, 26(3). <https://dx.doi.org/10.4067/s0717-95532020000100203>
- Robles, B. (2019). Población y muestra. *Pueblo Continente*, 30(1), 245-246. <http://journal.upao.edu.pe/PuebloContinente/article/view/1269/1099>
- Román, C., Ortiz, F. & Hernández, Y. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2371Collazo.pdf>
- Salovey, P. & Grewal, D. (2005). The Science of Emotional intelligence. *Currents Directions in Psychological Science*, 14(6), 281-285. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00381.x>

- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, cognición y personalidad*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez, A. (2018). Relación entre estrés académico e ideación suicida en estudiantes universitarios. *EUREKA*, 15(1), 27–38. <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2018/06/885114/eureka-15-1-9.pdf>
- Sánchez-Gómez, M., Cerisuelo, M., Adelantado-Renau, M. & Bresó, E. (2021). Inteligencia emocional en estudiantes universitarios de Psicología: diferencias entre el primer y el último curso. *Revista Academia y Virtualidad*, 14(2), 9-16. <https://doi.org/10.18359/ravi.5015>
- Sandín, B. (2003). El estrés: un análisis basado en el papel de factores sociales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3(1), 141-157. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33730109.pdf>
- Silva, M., López, J. & Columba, M. (2019). Estrés académico en estudiantes universitarios: Medidas preventivas. *Investigación y Ciencia*, 28(79), 92-98. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/674/67462875008/html/index.html>
- Tacca, D., & Tacca, A. (2019). Factores de riesgos psicosociales y estrés percibido en docentes universitarios. *Revista de Psicología Educativa*, 7(3), 323-338. doi <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.304>
- Tasayco E. (2019). Estrés académico en estudiantes de enfermería del I al VIII ciclo de la Universidad Nacional San Luis Gonzaga, Ica-Perú 2018. *Artículo original*, 7(2). 29-40. <https://revistas.unica.edu.pe/index.php/vanguardia/article/view/203/238>

Trujillo, M. & Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 15(25), 9-24.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81802502>

Valdivia, C. (2022). Niveles de inteligencia emocional en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad pública peruana. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 22(3), 556-563.
<https://dx.doi.org/10.25176/rfmh.v22i3.5015>

ANEXOS

Anexo A

Autorización de uso de instrumentos psicológicos

Asunto: Autorización

Victoria de Durango, a 4 de abril de 2022

Joycy Gonzales y Maida Terrones
Estudiantes de Psicología de la Universidad San Martín de Porres de
Perú
Presente.

Por medio de la presente me permito autorizarle el uso del Inventario SISCO SV-21. Dicho inventario es de mi autoría y su validación fue reportada en el libro "Inventario SISCO SV-21. Inventario SISTémico COgnoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión de 21 ítems"; disponible en

<http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Estres.pdf>

Para mayor información al respecto pueden consultar el video denominado "Inventario SISCO de estrés académico" disponible en

<https://www.youtube.com/watch?v=NsPEqQs3htg&t=312s>

Esta autorización es para su uso con fines exclusivamente académicos y otorgando los créditos correspondientes de autoría a un servidor.

Sin otro particular por el momento me despido reiterándole las seguridades de mi atenta consideración.



Dr. Arturo Barraza Macías

c.c.p. archivo

IE y TMMS-24 - mterronesca... x

mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm&ogbl#search/Imms/FMfcgzGikj/MWBWfZhpjz.HvBn/lkGSF

Bookmarks: Aplicaciones, Tablas de distribuci..., Síntomas depresivo..., HISTORIA PSICOLD..., Trastorno obsesivo..., https://isfctpuem..., Caso clínico II - Pre..., Microsoft Word - ...

