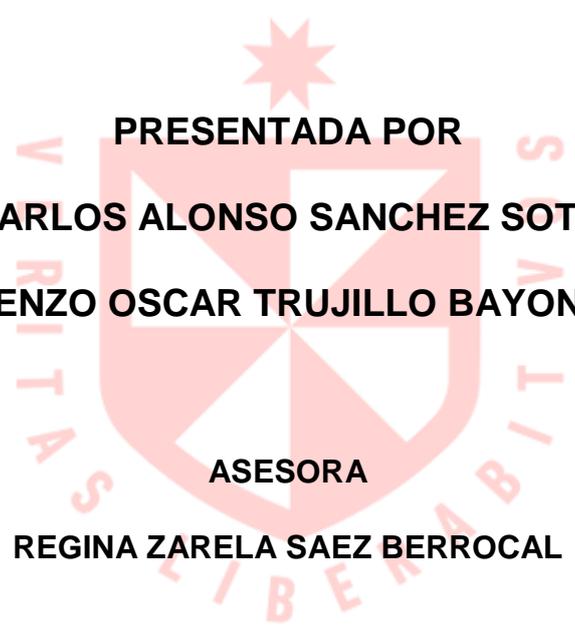


FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y PSICOLOGÍA
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y AUTOEFICACIA
ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD
PRIVADA DE LIMA METROPOLITANA**



**PRESENTADA POR
CARLOS ALONSO SANCHEZ SOTO
RENZO OSCAR TRUJILLO BAYONA**

**ASESORA
REGINA ZARELA SAEZ BERROCAL**

TESIS

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

LIMA – PERÚ

2024



**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 PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN
ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA
METROPOLITANA**

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

**PRESENTADA POR:
SANCHEZ SOTO, CARLOS ALONSO
TRUJILLO BAYONA, RENZO OSCAR**

**ASESORA:
DRA. REGINA ZARELA SAEZ BERROCAL
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7063-985X>**

**LIMA, PERÚ
2024**

DEDICATORIA

A nuestros queridos padres y amigos, quienes con su motivación y apoyo constante han sido los pilares fundamentales a lo largo de esta travesía académica. Asimismo, expresamos nuestro sincero agradecimiento a nuestros profesores, cuya invaluable guía y las herramientas brindadas han sido cruciales para nuestro crecimiento como futuros profesionales.

ÍNDICE

PORTADA	i
ÍNDICE DE TABLAS	v
RESUMEN	vi
ABSTRACT	vii
REPORTE DE SIMILITUD	viii
INTRODUCCIÓN	ix
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	11
1.1 Bases teóricas	11
1.2 Evidencias empíricas	22
1.3 Planteamiento del problema	27
1.4 Objetivos de investigación	30
1.5 Hipótesis	30
CAPÍTULO II: MÉTODO	35
2.1 Tipo y diseño de investigación	35
2.2 Participantes	35
2.3 Medición	37
2.4 Procedimiento	39
2.5 Consideraciones éticas	39
2.6 Análisis de datos	40

CAPITULO III: RESULTADOS.....	42
CAPITULO IV: DISCUSIÓN.....	45
CONCLUSIONES	55
RECOMENDACIONES.....	56
REFERENCIAS	58
ANEXOS.....	74

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Matriz de la operacionalización de las variables	312
Tabla 2. Características de la muestra evaluada.....	36
Tabla 3. Estadísticos descriptivos de las variables de Inteligencia emocional y autoeficacia académica.....	422
Tabla 4. Matriz de Correlaciones objetivo general	433
Tabla 5. Matriz de Correlaciones	444
Tabla 6. Diferencias significativas según sexo.....	444

RESUMEN

La motivación para realizar el siguiente estudio consistió en hallar la correlación entre inteligencia emocional (IE) y autoeficacia académica (AA) en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana. Se utilizó un enfoque cuantitativo, estructurado como un diseño correlacional simple. Conformado por 149 estudiantes de ambos géneros, seleccionados a través de un método de muestreo no probabilístico. Se administraron los cuestionarios adaptados para la población peruana: EQ-i-M20, por Dominguez-Lara et al. (2018); y EAPESA, por Dominguez et al. (2012). Según la investigación, se observa una correlación positiva de efecto moderado ($p \leq .001$) al considerar ambas variables. Asimismo, en cuanto al sexo, se encontraron discrepancias significativas con un tamaño del efecto pequeño únicamente en la dimensión manejo del estrés a favor de los varones. Se llegó a la conclusión que los universitarios que manifiestan mayor nivel de IE logran tener mayor AA.

Palabras clave: Inteligencia emocional, autoeficacia académica, universitarios.

ABSTRACT

The motivation for conducting the following study was to find the correlation between emotional intelligence (EI) and academic self-efficacy (ASE) in students from a private university in Metropolitan Lima. A quantitative approach was used, structured as a simple correlational design. The sample consisted of 149 students of both genders, selected through a non-probability sampling method. Adapted questionnaires for the Peruvian population were administered: EQ-i-M20 by Dominguez-Lara et al. (2018), and EAPESA by Dominguez et al. (2012). According to the research, a positive moderate effect correlation ($p \leq .001$) was observed when considering both variables. Additionally, regarding gender, significant discrepancies with a small effect size were found only in the stress management dimension in favor of males. It was concluded that university students who exhibit higher levels of EI achieve higher ASE.

Keywords: Emotional intelligence, academic self-efficacy, university students.

REPORTE DE SIMILITUD

Reporte de similitud

NOMBRE DEL TRABAJO

Reporte_trujillo-y-sanchez_1718492522.docx

AUTOR

TRUJILLO BAYONA, RENZO OSCAR SAN
CHEZ SOTO, CARLOS ALONSO

RECUENTO DE PALABRAS

12568 Words

RECUENTO DE CARACTERES

77109 Characters

RECUENTO DE PÁGINAS

75 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

1.0MB

FECHA DE ENTREGA

Jun 25, 2024 9:48 AM GMT-5

FECHA DEL INFORME

Jun 25, 2024 9:50 AM GMT-5

● 8% de similitud general

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

- 7% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 6% Base de datos de trabajos entregados
- 2% 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

INTRODUCCIÓN

En Perú, en las últimas dos décadas, ha habido un notable aumento en la accesibilidad a la educación universitaria, donde dos factores clave han contribuido a este avance: el aumento de recursos en la población limeña y el crecimiento económico, que ha dado lugar a la aparición de universidades con servicios adaptados a las diferentes posibilidades económicas de los estudiantes (Chau & Saravia, 2016). Este escenario ha abierto nuevas oportunidades educativas para aquellos que desean continuar su formación académica.

En este sentido, el cambio de colegio a universidad, genera nuevos retos académicos que podrían ser difíciles de manejar para algunos estudiantes (Morales & Chávez, 2017). Por este motivo, es relevante mencionar sobre la IE, definido como el ser consciente de los sentimientos propios y ajenos, con el fin de examinar y dirigir la información orientando la manera de pensar y actuar (Salovey & Mayer, 1990, citado en Merino et al., 2016). Asimismo, para que el estudiante pueda culminar su ciclo universitario con éxito, deberá aprender estrategias que le ayuden a enfrentar dichas situaciones (Carranza et al., 2019; Castellanos et al., 2011). Es por esta razón que la AA es crucial; dado que es la forma de percibir que posee el sujeto sobre sus propias aptitudes por lo que sabrá afrontar problemas, buscando estrategias para solucionarlo (Dominguez-Lara, 2016).

Por tanto, es crucial destacar la relevancia de la relación entre la IE y la AA dentro del entorno universitario, ya que estas variables juegan un rol determinante para el éxito y desarrollo completo del estudiante (Delgado et al., 2019). El diseño metodológico de esta tesis es cuantitativo, siguiendo un enfoque correlacional simple y contando con la participación de una muestra de 149 universitarios. Esta

investigación tuvo como intención conocer la asociación que se puede observar entre la IE y la AA en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

De esta manera, se presenta una estructura de cuatro capítulos: 1) Marco Teórico, que proporciona el sustento de las variables investigadas y sus antecedentes; 2) Método, encontrándose el tipo y diseño de investigación, participantes, la medición y el procedimiento; 3) Resultados que expresan cuantitativamente el análisis del estudio y 4) Discusión, donde se manifiesta de manera crítica la evidencia de los resultados.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1.1 Bases teóricas

1.1.1 *Definiciones de Inteligencia Emocional*

Según Salovey y Mayer (1990), citado en Merino et al. (2016) es la aptitud para poder observar tanto sentimientos y emociones propias e impropias, poder diferenciarlos y usar esa referencia con el objetivo de orientar tanto conductas como pensamientos propios. Por su parte, Picasso et al. (2016) lo definen como esa parte de la inteligencia que permite percibir, identificar, entender y expresar las emociones de la manera más conveniente según la situación en la que se encuentre, alcanzando un equilibrio intrínseco en los cuales están incluidos el autocontrol emocional, motivación, constancia y disciplina; además implicando a la empatía.

Ugarriza y Pajares (2005) sostienen que se trata de un conjunto de destrezas en las que se incluyen las emocionales, individuales y sociales que repercuten en las maneras de enfrentar demandas y presiones ambientales, teniendo directamente un efecto en la estabilidad afectiva general.

Origen de la Inteligencia Emocional

Thorndike (1920), citado en Jiménez (2018) empieza a emplear la expresión técnica inteligencia social para a la aptitud que permite entender y guiar al ser humano, y actuar con sabiduría en las relaciones sociales. Más adelante, esta variable se cambiaría por IE que es usado hasta la actualidad (Molina, 2017).

Posteriormente, Gardner (1983) citado en Trujillo y Rivas (2005) al publicar su libro "*Frames of Mind*", menciona que las personas poseen hasta siete tipos de inteligencias parcialmente independientes una de la otra, estas son: la visual-espacial, verbal-lingüística, matemática, musical, cinestésica, intrapersonal e interpersonal.

La definición surge debido al trabajo de Salovey y Mayer (1990), quienes formularon este concepto basándose en las inteligencias interpersonales e intrapersonales (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004). Sin embargo, no es hasta unos años después en que Goleman (1995) lo hizo popular con la publicación de su libro (Trujillo & Rivas, 2005).

Finalmente, con el pasar de los años, se desarrollaron distintos modelos para la IE, siendo los más destacados: el modelo de habilidad y los modelos mixtos; a su vez, también se crearon instrumentos de evaluación como el TMMS-24 y el Inventario de coeficiente emocional de Bar-On (Fernández-Berrocal et al., 2012).

1.1.2 Modelos Explicativos de la Inteligencia Emocional

Modelo de Habilidad. Salovey y Mayer (1990) citado en Merino et al. (2016) perciben a la IE como una manifestación del pensamiento en la cual se emplean las emociones de manera que se le habitúa en la generación de los pensamientos. Estas habilidades se clasifican en cuatro ramas:

Apreciación, valoración y expresión emocional: Es la principal de todas las habilidades, refiriéndose a la seguridad con la cual los individuos pueden reconocer las emociones de sí mismo y de otros. Se incluyen la atención e identificación emocional de los mensajes, observándose también la postura, gestos faciales y el matiz de la voz. Adicionalmente, Fragoso-Luzuriaga (2015) incluyen cuatro subhabilidades, las cuales son: a) La competencia en reconocer emociones a través de sensaciones, estados corporales y el propio juicio, b) Capacidad para distinguir emociones ajenas, las maneras de lenguaje y conducta, c) Habilidad que permite manifestar adecuadamente las emociones que tienen relación con dichos sentimientos y d) La facultad de distinguir la expresión de los sentimientos, sea esta apropiado o inapropiado.

Facilitación emocional del pensamiento: Vinculado al manejo de emociones que conforman operaciones mentales tales como la originalidad e innovación para resolver conflictos, a causa de estados emocionales que llevan nuestro interés hacia información que puede ser considerada importante, esto determina la información que está siendo procesada y la manera en cómo enfrentamos dificultades. Mestré et al. (2007) también incluyen cuatro habilidades subyacentes: a) Anteponer y redirigir el pensamiento basado sentimientos, b) Usar las emociones facilitando el uso de la razón y la memoria, c) Acumular los estados emocionales permitiendo el cambio de la persona y pensar en las distintas perspectivas y d) El uso de distintos estados emocionales facilitando modos característicos de afrontar un conflicto, juicio y creatividad.

Comprensión emocional: Está referido al entendimiento del sistema de emociones, es decir, saber cómo la emoción es procesada a un grado cognitivo, la forma en la que altera el uso de la información emocional en los desarrollos del juicio; entender el reconocimiento de las emociones. A su vez, Fragoso-Luzuriaga (2015) también está conformado por cuatro subhabilidades: a) La competencia para discriminar las emociones y su vínculo con las palabras, así como la relación entre amar y gustar, b) La habilidad que permite expresar las emociones en función de relaciones, ejemplificando esta subhabilidad tenemos la melancolía que está acompañada de alguna pérdida, c) Poder notar las emociones complejas y los sentimientos de amor/odio o de afecto/tristeza y d) Reconocer el cambio emocional como el del enojo a felicidad.

Regulación reflexiva de las emociones: Se encuentra propuesto el modelo y su relación con los estados emocionales, sean buenos o no, reflexionando sobre ellos, así como el poder regular emociones propias. En esta habilidad, Mestré et al. (2007) mencionan que se encuentran cuatro subhabilidades tales como: a) La habilidad para mantenerse abierto a sentimientos los cuales pueden ser gratas o ingratas, b) La habilidad para atraer o alejarse de alguna emoción la cual está sometido a su utilidad, c) La facultad para darle seguimiento reflexivo a las emociones propias y de los demás, distinguiendo su importancia y d) La habilidad de autorregularse emocionalmente y los estados emocionales de otros. Por su parte, Fernández y Extremera (2005) señalan que esta habilidad es la más complicada porque es necesario poner en práctica distintas estrategias que contribuyan a manejar las emociones, de modo que se cambian los sentimientos propios e impropios, ayudando a conseguir un crecimiento emocional e intelectual de la persona.

Modelo Mixto. Merino et al. (2016) refieren a la IE como la combinación de destrezas cognitivas, en la cual se incorporan aspectos de personalidad, habilidades sociales y emocionales, y finalmente componentes motivacionales. En esta misma línea, Trujillo y Rivas (2005) indican que dentro del modelo mixto hay una mezcla entre dimensiones de personalidad y la motivación intrínseca junto a las destrezas de gestión emocional. A su vez, García-Fernández y Giménez-Mas (2010) agregan que en el interior del enfoque se hallan los propuestos por Goleman y Bar-On, en los cuales se encuentran desde los rasgos de personalidad hasta la capacidad para tolerar la frustración.

Modelo de Goleman. Bueno (2019) refiere que, según este modelo, la IE se respalda en diversos componentes:

Autoconocimiento: Se recalca la importancia que una persona se conozca a sí mismo, de esta manera descubrirá qué es lo que siente y la razón por la que se encuentra experimentando esa emoción.

Regulación de emociones: Esto sucede cuando las personas se dan cuenta de sus propias emociones, tienen la posibilidad de dominarlas. Por esta razón, controlar las emociones facilitará la consolidación de relaciones sanas pudiendo expresarlas de forma adecuada en diversos entornos como el trabajo, la casa, el colegio, entre otros.

Motivación propia: Las emociones son consideradas como el motor de una determinada acción, por ello, la motivación forma parte de la IE porque contribuye a lograr objetivos. Por esta razón, tanto emoción como motivación, se encuentra íntimamente relacionadas.

Reconocer emociones impropias: La empatía es fundamental en la IE porque permite entablar relaciones óptimas con los demás, es por ello que esta nos permite comprender las emociones y problemas de otra persona, siendo imprescindible para una convivencia armoniosa.

Entablar relaciones: el éxito en los vínculos interpersonales se centra sobre la competencia para gestionar las emociones ajenas. Para formar vínculos de amistad, relaciones familiares, laborales o de pareja sólidas, es fundamental contar con habilidades sociales bien desarrolladas las cuales son la clave para ejercer liderazgo y ser eficiente en el manejo de las propias emociones.

Modelo de BarOn. Ugarriza y Pajares (2005) expresan que es un modelo multifactorial el cual está comprendido por cinco elementos: las habilidades intrapersonales (INTRA), interpersonales (INTER), adaptabilidad (ADAP), manejo del estrés (ME) y estado de ánimo (EA):

Estos elementos son: (1) Habilidad intrapersonal: busca medir el entendimiento que alguien tiene de uno mismo. Además, se encuentra compuesto por la autoconciencia emocional, independencia emocional, asertividad y autorrealización. (2) Habilidad interpersonal: busca medirse las relaciones con los otros donde se halla la capacidad de empatizar, mantener conexiones sociales y responsabilidad social. (3) Adaptabilidad: busca saber cómo el individuo puede amoldarse a los problemas del entorno y solucionarlo, también incluye ser consciente de la realidad y ser flexible a esta. (4) Manejo de estrés: busca evaluar la capacidad del sujeto para sobrellevar situaciones desfavorables. Está constituido por la habilidad de poder tolerar el estrés y la

impulsividad. (5) Estado de ánimo: Valora la habilidad para poder apreciar positivamente los acontecimientos diarios y el criterio que tiene uno mismo de su futuro. Están incluidas la felicidad y el optimismo.

1.1.3 Definiciones de autoeficacia

De acuerdo con Bandura (1977), citado en Pereyra et al. (2018) el término autoeficacia es definido como la convicción que tiene un individuo en función a sus habilidades para ejecutar y gestionar las conductas, que permitirá a las personas desenvolverse adecuadamente ante situaciones futuras.

En este sentido, la autoeficacia son las creencias que posee un individuo sobre las aptitudes que posee para poder sobrellevar situaciones nuevas, que conllevan elementos imprevisibles y que en algunas ocasiones generan tensión emocional. Por lo que, funciona al igual que un componente fundamental en la competencia de la persona y establece en gran parte, la manera de elegir actividades, el esfuerzo, la motivación y la perseverancia ante los imprevistos (Bandura,1997).

Asimismo, Madueño et al. (2019) manifiestan que es la convicción de la persona en sus propias habilidades y que, en función a ellas, estructurará y realizará sus actividades con la finalidad de alcanzar su rendimiento óptimo. En este sentido, la autoeficacia puede marcar diferencia en cómo se siente, se piensa y se actúa.

1.1.4 La Teoría Social Cognitiva

En consonancia con las ideas de Bandura (1986), citado en Gutiérrez et al. (2011) esta teoría enfatiza la relevancia de los sucesos autorreferenciales

como el canal a través del cual las personas pueden relacionarse con su entorno y como consecuencia modificarlo, por lo que, las personas pueden crear y desarrollar autopercepciones sobre sus capacidades, lo que les permite seguir sus objetivos y tomar sus decisiones. En este sentido, esta teoría se centra en la relevancia de las creencias individuales como elemento principal para que los individuos posean la habilidad de manejar sus pensamientos, emociones y conductas (Stover et al., 2017). Por su parte, Medrano y Flores (2017) manifiestan que este enfoque está centrado en la premisa de la agencia humana, este punto de vista defiende que los individuos son participantes activos y comprometidos en su propia trayectoria de crecimiento, poseyendo la capacidad de producir cambios a través de sus actos y esfuerzos.

Por lo cual, esta teoría coloca el comportamiento humano dentro del marco del modelo de determinismo recíproco, donde la persona, el contexto y la conducta conforman un trío dinámico de mutua influencia (Covarrubias & Mendoza, 2013). Donde esta reciprocidad, interviene en el comportamiento dentro de la sociedad y en los sucesos que alteran el progreso de la trayectoria personal, debido a que, al pelear por el manejo de sus vidas, pretenden conseguir beneficios personales y sociales. Por lo cual, las consecuencias de sus acciones se basan en las creencias que tienen de sí mismos, ya que, al ser productores y productos de sus situaciones, se adaptan no solo a las exigencias del entorno, sino que también, las transforman (Bandura, 1997).

1.1.5 Fuentes de Autoeficacia

Conforme a lo expresado por Bandura (1997), citado en Corzo (2006) las convicciones de autoeficacia se crean de acuerdo a cuatro principales

fuentes que ayudan a proporcionar todo lo que se requiere para crear dichas creencias:

Experiencias directas. Las percepciones de capacidad personal se construyen mediante el triunfo o fallo en la realización de una actividad. El logro ayuda a reforzar las creencias que se perciben en la autoeficacia, no obstante, el fracaso hace todo lo contrario y tiende a debilitar las creencias de autoeficacia percibida. Sin embargo, estar pensando solo en tener éxito no es viable, ya que, hace que las personas se desmotivan cuando el resultado no se da como esperaban. Por lo que, tener un nivel de conflicto es preferible en la actividad u objetivo que se quiere cumplir, debido a que esto ayuda a la persona a persistir y a lograr transformar sus derrotas en victorias, haciendo uso de sus aptitudes individuales para poder tener el control sobre su entorno.