Gmail

Buscar en el correo electrónico

Redactar

Recibidos 49

Destacados

Pospuestos

Enviados

Borradores 1

Más

Etiquetas +

IE y TMMS-24

Laboratorio de Emociones UMA <emotional.lab@gmail.com>

para

9 nov 2021, 04:45

inglés > español Traducir mensaje Desactivar para: inglés x

Estimada amiga/o,

¡Muchas gracias por interesarte en nuestra investigación!

Te adjunto la escala de IE que utilizamos (TMMS-24). La puedes emplear en tu estudio sin ningún tipo de problemas siempre que no sea con fines comerciales. También algunos artículos sobre IE e información adicional.

Para adolescentes puedes utilizar el TIEFBA:

-Test de Inteligencia Emocional Fundación Botín para adolescentes (TIEFBA). El TIEFBA es una medida objetiva de la Inteligencia Emocional dirigida a adolescentes (12 a 17 años) que evalúa su capacidad para percibir, facilitar el pensamiento, comprender y regular las emociones. Puedes solicitarlo aquí:

<https://www.fundacionbotin.org/educacion-contenidos/test-inteligencia-emocional.html>

El MSCEIT ha sido publicado en castellano por TEA ediciones. Para su obtención puedes contactar con:

TEA Ediciones, S.A.
Teléfono: (34) 912 705 000

<https://web.teaediciones.com/MSCEIT-Test-de-Inteligencia-Emocional-Mayer-Salovey-Caruso.aspx>

Anexo B

Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado(a) participante, espero que se encuentre bien de salud y agradecerle su interés de participar en esta investigación.

El presente estudio es realizado por las estudiantes de Psicología de la Universidad San Martín de Porres: Joycy Nicoll Gonzales Chung y Maida Izumi Terrones Carrero. El objetivo de esta investigación es establecer la relación entre Inteligencia emocional y Estrés académico en estudiantes de una Universidad Privada de Lambayeque - Perú.

Su participación requiere que responda una ficha de datos y 2 cuestionarios, donde no existen respuestas incorrectas ni correctas, por lo que se le solicita responder con total sinceridad, lo cual le tomará aproximadamente 10 minutos. Dicha participación es voluntaria, podrá retirarse en cualquier momento que usted considere sin perjuicio.

Cabe señalar que toda información será mantenida en estricta confidencialidad, además que es anónima.

Usted, ¿Acepta participar en el presente estudio?

SI

NO

DATOS GENERALES

1. Edad

2. Sexo
 - A) Femenino
 - B) Masculino
 - C) Prefiero no decirlo

3. Ciclo que están cursando

Firma

Anexo C

Instrumentos digitalizados

SISCO

1.- Durante el transcurso de este semestre ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo (estrés)?

- Si
- No

En caso de seleccionar la alternativa “no”, el cuestionario se da por concluido, en caso de seleccionar la alternativa “si”, pasar a la pregunta número dos y continuar con el resto de las preguntas.

2.- Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5 señala tu nivel de estrés, donde (1) es poco y (5) mucho.

3.-Dimensión estresores

Instrucciones: A continuación se presentan una serie de aspectos que, en mayor o menor medida, suelen estresar a algunos alumnos. Responde, señalando con una X, ¿con qué frecuencia cada uno de esos aspectos te estresa? tomando en consideración la siguiente escala de valores:

Nunca	Casi nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
N	CN	RV	AV	CS	S

¿Con qué frecuencia te estresa:

Estresores	N	CN	RV	AV	CS	S
La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días						
La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases						
La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en Internet, etc.)						
El nivel de exigencia de mis profesores/as						

El tipo de trabajo que me piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)						
Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as						
La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as						

4.- Dimensión síntomas (reacciones)

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de reacciones que, en mayor o menor medida, suelen presentarse en algunos alumnos cuando están estresados. Responde, señalando con una X, ¿con qué frecuencia se te presentan cada una de estas reacciones cuando estás estresado? tomando en consideración la misma escala de valores del apartado anterior.

¿Con qué frecuencia se te presentan las siguientes reacciones cuando estás estresado:

Síntomas	N	CN	RV	AV	CS	S
Fatiga crónica (cansancio permanente)						
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)						
Ansiedad, angustia o desesperación						
Problemas de concentración						
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad						
Conflictos o tendencia para polemizar o discutir						
Desgano para realizar las labores escolares						

5.- Dimensión estrategias de afrontamiento

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de acciones que, en mayor o menor medida, suelen utilizar algunos alumnos para enfrentar su estrés. Responde, encerrando en un círculo, ¿con que frecuencia utilizas cada una de estas acciones para enfrentar tu estrés? tomando en consideración la misma escala de valores del apartado anterior.

¿Con qué frecuencia utilizas cada una de estas acciones para enfrentar tu estrés:

Estrategias	N	CN	RV	AV	CS	S
Concentrarse en resolver la situación que me preocupa						

Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa						
Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa						
Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa						
Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucione						
Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas						
Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa						

ESCALA DE METACONOCIMIENTO DE LOS ESTADOS EMOCIONALES
(TMMS-24)

Lea atentamente las siguientes afirmaciones e indique el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de Acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de Acuerdo

1	Considero que se debería dejar más en claro a los sentimientos: personales o del otro.	1	2	3	4	5
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4	Pienso que vale la pena prestar atención a mis emociones y estados de ánimo.	1	2	3	4	5
5	Dejo que mis sentimientos afecten mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12	Normalmente conozco mis sentimientos en relación al de las otras personas.	1	2	3	4	5
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24	Cuando estoy enojado(a) intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

Anexo D

Análisis de confiabilidad

En la tabla 10 se observó un coeficiente Alfa de Cronbach de .816 indicando un nivel de confiabilidad alta del instrumento SISCO SV-21 para la toma de datos.

Tabla 10

Confiabilidad de EA

Alfa de Cronbach	N de elementos
.816	21

En la tabla 11 se mostró una confiabilidad Alfa de Cronbach de .904 del instrumento TMMS-24, indicando su aplicabilidad para el recojo de datos.

Tabla 11

Confiabilidad de IE

Alfa de Cronbach	N de elementos
.904	24

Anexo E

Pruebas de normalidad

La tabla 12 mostró que las variables EA e IE presentaron una distribución normal Sig.= .098 > .05 y .200 > .05, respectivamente.

Tabla 12

<i>Prueba de normalidad de EA e IE</i>	Kolmogorov-Smirnov ^a		
Estrés académico	.065	159	.098
Inteligencia emocional	.063	159	.200*

En la tabla 13, a partir del análisis de normalidad de las dimensiones de la IE, se encontró que hay una distribución normal en la dimensión de Percepción, por lo que corresponde una prueba paramétrica como lo es el coeficiente Pearson. Mientras que, en la dimensión de Comprensión y Regulación se encontró que en los datos no se aproxima a una distribución normal, lo que corresponde a una prueba no paramétrica de rho Spearman.

Tabla 13

<i>Prueba de normalidad de las dimensiones IE</i>	Kolmogórov-Smirnov		
Percepción	.089	159	.003
Comprensión	.076	159	.026
Regulación	.069	159	.060