Experiencias vicarias o aprendizaje por observación. Las experiencias vicarias ayudan a la persona a evaluar mediante la observación sus habilidades para poder realizar una tarea. En este sentido, por medio de la observación de los éxitos de otros sujetos, la persona se compara y se previsualiza ejecutando la misma acción. Por lo que, cuando se logra superar el logro de los pares, este éxito sirve para aumentar las creencias de autoeficacia, sin embargo, ser superado por los demás genera que las percepciones de la capacidad personal disminuyan (Bandura, 1997, citado en Corzo, 2006).

Persuasión Verbal. Esto se da, debido a que, los individuos reciben opiniones que se basan en juicios de valoración de individuos significantes, en función a sus aptitudes para obtener un triunfo, por lo que, esta persuasión verbal ayuda a reforzar creencias de autoeficacia. Por lo tanto, persuade al individuo a luchar

para lograr sus objetivos, por medio de estrategias nuevas o poniendo mayor empeño y voluntad por su parte (Corzo, 2006).

Por su parte, Terry (2008) menciona que esta persuasión se emplea para incitar al individuo la convicción de poseer la habilidad de alcanzar cualquier meta que se proponga. Por lo que, esta persuasión ayuda a la persona a tener un rendimiento adecuado frente al objetivo deseado.

Activación fisiológica. Los estados emocionales tienen consecuencias sobre las creencias de autoeficacia, por lo que, la activación fisiológica se puede observar a través del estrés, ansiedad, estado de ánimo y miedos que altera el desenvolvimiento de la persona (Corzo, 2006).

Según Pajares (2002) los individuos pueden moderar su nivel de seguridad gracias al grado emocional que sienten en la manera que observan una acción determinada. Por lo cual, las respuestas emocionales fuertes sobre una actividad dotan de conocimiento sobre el éxito o fracaso adelantado del resultado. Por ese motivo, cuando una persona percibe sentimientos negativos y tienen inseguridades sobre sus capacidades, estas respuestas emocionales causan estrés y ansiedad que apoyará a que el individuo corrobore firmemente que recibirá es resultado aterrador es el que recibirá.

1.1.6 Autoeficacia Académica

Bandura (1977) citado en Veliz et al. (2020) sostienen que la AA se entiende como los pensamientos individuales sobre sus habilidades para estructurar y realizar conductas para poder desenvolverse exitosamente en el contexto educativo. Asimismo, Borzone (2017) define a la AA como las

valoraciones que presenta persona en relación a sus habilidades para comprender o realizar comportamientos de acuerdo a los niveles que se exigen en el entorno educativo.

Por tal motivo, la AA resulta ser un elemento fundamental para el rendimiento académico, debido a que presenta una influencia directa en la persistencia, motivación y el cumplimiento de metas en esta área, por lo que, aquellas personas con elevados niveles de AA en sí mismos poseen la competencia de prevenir y anticipar circunstancias difíciles, así como de vencer obstáculos de forma exitosa (Domenech et al., 2019). Por su parte, Bandura (1995), citado en Alegre (2014) manifiesta que no se fundamenta en las habilidades que posee un individuo o las competencias individuales que le ayuda a sobrellevar las constantes situaciones inestables del contexto académico, sino en la creencia que tiene sobre lo que puede hacer o no hacer con ellos.

Asimismo, Blanco et al., (2012) mencionan que se trata de la valoración que presenta un individuo en relación a sus competencias para ejecutar labores académicas por sí mismos, considerando tres aspectos clave: atención, comunicación y excelencia.

En primer lugar, la atención se conceptualiza como la focalización que el alumno dirige hacia las labores educativas que ocurren en el ámbito académico, por lo que constituye un procedimiento cognitivo en el cual el individuo se enfoca activamente en lo que está sucediendo o lo que debe hacer, observando y escuchando de manera activa (Manrique, 2020). Los estudiantes universitarios que experimentan dificultades para concentrarse en

entorno académico poseen mayor posibilidad de fracasar y enfrentan niveles académicos de adaptación bajos (Álvarez de Godos & Ferreira, 2022).

Por otro parte, la comunicación se entiende como la divulgación e intercambio de conocimiento con propósitos académicos por parte de los alumnos. Implica la interacción y el impacto recíproco, el cual demanda el uso de destrezas y capacidades cognoscitivas, socioculturales, lingüísticas, metacognitivas y pedagógicas que se relacionan con los procedimientos de educación y adquisición de conocimientos (De Villamizar, 2020).

Finalmente, la excelencia hace referencia a cumplir con las reglas establecidas en el ámbito académico, lo cual implica ciertas capacidades y competencias para lograrlo. Estas incluyen planear y establecer metas para conseguir un fin, además del desarrollo de las estrategias requeridas para lograrlos (Herrera, 2013).

En este contexto, diversos estudios demuestran que tener una alta AA está relacionado con óptimos resultados en lo que corresponde al rendimiento académico, estableciendo que no es suficiente con ser capaz, sino que, también es fundamental creérselo (Blanco et al., 2016).

1.2 Evidencias empíricas

1.2.1 Antecedentes nacionales

Idrogo y Asenjo-Alarcón (2021) en un estudio efectuado en el contexto peruano tuvieron como propósito investigar la correlación entre IE y rendimiento académico en una muestra similar. La muestra consistió en 325 universitarios, promediando una edad de 20 años. Las herramientas empleadas incluyeron el Test de IE de BarOn ICE, que tuvo una adaptación

para el público peruano realizado por Ugarriza y Pajares (2005) y el rendimiento académico medida por un registro de datos. Con relación a los hallazgos fue evidenciada una conexión importante entre la IE, la dimensión ADAP y el desempeño estudiantil. Se llegó a la conclusión de que la gran parte de los universitarios en la UNACH muestran una IE de nivel elevado, lo cual indica que manejan adecuadamente sus emociones. Sin embargo, es crucial fortalecer el desarrollo de estrategias para acrecentar la IE de todos los universitarios.

Quispe-Sandoval y Campana-Concha (2022) realizaron una investigación buscando evaluar la correlación entre la IE, pensamiento crítico y el rendimiento académico en universitarios de una entidad pública peruana. Donde se consideraron dos instrumentos y el documento de calificaciones en una muestra conformada por 90 universitarios. Estos hallazgos sugieren una correlación positiva y relevante entre las variables estudiadas. Como último punto, este estudio concluyó que la conexión entre pensamiento crítico, IE y rendimiento académico no fueron aceptables en su totalidad, puesto que, en las variables investigadas, los evaluados tuvieron un nivel medio en sus promedios.

Vallejos (2022) realizó un estudio en la población peruana con el fin de estimar los niveles de IE en universitarios de Lambayeque. Participaron 112 universitarios a partir de 17 años en adelante, la cual estuvo formada por un 26.79% de varones y 73.21% de mujeres. Se emplearon el Inventario de Coeficiente Emocional de BarOn I-CE. Los hallazgos indicaron que el 27.7% de los encuestados mostraron un grado medio de IE, mientras que el 10.7%

presentó uno elevado. Los varones manifiestan un grado elevado de IE mayor que su contraparte femenina, teniendo un 43% los participantes masculinos y un 22% el femenino ubicándolos en el nivel alto. Ambos géneros presentan un porcentaje similar de evaluados ubicados en el promedio, alrededor del 30%. En conclusión, entre los hallazgos, predomina el nivel promedio de IE. Se recomienda promover la aplicación de estrategias que impulsen el incremento de la IE de los universitarios en todas las etapas educativas.

Pichen-Fernandez y Turpo (2022) en una investigación realizada en Perú tuvo como finalidad examinar si el autoconcepto académico y la AA presuponen la procrastinación académica en universitarios. Participaron 386 estudiantes entre 17 y 36 años. En cuanto a la composición de género, el 54,1% eran varones y el 45,9% eran mujeres. En la investigación se emplearon tres instrumentos principales: El primero fue la Escala de Autoconcepto AF5 (ECT), el segundo fue el instrumento de medición EAPESA para medir la AA, y el tercero fue el instrumento EPA. Los hallazgos revelaron conexión significativa y negativa de importancia práctica entre las variables examinadas ($p < .01$). Además, al observar el coeficiente de determinación $R^2 = 0.273$, se infiere que el autoconcepto académico y la AA cuentan para el 27.3% de la variabilidad total de procrastinación académica. Puede concluirse que el autoconcepto académico y la AA predicen negativamente la procrastinación académica.

1.2.2 Antecedentes internacionales

Delgado et al. (2019) en un estudio en España tuvieron como propósito analizar el impacto de la AA y IE en el logro académico de los universitarios.

Participaron 573 universitarios matriculados en inicial y primaria en una universidad pública en la cual la edad estuvo conformada de 17 a 51 ($M= 20,46$; $DT= 4,17$), formada por un 26,3% de varones y 73,7% de mujeres correspondientes al primer ciclo de la universidad. Las herramientas empleadas fueron la escala EAPESA y TMMS-24. Los resultados indicaron una asociación de las variables y el rendimiento académico, observándose que los alumnos con desempeño insuficiente registraron notas más bajas tanto en IE como en AA. Estos resultados evidencian la importancia del desempeño educativo, debido a que aquellos estudiantes con una AA elevada muestran mayores recursos cognitivos y de estudio, permitiendo una organización más eficaz en sus responsabilidades académicas.

Loor-Rivadeneira et al. (2018) efectuaron una investigación con universitarios ecuatorianos, donde tuvieron como meta establecer la relación que se presenta entre la IE y la autoeficacia general. Se llevó a cabo una investigación descriptiva relacional. La muestra fue de 877 alumnos. Las herramientas empleadas fueron TMMS-24 diseñado por Salovey et al. (1995) y la EAG. Los hallazgos demostraron una correlación aceptable entre las variables estudiadas. Por lo tanto, se concluyó que es de suma importancia realizar estrategias de mejoramiento, con la finalidad o de potenciar la IE en los universitarios.

Morales-Rodríguez y Pérez-Mármol (2019) en un estudio en la población española se fijaron como meta examinar la correlación entre autoeficacia y ansiedad, a su vez las técnicas de afrontamiento e IE en estudiantes universitarios. Conformada por 258 alumnos, los cuales 36.4% fueron varones

y 63.6% mujeres, siendo la edad promedio de los evaluados de 21.5 años. Las herramientas empleadas constaron de la Escala de autoeficacia general, el STAI y el TMMS-24. El hallazgo de este estudio reveló una correlación positiva entre la IE y la autoeficacia ($r=0.397$).

Aguilar et al. (2014) hicieron un estudio en Chile que tuvo como finalidad observar y relacionar los índices de IE, distrés, factores psicomático, autoeficacia y locus de control viendo las consecuencias sobre el rendimiento académico. Se incluyeron 368 alumnos de nivel universitario en la muestra., en el que el 36.1% fueron varones y el 63.9% mujeres, de 20.56 años como promedio de edad. Las escalas que aplicaron fueron el TMMS-24 que sirve para cuantificar la IE, el cuestionario GHQ-12, la escala OSIMG, la Escala de Autoeficacia Profesional (adaptación breve) y el *Work Locus of Control Scale*. Como resultado, se observó mientras aumenta la IE, también se incrementan los niveles de autoeficacia. Al final concretaron que la IE es un factor concluyente para que el universitario tenga un progreso en su crecimiento personal, estudiantil y profesional.

Gharetepeh et al. (2015) en su estudio realizado en Irán se propusieron como finalidad explorar cómo la IE incide en la identificación de autoeficacia en estudiantes universitarios. Su diseño fue correlacional. Se seleccionaron 129 alumnos universitarios para la muestra, distribuidos en 18,6% varones y 81,4% damas, con edad promedio de 22,03. Se aplicó el instrumento *Cyber-Shrink* y EAG. Según los resultados, se observó que los alumnos con un rendimiento elevado presentaron valores más altos en las dimensiones de IE y sus aspectos individuales en comparación con aquellos estudiantes con un

rendimiento más bajo. Los hallazgos de la investigación mostraron que las variables estudiadas son importantes en el logro académico, y la IE puede explicar la autoeficacia.

Bonilla-Yucailla et al. (2022) hicieron una investigación en Ecuador el cual tuvo como propósito explorar la influencia indirecta de la IE en la AA por medio del compromiso académico en universitarios ecuatorianos. Se efectuó un análisis descriptivo correlativo, de determinación, de mediación parcial utilizando SEM y de corte transversal. Los instrumentos aplicados son EQ-i-M20, UWES y el EAPESA. Participaron 500 universitarios (42.4 % varones y 57.5 % mujeres), entre 18 y 45 años, provenientes de dos entidades educativas diferentes, una en Ambato y otra en Quito, y estaban matriculados en 11 carreras de pregrado. En cuanto a los hallazgos obtenidos, se aprecia que las variables analizadas muestran niveles normales en la muestra estudiada, con un 30% en riesgo debido a una deficiente AA. También se ratifica el vínculo existente entre la IE ($r = .522$; $p < .01$) y el compromiso académico en la AA. El modelo que incluye las variables explica el 30.6 % de la variabilidad en la AA. Del mismo modo, la IE impacta indirectamente en la AA mediante el compromiso académico. Puede concluirse que la IE y el compromiso académico predicen la AA. A su vez, el compromiso académico mide parcialmente la IE y la AA en universitarios. La IE tiene un impacto directo en la AA y un efecto indirecto y parcial mediante el compromiso.

1.3 Planteamiento del problema

1.3.1 Descripción de la Realidad Problemática

En la época actual, el Perú se encuentra en una situación donde la facilidad para acceder a una educación universitaria se incrementó en las dos últimas décadas debido a dos factores fundamentales: El incremento de recursos en la población limeña y el aumento económico de la población, produjo la aparición de diferentes universidades ofreciendo servicios de acuerdo con las posibilidades económicas de los estudiantes (Chau & Saravia, 2016). Esto ha generado que muchos jóvenes accedan a la universidad y experimenten el cambio del colegio a las aulas universitarias (Morales & Chávez, 2017).

Debido a esto, es común que los estudiantes experimenten una serie de emociones al realizar esta transición, como ansiedad, miedo e incertidumbre, las cuales, pueden surgir debido al desconocimiento de lo que les espera en la universidad, la carga académica, la independencia personal y la dinámica social. (Duche et al., 2020). Por tal razón, el estudiante universitario enfrentará nuevos desafíos y aprenderá habilidades y recursos personales en las áreas emocional, social y académica. (Morales & Chávez, 2017).

Asimismo, al ingresar a la universidad, representa un cambio de hábitos y estilos de vida porque debe enfrentar nuevos retos, estos pueden ser las presiones académicas, las cuales se presentan como situaciones estresantes que podrían afectar su calidad de vida (Carranza et al., 2019). Aunque la universidad es un ambiente educativo esencial para que los estudiantes puedan forjar su camino hacia el futuro, al mismo tiempo se presenta como un lugar agobiante porque existe la percepción de no sentirse preparados para estas exigencias, teniendo como consecuencia que crezca una sensación de impotencia al no poder adaptarse a un nuevo sistema de enseñanza

universitario, por lo que muchos estudiantes optan por desertar (Duche et al., 2020). Por esta razón, para que el estudiante pueda culminar su ciclo universitario eficientemente, deberá aprender estrategias que le ayuden a enfrentar dichas situaciones (Carranza et al., 2019).

Por ese motivo, es crucial resaltar la trascendencia de la AA en el desarrollo de los universitarios. Según Borzone (2017), es la interpretación de las personas sobre sus aptitudes para poder sobrellevar óptimamente en el contexto académico. En este sentido, un estudiante con autoeficacia sabrá afrontar un problema, buscando una estrategia orientada a solucionarlo o buscando apoyo en los demás (Dominguez-Lara, 2016). Otro aspecto crucial para el desarrollo óptimo del estudiante es la IE, que se entiende como la competencia para clasificar y distinguir emociones, tanto las personales como ajenas, cuya finalidad es interpretar y manejar la información orientando la cognición y el comportamiento (Salovey & Mayer, 1990, citado en Merino et al., 2016).

En lo que concierne a la conexión entre la IE y la AA, diversos investigadores comparten la misma conclusión, donde la IE guarda relación con la AA. Además, se observó un vínculo positivo entre ambas variables, indicando que los universitarios con niveles elevados de IE suelen exhibir una mayor AA, dado que gestionan sus emociones de forma eficaz, manteniéndose positivos frente al desarrollo de aprendizaje y superando obstáculos educativos. (Delgado et al. 2019; Loor-Rivadeneira et al., 2018; Gharetepeh et al., 2015). Sin embargo, es crucial señalar que aún queda por explorar con mayor profundidad la naturaleza precisa de esta relación y cómo podría variar en diferentes contextos educativos o culturales. Por lo que este estudio

pretende aportar nuevos hallazgos sobre la relación de estas dos variables en el contexto peruano.

1.3.2 Formulación del problema

En este contexto surge la incógnita de investigación ¿Existe relación entre la Inteligencia Emocional y la Autoeficacia Académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana?

1.4 Objetivos de investigación

1.4.1 Objetivo general

Conocer la relación entre la inteligencia emocional y la autoeficacia académica en universitarios de una universidad privada de Lima Metropolitana.

1.4.2 Objetivos específicos

Identificar si existe relación entre las dimensiones de IE y la autoeficacia académica en universitarios de una universidad privada de Lima Metropolitana

Identificar si existen diferencias significativas en IE y sus dimensiones en cuanto al sexo en universitarios de una universidad privada de Lima Metropolitana.

1.5 Hipótesis

1.5.1 General

Existe una relación significativa entre inteligencia emocional y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima Metropolitana.

1.5.2. Hipótesis específicas

Existe relación entre las dimensiones de IE y autoeficacia académica en universitarios de una universidad privada de Lima Metropolitana

Existen diferencias significativas en IE y sus dimensiones en cuanto al sexo en estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima Metropolitana.

1.5.3. Variables y definición operacional

Tabla 1

Matriz de la operacionalización de las variables

Variable	Definición Operacional	Dimensiones	Escala de medición	Escala interpretativa
Inteligencia Emocional	La IE será medido usando el Inventario Breve de Inteligencia Emocional para	Intrapersonal Interpersonal	Ordinal	Las puntuaciones son directas en todas las subescalas (Cuanto más alto sea el puntaje, más notable será la

Mayores (EQ-I-M20).	Manejo del estrés	Adaptabilidad	Estado de ánimo	presencia del rasgo), A excepción del ME (mayor puntuación, menor ME).
---------------------	-------------------	---------------	-----------------	------------------------------------------------------------------------

Variable	Definición Operacional	Dimensiones	Escala de medición	Escala interpretativa
----------	------------------------	-------------	--------------------	-----------------------

Autoeficacia Académica	La AA será medido usando la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA)	Unidimensional	Ordinal	La puntuación se basa en una calificación simple, donde a mayor puntuación, mayor AA.
------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------	---------	---------------------------------------------------------------------------------------

CAPÍTULO II

MÉTODO

2.1 Tipo y diseño de investigación

La metodología utilizada se apoya en el enfoque empírico, asimismo, el diseño perteneciente a este estudio es correlacional simple por lo que busca establecer una conexión funcional entre las variables sin aplicar ningún tipo de control sobre ellas (Ato et al., 2013).

2.2 Participantes

Se utilizó un muestreo no probabilístico, donde se evaluaron 149 alumnos universitarios matriculados en una universidad privada en la zona de Lima Metropolitana. Los criterios de inclusión fueron: universitarios del primer al cuarto ciclo que tengan 16 años en adelante y que acepten participar voluntariamente del estudio, matriculados en el ciclo regular. Y los criterios de exclusión: universitarios de otros establecimientos educativos y que no consintieron participar voluntariamente del estudio.

Para estimar la magnitud de la muestra, se llevó adelante una revisión previa de potencia empleando la herramienta G*Power (Faul et al., 2009). Demostrando una hipótesis de dos colas, presentando una potencia estadística de .95 y un nivel de significancia estadística de .05. La muestra fue escogida de forma no probabilística mediante un proceso de muestreo por conveniencia (Sampieri & Mendoza, 2018).