Anexo F

Niveles de IE en cada dimensión

Figura 5

Niveles de Percepción Emocional

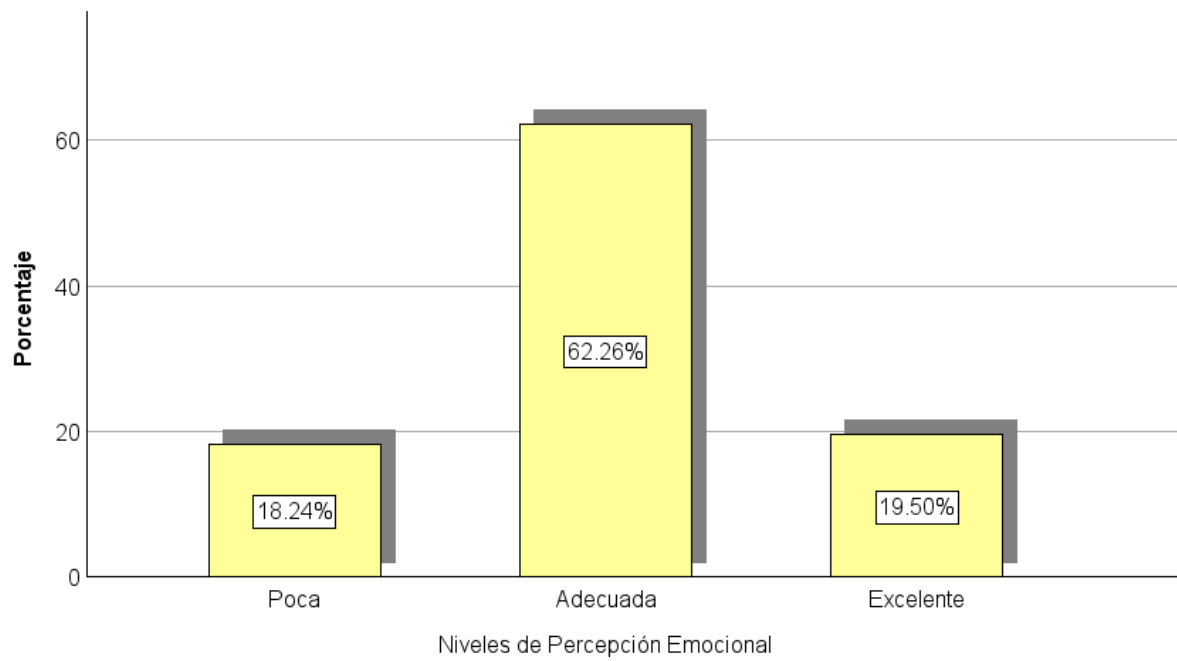