Tabla 2

Características de la muestra evaluada

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Mujer	76	51
	Varón	73	49
Edad	17	7	4.7
	18	61	40.9
	19	32	21.5
	20	31	20.8
	21	7	4.7
	22	5	3.4
	23	4	2.7
	24	1	0.7
	25	1	0.7
	Ciclo	I	15
II		40	26.8
III		41	27.5
IV		53	35.6
Turno	Mañana	39	26.2
	Tarde	85	57
	Noche	25	16.8

2.3 Medición

2.3.1 Inventario Breve de Inteligencia Emocional para Mayores (EQ-I-M20)

El cuestionario fue creado por Reuven Bar-On (1997) y tuvo una adaptación en Perú por Dominguez-Lara, et al. (2018). Su finalidad fue medir la IE y sus dimensiones distribuidas en 20 ítems con un formato ordinal de 4 puntos, las cuales van desde 1 = nunca, hasta 4 = siempre. Puede ser aplicado en estudiantes a partir de los 18 años a más, además puede evaluarse individual y colectivamente. Asimismo, no hay un tiempo límite de aplicación, pero sí que el cuestionario sea realizado en el menor tiempo posible. El instrumento tiene cuatro dimensiones, compuestas por 4 ítems cada uno: INTRA, INTER, ME, ADAP y EA.

La revisión de las propiedades psicométricas de las cinco dimensiones de la IE en adultos jóvenes, realizado por Dominguez-Lara, et al. (2018), demuestra consistencia interna adecuada. Los coeficientes de confiabilidad adquiridos para las dimensiones INTRA, INTER, ME, ADAP y EA fueron ($\omega=.806$; $\alpha = .800$), ($\omega=.691$; $\alpha = .688$), ($\omega=.846$; $\alpha = .842$), ($\omega=.718$; $\alpha = .716$) y ($\omega=.789$; $\alpha = .785$) respectivamente.

Para los propósitos de este estudio, se estimó la confiabilidad a través del método de consistencia interna utilizando los coeficientes Alfa de Cronbach y Omega de McDonald para las dimensiones INTRA ($\omega = .880$; $\alpha = .877$), INTER ($\omega = .678$; $\alpha = .643$), ME ($\omega = .829$; $\alpha = .828$), ADAP ($\omega = .758$; $\alpha = .751$) y EA ($\omega = .836$; $\alpha = .832$), respectivamente.

2.3.2 Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA)

Desarrollado por Palenzuela (1983) y adecuada a la realidad peruana por Dominguez et al. (2012). La intención general del instrumento es evaluar el nivel de AA. La adaptación peruana está compuesta por 9 ítems, presentando un formato que incluye 4 posibilidades de respuesta que se extienden desde: «Nunca», «Algunas Veces», «Bastantes veces» y «Siempre». Además, es posible administrarlo a estudiantes de 16 años en adelante, permitiendo su evaluación tanto de forma individual como colectiva. Finalmente, la aplicación no está sujeta a un límite de tiempo.

La confiabilidad de este instrumento se evaluó empleando el coeficiente α de Cronbach, recibiendo un valor de 0.89, manifestando que los ítems de la escala guardan relación entre sí, midiendo consistentemente el constructo de AA en la muestra utilizada en la investigación; Por lo tanto, a pesar de que la validez externa del estudio es limitada, se ejecutó una revisión de validez y fiabilidad del instrumento utilizado para medir la AA, obteniendo resultados satisfactorios. Los análisis de fiabilidad revelaron indicadores elevados en la muestra global, con un coeficiente alfa de .905 (IC95% .891, .917) para la escala de AA. (Dominguez-Lara et al., 2012).

En relación con el análisis de confiabilidad de la prueba en esta investigación, se ha obtenido un Coeficiente de Cronbach de .912, lo cual implica una elevada fiabilidad de los resultados.

2.4 Procedimiento

En una primera fase, se mostró el plan de tesis, siendo evaluado por grados y títulos de la Universidad de San Martín de Porres (USMP), como parte de un procedimiento evaluativo exhaustivo. Luego, se completó la adquisición de los datos imprescindibles para realizar la tesis, utilizando el formulario de Google, donde se adaptaron los instrumentos para dicha encuesta. Posteriormente, se dio inicio a la difusión por redes sociales y la distribución de códigos QR fuera de la universidad, solicitando el respaldo de los estudiantes para completar el formulario. Esto se debió a la incapacidad de llevar a cabo la aplicación de manera presencial, dado que no se contaba con el permiso correspondiente de la universidad.

Por otro lado, los participantes fueron comunicados que su colaboración es voluntaria, confidencial y solamente para fines académicos. Sin embargo, a raíz de que nuestra muestra son estudiantes de los primeros 4 ciclos, existe la posibilidad que algunos sean menores de edad, por esta razón en el cuestionario se pidió que si son menores de edad tendrán que tener la autorización de sus padres para poder completar este formulario.

2.5 Consideraciones éticas

Conforme al Código de Ética y Deontología del Colegio de Psicólogos del Perú (2007) y el Código de Ética y Normas de Conducta de la *American Psychological Association* (APA, 2003), se siguió el procedimiento ético del consentimiento informado. Dicho documento será proporcionado a los estudiantes universitarios, quienes serán informados sobre la meta del estudio,

la privacidad de los resultados, la preservación del anonimato y la participación voluntaria.

También se tomó en cuenta la utilización de herramientas de evaluación previamente validadas para la población objetivo, con el fin de garantizar que las conclusiones derivadas de las puntuaciones obtenidas reflejen de manera precisa los constructos que están siendo medidos.

2.6 Análisis de datos

Con el objetivo de examinar el material recolectado en el estudio, se utilizó el software estadístico Jamovi 2.3.26, con el fin de realizar la evaluación de correlación simple entre los dos constructos examinados, además, se efectuó el análisis de confiabilidad garantizando las propiedades psicométricas. Del mismo modo, se efectuó una evaluación de la normalidad utilizando la prueba de Shapiro-Wilk para todas las variables y sus dimensiones correspondientes. Los hallazgos indicaron que todos obtuvieron un valor de p inferior a 0.05, evidenciando así que la distribución no es normal (Saculinggan & Balase, 2013).

Por esta razón se utilizaron estadísticos no paramétricos, ya que, se consideró este enfoque adecuado para reducir los impactos de la falta de normalidad en los datos, permitiendo así realizar análisis válidos sin depender de suposiciones paramétricas (Bautista-Díaz et al., 2020). Además, con el fin de analizar las disparidades entre los grupos según el género, se decidió emplear la prueba de U de Mann-Whitney y la magnitud del efecto se evaluó según los parámetros de Domínguez-Lara (2017): .10: pequeño; .30: mediano y .50: grande. .

Asimismo, fue empleado el Gpower 3.1 con el fin de estimar el número de integrantes necesarios para el estudio, donde los resultados revelaron que el mínimo requerido fue de 138, siendo 150 el tamaño de muestra ideal.

Por último, con el diseño de explorar la correlación entre las variables consideradas en el estudio, se aplicaron los estándares establecidos por Cohen (1988) para obtener estimadores de la magnitud del efecto, clasificándolas como pequeña si es de .10, mediana si es de .30 y grande si es de .50.

CAPITULO III

RESULTADOS

Análisis descriptivo

En la siguiente tabla se indica el análisis descriptivo, donde se halló que el valor más alto de la media de la variable IE fue de 52.8 (DE=7.35). A su vez, se puede observar los valores mínimos y máximos logrados por los participantes, los cuales son 34 y 78 en IE. Asimismo, concerniente a las dimensiones de la variable IE, se hallaron valores de la media, donde el puntaje mínimo es 9.15 (DE= 2.88) que corresponde a la dimensión INTRA, y el máximo es de 11.9 (DE=2.57), correspondiente a la dimensión M.E. Con relación a la AA, la media tiene un valor de 23.7 (DE=4.90). Además, se aprecia que los participantes han registrado valores mínimos y máximos de 13 y 36. La asimetría y curtosis permanecen en el margen entre ± 1.5 .

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de las variables de IE y AA

	Media	Desviación Estándar	Mínimo	Máximo	Asimetría	Curtosis
INTRA	9.15	2.88	4	16	.35	-.30
INTER	11.0	1.96	7	16	.05	-.44
M.E	11.9	2.57	4	16	-.84	.85
ADAP	10.1	1.88	6	16	.36	-.38
E.A	10.6	2.49	5	16	.23	.70
I.E	52.8	7.35	34	78	.33	.93
A.A	23.7	4.90	13	36	.23	.79

Nota: INTRA = intrapersonal; INTER = interpersonal; M.E = manejo de estrés; ADAP = adaptabilidad; E.A = estado de ánimo; I. E= inteligencia emocional; A. A = autoeficacia académica.

Análisis correlacional entre IE y AA

En relación a la tabla 4, se analizó la relación de las variables encontrándose una correlación significativa y positiva ($Rho = .582$; $p \leq .001$), con una magnitud del efecto mediana (Cohen, 1988). Esto indicaría que los universitarios con niveles elevados de IE tienen predisposición a presentar mayores niveles de AA.

Tabla 4

Matriz de Correlaciones objetivo general

Variable	I.E		
	Rho	p	r ²
A.A	.582	< .001	.34

** La correlación es significativa en el nivel 0,001 (bilateral). Nota: I. E= inteligencia emocional; A. A = autoeficacia académica.

Análisis correlacional entre dimensiones de IE y AA

La siguiente tabla expone las correlaciones entre las dimensiones de IE y AA, donde se halló que la AA muestra un valor p de $<.001$ en las dimensiones INTRA, INTER, ADAP y EA, indicando una asociación significativa entre las variables estudiadas, con un tamaño del efecto pequeño. Sin embargo, referente a la dimensión ME, no pudo hallarse relación significativa.

Tabla 5*Matriz de Correlaciones*

Variable	1		2		3		4		5		6	
	Rho	p	Rho	p	Rho	P	Rho	p	Rho	p	Rho	p
1. INTRA	—	—										
2. INTER	.335	<.001	—	—								
3. M.E	-.062	.453	-.028	.731	—	—						
4. ADAP	.185	.024	.299	<.001	.109	.188	—	—				
5. E.A	.541	<.001	.279	<.001	.097	.241	.491	<.001	—	—		
6. A.A	.423	<.001	.331	<.001	.135	.101	.391	<.001	.478	<.001	—	—

** La correlación es significativa en el nivel 0,001 (bilateral). Nota: INTRA = intrapersonal; INTER = interpersonal; M.E = manejo de estrés; ADAP = adaptabilidad; E.A = estado de ánimo; I. E= inteligencia emocional; A. A = autoeficacia académica.

Análisis de Diferencias Significativas según sexo

Según los datos mostrados en la Tabla 6, pueden observarse discrepancias estadísticamente relevantes en la dimensión ME de la IE con un tamaño del efecto pequeño $\leq .20$ (Domínguez-Lara, 2017). En este sentido, se pudo notar que los hombres lograron puntajes superiores en esa dimensión en contraste con las mujeres.

Tabla 6*Diferencias significativas según sexo*

Variable	Varón (n=73)		Mujer (n=76)		U	p	rpb
	Md	DE	Md	DE			
INTRA	8	3.06	9	2.66	2289	.06	.17
INTER	11	2.02	12	1.87	2350	.10	.15
M.E	13	2.57	12	2.53	2194	.02	.20
ADAP	10	1.89	10	1.88	2643	.61	.04
E.A	11	2.38	10	2.59	2502	.29	.09
I.E	52	7.67	53	7.08	2686	.73	.03
A.A	23	4.60	24	5.21	2663	.67	.04

Nota: INTRA = intrapersonal; INTER = interpersonal; M.E = manejo de estrés; ADAP = adaptabilidad; E.A = estado de ánimo; I. E= inteligencia emocional; A. A = autoeficacia académica.

CAPITULO IV

DISCUSIÓN

La pesquisa en cuestión se propuso principalmente determinar la correlación entre la inteligencia emocional y la autoeficacia académica en universitarios de una universidad privada de Lima Metropolitana. Asimismo, se formuló como objetivos específicos determinar la correlación entre las diferentes dimensiones de inteligencia emocional y la autoeficacia académica e identificar si hay discrepancias significativas en inteligencia emocional y sus dimensiones en cuanto al sexo en los universitarios.

En relación al objetivo principal, los hallazgos revelan una conexión significativa y positiva, con efecto moderado, entre las variables examinadas (ver tabla 4). Estos hallazgos coinciden con lo encontrado en distintos estudios previos (Benites, 2023; Delgado et al., 2019), evidenciando una correlación significativa entre las variables investigadas.

A partir de lo señalado previamente, Benites (2023) proporcionó evidencia sustancial al identificar una correlación significativa y positiva entre las variables investigadas dentro de un grupo representativo de universitarios peruanos, utilizando los mismos instrumentos, sin embargo, la muestra fue ligeramente superior a la investigación actual, siendo conformada en su mayoría por mujeres, además cabe destacar que la recolección de datos tuvo lugar durante la pandemia.

Asimismo, Delgado et al. (2019) en un estudio que involucró a universitarios españoles halló una asociación entre las mismas variables, si bien la muestra de estudio fue de mayor tamaño, fue empleado un instrumento distinto

para el análisis de la inteligencia emocional y los datos fueron recogidos antes de la pandemia, se observó que se presenta esta relación coincidiendo con las investigaciones ya mencionadas.

Por otro lado, García-Álvarez et al. (2021), que abordó la habilidad predictiva de la autoeficacia académica y las habilidades de inteligencia emocional en las distintas dimensiones del bienestar psicológico, identificándose la función que tiene la inteligencia emocional como intermediario en la correlación entre la autoeficacia académica y el bienestar. Estos hallazgos evidencian la relevancia de las variables de esta investigación en el equilibrio psicológico de la muestra estudiada.

No obstante, en su investigación con estudiantes universitarios peruanos, Paredes (2021) no identificó una correlación positiva entre la inteligencia emocional y la autoeficacia académica. Es importante destacar que, aunque el instrumento aplicado para el análisis de la primera variable difiere, el utilizado para evaluar la segunda fue el mismo. Además, cabe señalar que la muestra estudiada fue más extensa y que el estudio fue llevado a cabo durante la pandemia, lo que podría haber contribuido a estos resultados.

Por ende, a pesar de que las investigaciones se hayan realizado tanto en el Perú como en el extranjero, los resultados obtenidos mantienen una conexión entre sí. Esto sugiere que la correlación persiste independientemente del contexto en el que se haya investigado, fortaleciendo así la base de conocimientos en el ámbito nacional y ofreciendo una contribución diferenciada a esta línea de investigación, enriqueciéndola con una perspectiva novedosa. Aunque numerosos estudios respaldan la correlación entre las variables

investigadas, es crucial indicar que un estudio realizado en Perú no identificó una correlación significativa entre ambas variables estudiadas. Este hallazgo, a pesar de contrastar con la literatura existente, resalta la necesidad de explorar y comprender posibles variaciones culturales o contextuales que podrían afectar la naturaleza de esta relación.

La correlación positiva entre la autoeficacia académica y la inteligencia emocional puede explicarse por la interrelación de habilidades psicológicas. Un estudiante con alta autoeficacia académica es más propenso a poseer habilidades de regulación emocional, lo que impulsa un manejo efectivo de las emociones, que permitiría abordar eficazmente las demandas académicas (Domenech et al., 2019). Asimismo, una mayor inteligencia emocional puede potenciar la autoeficacia académica al facilitar el entendimiento y gestión de sus emociones, lo que les capacita para enfrentarse a los desafíos académicos de manera eficaz (Arntz & Trunce, 2019).

Esta relación ejerce una influencia positiva en la trayectoria académica y social estudiantil. Dentro del ámbito educativo, aquellos con una autoeficacia académica e inteligencia emocional elevadas tienden a obtener mejores resultados académicos, mostrar mayor motivación y perseverancia en sus tareas, y abordar de manera más efectiva los retos académicos, estableciendo y alcanzando metas académicas de manera más efectiva (Cervantes et al., 2018; Del Rosal et al., 2016). Aunque en el ámbito social suelen mantener relaciones sociales más positivas y satisfactorias, lo que implicaría controlar el estrés y la ansiedad de forma más efectiva utilizando estrategias de afrontamiento. (Sánchez-Gomez et al., 2021; Valdebenito, 2017).

En lo referente al objetivo específico que buscó averiguar la relación entre las dimensiones de inteligencia emocional y la autoeficacia académica en universitarios, se pudo hallar una correlación pequeña en la mayor parte de las dimensiones de inteligencia emocional y autoeficacia académica exceptuando del manejo del estrés (ver tabla 5).

En este contexto, se manifiesta una relación positiva pequeña entre la dimensión intrapersonal y la autoeficacia académica (ver tabla 5). Estos hallazgos son similares a los resultados que encontró Masquez (2020) en un instituto superior tecnológico público, se demostró una correlación estadísticamente significativa entre las variables, asimismo es importante mencionar que utilizó otros instrumentos y la muestra fue superior a la investigación actual.

En este sentido, la habilidad intrapersonal permite experimentar y gestionar diversas respuestas emocionales de manera más efectiva, como la autocomprensión que implica que los universitarios con un nivel elevado en la dimensión intrapersonal pueden tener un entendimiento más profundo de sus emociones propias, facilitando adaptarse y manejar mejor los desafíos académicos (Alviárez & Pérez, 2009).

Asimismo, la capacidad para expresarse de manera asertiva se menciona como otro aspecto clave de esta dimensión, el cual puede incidir positivamente en la autoeficacia académica, ya que los universitarios que comuniquen sus necesidades, opiniones y emociones de manera efectiva tienen mayores probabilidades de buscar apoyo cuando lo necesitan enfrentando los desafíos académicos con confianza (Valdivia et al., 2020).

La construcción de una visualización positiva de uno mismo también se identifica como un componente crucial. Los universitarios que tienen una percepción positiva de sí mismos pueden enfrentar mejor los desafíos académicos dado que la relación entre la dimensión intrapersonal y la autoeficacia académica sugiere que el autoconcepto positivo, derivado del entendimiento y regulación efectiva de las emociones, puede impulsar el desempeño académico (Ugarriza & Pajares, 2005; Bonilla-Yucailla et al., 2022).

A su vez, en la dimensión interpersonal, se halló una asociación positiva pequeña con la autoeficacia académica (ver tabla 5). Los hallazgos concuerdan con los de Masquez (2020), quien encontró una correlación significativa entre la dimensión y la variable.

La correlación positiva encontrada indica que los universitarios que presentan habilidades interpersonales desarrolladas dentro de su inteligencia emocional también muestran niveles más altos de autoeficacia académica. Esto podría interpretarse como que aquellos que son aptos para entender y manejar las emociones de otros, estableciendo relaciones satisfactorias y expresando sus propias emociones de manera auténtica, tienden a sentirse más eficaces en su desempeño académico (Díaz, 2013).

La empatía y la capacidad de cultivar conexiones interpersonales positivas podrían contribuir a un entorno académico más colaborativo, lo que a su vez podría influir en la percepción del alumno en relación a su habilidad para tener éxito académico, por lo que la capacidad para transmitir emociones de forma auténtica y considerar el impacto de estas expresiones en los demás, podría incidir en cómo los estudiantes se presentan a sí mismos en contextos

académicos, influyendo en su autoimagen y autoeficacia (Arciniegas et al., 2021).

Por otro lado, en lo que concierne a la dimensión estado de ánimo, encontrándose una relación pequeña con la autoeficacia académica (ver tabla 5). Estos hallazgos son consecuentes con los de Bonilla-Yucailla et al. (2022), quienes hicieron su investigación en universitarios ecuatorianos, donde emplearon los mismos instrumentos y hallaron una correlación significativa y grande en su investigación. Sin embargo, es relevante destacar que el tamaño de la muestra fue significativamente mayor y el límite de edad de los involucrados casi duplicó del estudio actual.

La correlación positiva entre la dimensión en cuestión y la variable radica en la influencia mutua entre estos constructos. Un individuo con un estado de ánimo positivo se siente más capaz de abordar las tareas académicas de manera efectiva, ya que experimenta emociones que hacen más accesible la adquisición y conservación de conocimientos (Medrano, 2010). Además, la perspectiva optimista contribuye a la formación de metas académicas alcanzables y a la perseverancia frente a las dificultades (González-Benito et al., 2021).

En lo que respecta a la dimensión adaptabilidad, se halló una relación pequeña con la autoeficacia académica (ver tabla 5). Estos hallazgos son concordantes con los de Benites (2023) quien halló una correlación moderada y alta en una investigación en universitarios en la misma región que abarca este estudio, con una muestra ligeramente superior y usando los mismos instrumentos.

La asociación entre la adaptabilidad y la autoeficacia académica se ve respaldada por la idea de que la flexibilidad contribuye a la persistencia en las conductas a pesar de experimentar pensamientos negativos por lo que, este enfoque positivo frente a la adversidad puede fortalecer la autoeficacia académica, ya que los individuos adquieren la seguridad en su habilidad para afrontar y vencer desafíos en circunstancias complejas (Villarruel & Cueva, 2022).