Figura 6

Niveles de Comprensión Emocional

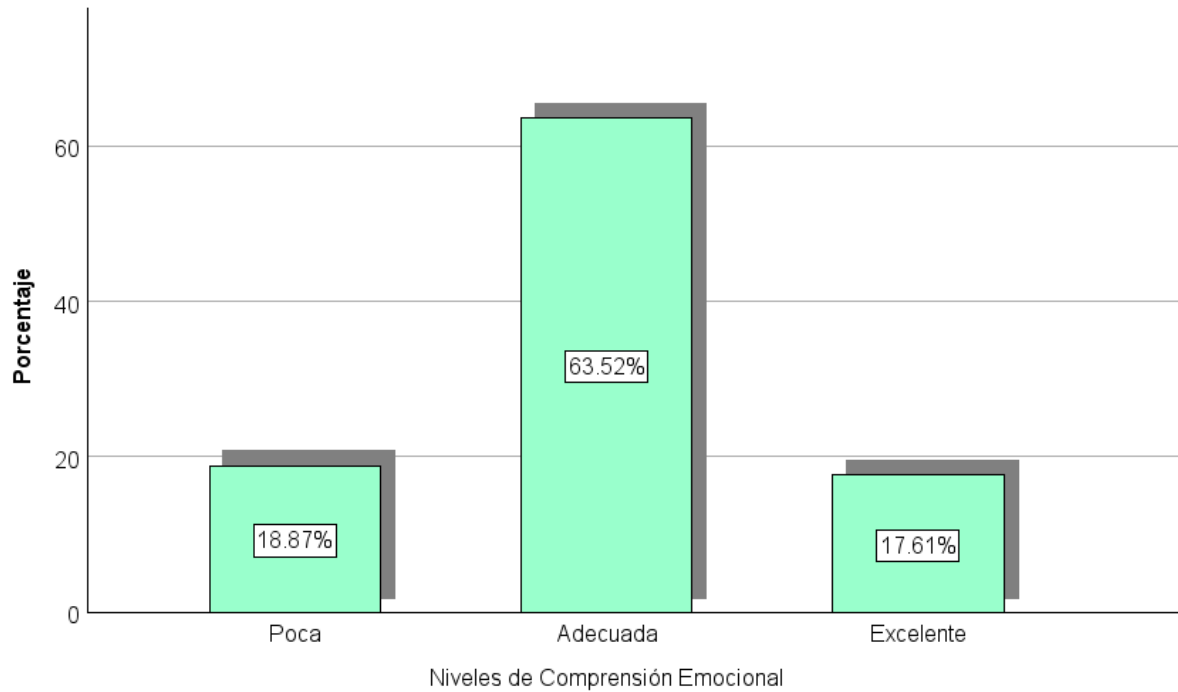
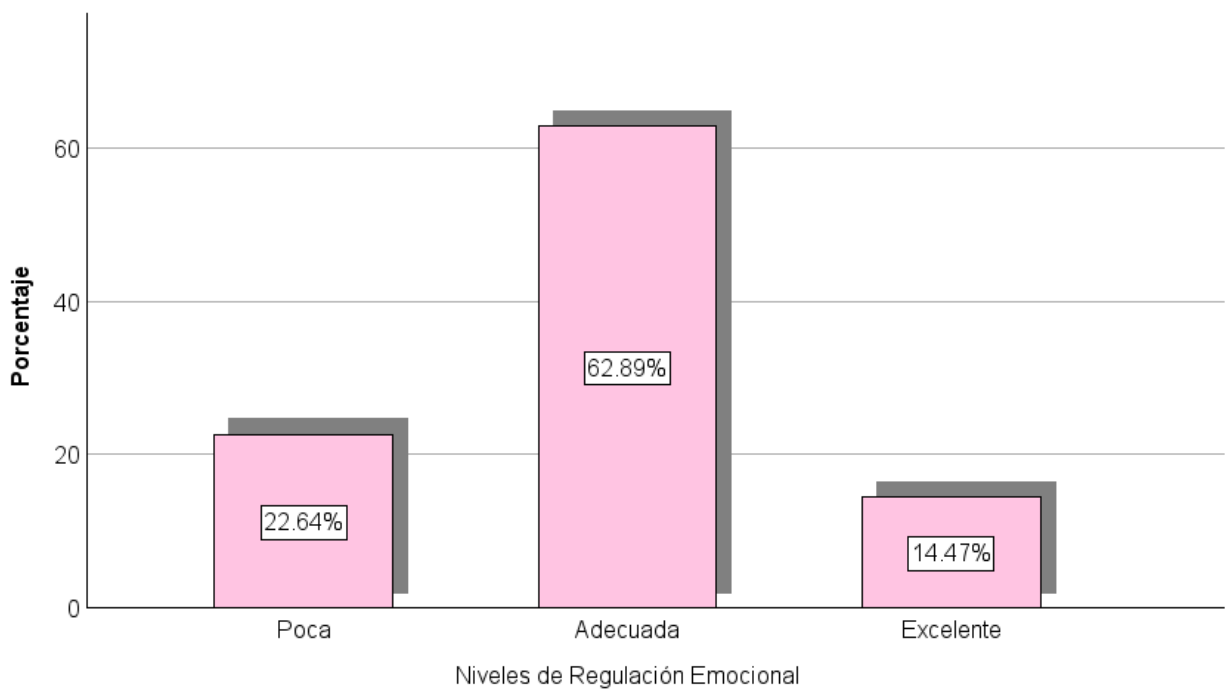