Además, la adaptabilidad se vincula con la autoeficacia a través de componentes como la prueba de la realidad, donde evalúan de manera precisa las demandas académicas, establecen metas realistas y desarrollan estrategias de aprendizaje; la flexibilidad, que les permite adaptarse a cambios en el entorno académico y enfrentar situaciones inesperadas; y la solución de problemas, mediante la identificación y resolución de desafíos, propiciando el éxito en las tareas académicas (Ugarriza, 2001; Arriaga, 2006; Rodríguez & Parraguez, 2014). En conjunto, estos aspectos fortalecen la autoeficacia académica proporcionando a los estudiantes recursos esenciales para afrontar eficazmente el entorno universitario.

Por último, correspondiente al objetivo específico de las diferencias en cuanto al sexo, se encontró discrepancias leves en la dimensión manejo de estrés de la inteligencia emocional (ver tabla 6). Estos hallazgos difieren con los adquiridos por Cazalla-Luna y Molero (2014), quienes también aseveraron que no hallaron disparidades significativas entre ambos géneros en este aspecto.

No obstante, Vallejos (2022) en el cual dividió la muestra en sexo, edad y ciclo académico, halló que existen discrepancias significativas entre ambos

sexos a nivel de inteligencia emocional, en beneficio de los hombres. Estos resultados se encontraron también en una investigación desarrollada por Ugarriza (2001) que evidenció que hay discrepancias significativas en la inteligencia emocional favoreciendo a los hombres, en lo que respecta a las dimensiones intrapersonal, manejo de estrés y estado de ánimo superior al de las mujeres, sin embargo, el género femenino consiguió mejores puntuaciones en el componente interpersonal en contraste con su contraparte masculina.

Sin embargo, en otra investigación similar realizada por Palomera (2005), evidencia que el sexo femenino obtuvo rendimientos superiores en percepción, comprensión y regulación emocional; además concluye que las mujeres perciben de mejor manera las emociones a diferencia del hombre. En esta misma línea, Gutiérrez (2022) menciona en su investigación que los resultados favorecen a las mujeres en distintas dimensiones evaluadas conjuntamente, tales como la intrapersonal, interpersonal y el manejo de estrés. Aunque, no encontró diferencias significativas en las dimensiones adaptabilidad y estado de ánimo.

No obstante, a partir de los estudios previamente citados, se llega a la conclusión que los resultados sobre las diferencias entre géneros no son concluyentes, ya que varían entre investigaciones. Por lo que sería crucial tener en cuenta factores adicionales que influyen en la población en un momento específico.

En cuanto a una de las limitaciones de este estudio fue no tener acceso directo a la muestra estudiada, como consecuencia impidió la aplicación presencial y colectiva, hecho que podría tener diferencia con investigaciones que

se han aplicado de manera presencial, como las mencionadas anteriormente a lo largo de esta investigación.

Otra limitación en este estudio es sobre la poca o nula bibliografía nacional sobre el tema abordado, además de la dificultad de alcanzar el número de participantes, debido a que, el acceso fue limitado a la muestra, alguno de estos factores pudo haber sido el desinterés por parte de la muestra estudiada, otro pudo haber sido la falta de tiempo, ya que podría haber estudiantes que trabajaban y estudiaban a la vez.

Asimismo, este estudio fue hecho con un muestreo de tipo no-probabilístico, esto implica que puede existir un margen de error, debido a que algunos participantes no tomen con la debida importancia el presente trabajo, teniendo como consecuencia la distorsión de algunos datos.

En este sentido, los descubrimientos de este estudio deben interpretarse cautelosamente, ya que se basaron en una muestra de población universitaria. Es importante considerar que no se garantiza la extrapolación de los hallazgos a diferentes sectores estudiantiles, tales como niños, adolescentes o adultos en educación técnica. Por lo tanto, se requieren estudios futuros que repliquen los hallazgos en estas poblaciones, a fin de confirmar o refutar las conclusiones del presente estudio.

Finalmente, como sugerencia para investigaciones futuras, se sugiere explorar las relaciones con variables adicionales, como aquellas de índole sociodemográfica y socioeconómica. Además, sería pertinente considerar factores como el lugar de procedencia y el estado civil, teniendo como meta

adquirir un entendimiento más profundo y detallado de la influencia de estos aspectos en el fenómeno estudiado.

CONCLUSIONES

Se halló una correlación significativa y positiva, con un tamaño del efecto moderado entre la IE y la AA en la muestra de universitarios.

Se determinó una correlación pequeña entre la dimensión INTRA y la AA en universitarios.

Se evidenció una correlación pequeña entre la dimensión INTER y la AA en universitarios.

Se comprobó una correlación pequeña entre la dimensión ADAP y la AA en universitarios.

Se demostró una correlación pequeña entre la dimensión EA y la AA en universitarios.

Se comprobó que existe una diferencia leve en cuanto al sexo en IE y sus dimensiones en universitarios.

RECOMENDACIONES

Se sugiere a las instituciones crear un programa de promoción sobre la IE dentro de su malla curricular, con el propósito de contribuir a los estudiantes universitarios a poder controlar mejor sus estados emocionales y así poder adaptarse mejor a las demandas del contexto académico. Asimismo, realizar una investigación a corto plazo, con la finalidad de poder medir cómo afecta este tipo de intervención en los estudiantes.

Se aconseja realizar más investigaciones sobre la correlación entre IE y AA en el país, puesto que hay escasos estudios sobre la correlación de estas dos variables, así se contribuiría a que existan nuevas investigaciones que ayuden a contrastar los resultados hallados.

Se recomienda realizar una nueva investigación con los mismos instrumentos de evaluación, utilizándolos en estudiantes universitarios de ciclos superiores, teniendo como finalidad observar el nivel de IE y AA a diferencia de los estudiantes de los primeros ciclos.

Para investigaciones posteriores, se sugiere trabajar con una muestra más extensa y con estudiantes universitarios de una sola carrera, de ambos sexos, diversos ciclos académicos, con rangos de edad mayores, de diversas partes del Perú teniendo en cuenta el nivel educativo y socioeconómico, asimismo se sugiere realizar una investigación donde la muestra sea más extensa para que enriquezca el análisis de los resultados.

A su vez, se recomienda realizar una investigación con estas mismas variables en universidades nacionales, buscando comparar los hallazgos obtenidos en universidades privadas.

Finalmente, se recomienda realizar un estudio relacionado al nivel de IE en los docentes universitarios, con la finalidad de ver cómo impacta sobre su rendimiento laboral y al mismo tiempo contribuye en el rendimiento académico estudiantil.

REFERENCIAS

- Aguilar, M., Gil, O., Pinto, V., Quijada, C. & Zuñiga, C. (2014). Inteligencia emocional, estrés, autoeficacia, locus de control y rendimiento académico en universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19 (1), 21-35. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29232614002.pdf>
- Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y representaciones*, 2(1), 79-120. <https://doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- Álvarez de Godos, M., & Ferreira, C. (2022). El impacto socioeducativo y socioemocional del TDAH: historias de vida de estudiantes universitarios. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 53(1), 137-157. <https://doi.org/10.14201/scero2022531137157>
- Alviárez, L., & Pérez, M. (2009). Inteligencia emocional en las relaciones académicas profesor-estudiante en el escenario universitario. *Laurus*, 15(30), 94-117. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76120651005.pdf>
- American Psychological Association. (2003). Principios éticos de los psicólogos y código de conducta. *American Psychological Association (APA)*. http://ibiseducacion.org/IMG/pdf/APA2003_capacitacion.pdf
- Arciniegas, O., Álvarez, S., Castro, L., & Maldonado, C. (2021). Inteligencia emocional en estudiantes de la Universidad Autónoma de Los Andes. *Conrado*, 17(78), 127-133. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442021000100127&script=sci_arttext

- 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>
- Arriaga, E. (2006). Reseña de "Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior" de René Pedroza Flores y Bernardino García Briceño. *Tiempo de Educar*, 7(13), 147-157. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31171307.pdf>
- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press. https://www.researchgate.net/profile/Barry-Zimmerman-2/publication/247480203_Self-efficacy_and_educational_development/links/549b67770cf2b80371371ad5/Self-efficacy-and-educational-development.pdf
- Bautista-Díaz, M., Victoria-Rodríguez, E., Vargas-Estrella, L., & Hernández-Chamosa, C. (2020). Pruebas estadísticas paramétricas y no paramétricas: su clasificación, objetivos y características. *Educación y salud boletín científico Instituto de Ciencias de la Salud Universidad Autónoma del estado de Hidalgo*, 9(17), 78-81. <https://doi.org/10.29057/icsa.v9i17.6293>

- Benites, k. (2023). *Relación entre Inteligencia Emocional y Autoeficacia Académica en universitarios de Lima Metropolitana* (Tesis de licenciatura). Universidad de San Martín de Porres, Lima.
<https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/11916>
- Blanco, H., Aguirre, J., Barrón, J., & Blanco, J. (2016). Composición factorial de la Escala de Autoeficacia Académica en universitarios mexicanos. *Formación universitaria*, 9(2), 81-88. DOI: 10.4067/S0718-50062016000200009
- Blanco, H., Ornelas, M., Aguirre, J. & Guedea, J. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas: diferencias entre hombres y mujeres. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(53), 557-571.
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14023105011.pdf>
- Bonilla-Yucailla, D., Balseca-Acosta, A., Cárdenas-Pérez, M., & Moya-Ramírez, D. (2022). Inteligencia emocional, compromiso y autoeficacia académica. Análisis de mediación en universitarios ecuatorianos. *Interdisciplinaria*, 39(2), 249-264. <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.2.16>
- Borzzone, M. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 266-274. DOI: 10.14718/ACP.2017.20.1.13
- Bueno, A. (2019). La inteligencia emocional: exposición teórica de los modelos fundantes. *Revista seres y saberes*, (6).
<http://revistas.ut.edu.co/index.php/SyS/article/view/1816>