Figura 7

Niveles de Regulación Emocional



Anexo G

Tablas de la IE y sus dimensiones

Tabla 14

<i>Tabla cruzada de Inteligencia emocional según sexo</i>			Inteligencia emocional			Total
			Poca	Adecuada	Excelente	
Sexo	Femenino	Recuento	20	87	19	126
		% dentro de Sexo	15.9%	69.0%	15.1%	100.0%
	Masculino	Recuento	6	21	6	33
		% dentro de Sexo	18.2%	63.6%	18.2%	100.0%
Total		Recuento	26	108	25	159
		% dentro de Sexo	16.4%	67.9%	15.7%	100.0%

Tabla 15

<i>Prueba de Chi-Cuadrado de IE</i>	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.358 ^a	2	.836
Razón de verosimilitud	.352	2	.839
Asociación lineal por lineal	.005	1	.943
N de casos válidos	159		

Tabla 16

<i>Tabla cruzada de la dimensión Percepción emocional según sexo</i>			Percepción emocional			Total
			Poca	Adecuada	Excelente	
Sexo	Femenino	Recuento	21	78	27	126
		% dentro de Sexo	16.7%	61.9%	21.4%	100.0%
	Masculino	Recuento	8	21	4	33
		% dentro de Sexo	24.2%	63.6%	12.1%	100.0%
Total		Recuento	29	99	31	159
		% dentro de Sexo	18.2%	62.3%	19.5%	100.0%

Tabla 17

<i>Prueba de Chi-Cuadrado de la dimensión Percepción</i>	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.997 ^a	2	.368
Razón de verosimilitud	2.078	2	.354
Asociación lineal por lineal	1.964	1	.161
N de casos válidos	159		

Tabla 18

<i>Tabla cruzada de la dimensión Comprensión según sexo</i>		Comprensión emocional			Total
Sexo		Poca	Adecuada	Excelente	
Femenino	Recuento	27	78	21	126
	% dentro de Sexo	21.4%	61.9%	16.7%	100.0%
Masculino	Recuento	3	23	7	33
	% dentro de Sexo	9.1%	69.7%	21.2%	100.0%
Total	Recuento	30	101	28	159
	% dentro de Sexo	18.9%	63.5%	17.6%	100.0%

Tabla 19

<i>Prueba de Chi-Cuadrado de la dimensión Comprensión</i>	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2.667 ^a	2	.264
Razón de verosimilitud	3.028	2	.220
Asociación lineal por lineal	2.031	1	.154
N de casos válidos	159		

Tabla 20

<i>Tabla cruzada de la dimensión Regulación según sexo</i>			Regulación emocional			Total
			Poca	Adecuada	Excelente	
Sexo	Femenino	Recuento	30	77	19	126
		% dentro de Sexo	23.8%	61.1%	15.1%	100.0%
	Masculino	Recuento	6	23	4	33
		% dentro de Sexo	18.2%	69.7%	12.1%	100.0%
Total		Recuento	36	100	23	159
		% dentro de Sexo	22.6%	62.9%	14.5%	100.0%

Tabla 21

<i>Prueba de Chi-Cuadrado de la dimensión Regulación</i>	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.831 ^a	2	.660
Razón de verosimilitud	.850	2	.654
Asociación lineal por lineal	.051	1	.822
N de casos válidos	159		

Anexo H

Tablas de EA

Tabla 22

<i>Tabla cruzada de niveles de EA según sexo</i>			Estrés académico (Agrupada)			Total
			Leve	Moderado	Severo	
Sexo	Femenino	Recuento	37	43	46	126
		% dentro de Sexo	29.4%	34.1%	36.5%	100.0%
	Masculino	Recuento	15	10	8	33
		% dentro de Sexo	45.5%	30.3%	24.2%	100.0%
Total		Recuento	52	53	54	159
		% dentro de Sexo	32.7%	33.3%	34.0%	100.0%

Tabla 23

<i>Prueba de Chi-Cuadrado de EA</i>	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3.343 ^a	2	.188
Razón de verosimilitud	3.279	2	.194
Asociación lineal por lineal	3.135	1	.077
N de casos válidos	159		