- Carranza, R., Caycho-Rodríguez, T., Salinas, S., Ramírez, M., Campos, C., Chuquista, K., & Pérez, J. (2019). Efectividad de intervención basada en modelo de Nola Pender en promoción de estilos de vida saludables de universitarios peruanos. *Revista Cubana de Enfermería*, 35(4), 1-10. <http://www.revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/article/view/2859/500>
- Cazalla-Luna, N., & Molero, D. (2014). Inteligencia emocional percibida, ansiedad y afectos en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 56-73. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338233061007.pdf>
- Cervantes, A., Valadez, M., Valdés, A., & Tánori, J. (2018). Diferencias en autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. *Psicología desde el Caribe*, 35(1), 7-17. <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v35n1/2011-7485-psdc-35-01-7.pdf>
- Chau, C. & Saravia, J. (2016). Conductas de Salud en Estudiantes Universitarios Limeños: Validación del CEVJU. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 1 (41), 90-103. <https://www.redalyc.org/journal/4596/459646901009/html/>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2da ed.). Academic Press. <https://www.utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/Cohen Power.pdf>

- Colegio de Psicólogos del Perú (2007). *Código de ética y deontología*.
https://repositorio.cmp.org.pe/bitstream/handle/20.500.12971/25/CODIGO_DE_ETICA_CMP.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Corzo, C. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción pedagógica*, 15(1), 44-54.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968869>
- Covarrubias, C. & Mendoza, M. (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: el caso de Chile. *Estudios hemisféricos y polares*, 4(2), 107-123.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4457452>
- De Villamizar, M. (2020). Importancia de la comunicación en la relación familia-escuela y el proceso educativo. *Revista Scientific*, 5(18), 345-357.
<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.18.345-357>
- Delgado, B., Martínez, M., Ramón, J. & Escortell, R. (2019). La autoeficacia académica y la inteligencia emocional como factores asociados al éxito académico de los estudiantes universitarios. *Gestión de las personas y tecnología*, (35), 46-60.
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/94947/1/2019_Delgado_etal_RevGestPersonasTecnologia.pdf
- Díaz, I. (2013). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Farmacia y Bioquímica en Huancayo. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 3(1), 2.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5042955>

- Domenech, B., Monteagudo, M., Rodríguez, J., & Sánchez, R. (2019). La autoeficacia académica y la inteligencia emocional como factores asociados al éxito académico de los estudiantes universitarios. *Gestión de las personas y tecnología*, 12(35), 46-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7836899>
- Dominguez, S., Yauri, C., Mattos, E. & Ramírez, F. (2012). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista psicológica*, (1), 29-39. https://www.researchgate.net/publication/279204238_Propiedades_psicometricas_de_una_escala_de_autoeficacia_para_situaciones_academicas_en_estudiantes_universitarios_peruanos
- Dominguez-Lara, S. (2017). Magnitud del efecto, una guía rápida. *Educación médica*, 19(4), 251-254. DOI: 10.1016/j.edumed.2017.07.002
- Dominguez-Lara, S., Merino-Soto, C., & Gutiérrez-Torres, A. (2018). Estudio estructural de una medida breve de inteligencia emocional en adultos: el EQ-i-M20. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 4(49), 5-21. <https://doi.org/10.21865/RIDEP49.4.01>
- Duche, A., Paredes, F., Gutierrez, O. & Carcausto, L. (2020). Transición secundaria-universidad y la adaptación a la vida universitaria. *Revista de ciencias sociales*, 26(3), 244-258. <https://www.redalyc.org/journal/280/28063519018/28063519018.pdf>

- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2).
<https://www.redalyc.org/pdf/155/15506205.pdf>
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using G* Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior research methods*, 41(4), 1149-1160.
DOI:10.3758/BRM.41.4.1149
- Fernandez,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.academia.edu/4695339/Fern%C3%A1ndez_Berrocal_P_y_Extremera_N_2005_La_Inteligencia_Emocional_y_la_educaci%C3%B3n_de_las_emociones_desde_el_Modelo_de_Mayer_y_Salovey_Revista_Interuniversitaria_de_Formaci%C3%B3n_del_Profesorado_19_63_93
- Fernández-Berrocal, P., Berrios-Martos, M., Extremera, M. & Augusto, J. (2012). Inteligencia emocional: 22 años de avances empíricos. *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, 20(1), 5-13.
https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/01.Fernandez-Berrocal_20-1oa.pdf
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(16), 110-125.
<https://www.redalyc.org/pdf/2991/299138522006.pdf>

- García-Álvarez, D., Hernández-Lalinde, J., & Cobo-Rendón, R. (2021). Emotional Intelligence and Academic Self-Efficacy in Relation to the Psychological Well-Being of University Students During COVID-19 in Venezuela. *Frontiers in Psychology*, 12, 759701. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.759701>
- García-Fernández, M., & Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(6), 43-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736408>
- Gharetepeh, A., Safari, Y., Pashaei, T., Razaei, M. & Bagher, M. (2015). La inteligencia emocional como predictor de autoeficacia entre estudiantes con diferentes niveles de rendimiento académico en la Universidad de Ciencias Médicas de Kermanshah. *Revista de avances en educación médica y profesionalismo*, 3(2), 50–55. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4403564/>
- González-Benito, A., López-Martín, E., Expósito-Casas, E., & Moreno, E. (2021). Motivación académica y autoeficacia percibida y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes universitarios de la enseñanza a distancia. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 27(2), 15. <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i2.21909>
- Gutiérrez, C. (2022). Inteligencia emocional de mujeres y varones universitarios de la ciudad de Juliaca. *Revista Científica de Ciencias y Salud*, 15(1). <https://doi.org/10.17162/rccs.v15i1.1752>

- Gutiérrez, M., Escartí, A. & Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares, *Psicothema*, 23(1), 13-19.
www.psicothema.com/pdf/3843.pdf
- Herrera, L., (2013). Conceptualización académica de la excelencia en el ámbito universitario. *Omnia*, 19(1),86-98.
<https://www.redalyc.org/pdf/737/73726911004.pdf>
- Idrogo, D., & Asenjo-Alarcón, J. (2021). Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Investigacion Psicologica*, (26), 69-79.
<https://doi.org/10.53287/ryfs1548js42x>
- Jiménez, A. (2018). Inteligencia emocional. *Actualización en Pediatría*, 3(0), 457-469.
https://www.aepap.org/sites/default/files/457-469_inteligencia_emocional.pdf
- Loor-Rivadeneira, R., Durán-Solórzano, S. & Guerrero-Saltos, D. (2018). Inteligencia emocional y su relación con la autoeficacia generalizada en estudiantes de la escuela de Psicología de la Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador. *Polo del conocimiento*, 3(12), 284-297. DOI: 10.23857/pc.v3i12.835
- Madueño, A., Mellado, M., Pardos, M., Muñoz, M., Martín-López, C., & Gómez-Salgado, J. (2019). Autoeficacia percibida en pacientes tras programa de rehabilitación cardíaca en Atención Primaria: un nuevo modelo de

atención. *Revista Española de Salud Pública*, 93(1), 1-11.
<http://scielo.isciii.es/pdf/resp/v93/1135-5727-resp-93-e201907046.pdf>

Manrique, M. (2020). Tipología de procesos cognitivos. Una herramienta para el análisis de situaciones de enseñanza. *Educación*, 29(57), 163-185. <https://doi.org/10.18800/educacion.202002.008>

Masquez, J. (2020). *Inteligencia emocional y autoeficacia en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Tecnológico Público Lima Metropolitana* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
<https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/5352/Jesus%20Adelaida%20MASQUEZ%20BOHORQUEZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Medrano, L. (2010). Autoeficacia académica y su relación con las emociones positivas y negativas en ingresantes universitarios. *In II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires*. <https://www.aacademica.org/000-031/450.pdf>

Medrano, L., & Flores, P. (2017). La Problemática del Ingreso a la Universidad desde una perspectiva de la teoría de la agencia social: Aportes de la Teoría Social Cognitiva. *RAES*, 9(15), 17-21.
http://www.revistaraes.net/revistas/raes15_art1.pdf

- Merino, C., Lunahuaná-Rosales, M. & Kumar, R. (2016). Validación estructural del WONG-LAW emotional intelligence scale (WLEIS): Estudio preliminar en adultos. *LIBERABIT*, 22(1), 103-110. DOI:10.24265/liberabit.2016.v22n1.09
- Mestré, J., Guil, R., Brackett, M. & Salovey, P. (2007). Inteligencia emocional: definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey. *Motivación y emoción*, 407-438. https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/5413/inteligenciaemocionaldefinicionevaluacionyaplicaciones.pdf
- Molina, G. (2017). Origen y evolución del término inteligencia emocional. *Publicaciones Didácticas*, 80, 483-485. <https://core.ac.uk/download/pdf/235856937.pdf>
- Morales, M. & Chávez, J. (2017). Adaptación a la vida universitaria y procrastinación académica en estudiantes de psicología. *Revista Electrónica del Desarrollo Humano para la Innovación Social*, 4(8), 1-16. <https://www.cdhis.org.mx/index.php/CAGI/article/view/121/181>
- Morales-Rodríguez, F., & Pérez-Mármol, J. (2019). The Role of Anxiety, Coping Strategies, and Emotional Intelligence on General Perceived Self-Efficacy in University Students. *Frontiers in psychology*, 10, 1689. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01689>
- Palomera, R. (2005). Desarrollo de la inteligencia emocional percibida. diferencias individuales en función del género y edad. *International*

Journal of Developmental and Educational Psychology, 1(1),443-457.
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832486033.pdf>

Paredes, V. (2021). *Influencia de la Inteligencia Emocional sobre la Autoeficacia Académica en estudiantes universitarios de Lima* (Tesis de licenciatura). USIL. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/06a39db4-046b-49a1-893e-ff88fbad3318/content>

Pereyra, C., Ronchieri, C., Rivas, A., Trueba, D., Mur, J., & Páez, N. (2018). Autoeficacia: una revisión aplicada a diversas áreas de la psicología. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UC BSP*, 16(2), 299-325.
http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v16n2/v16n2_a04.pdf

Duche, A.; Paredes, F.; Gutiérrez, O. & Carcausto, L. (2020). Transición secundaria-universidad y la adaptación a la vida universitaria. *Revista de ciencias sociales*, 26(3), 244-258.
<https://doi.org/10.31876/rcs.v26i3.33245>

Picasso, M., Lizano, C. & Anduaga, S. (2016). Estrés académico e inteligencia emocional en estudiantes de odontología de una universidad peruana. *Revista KIRU*, 13(2). <https://www.aulavirtualusmp.pe/ojs/index.php/Rev-Kiru0/article/view/1020>

Pichen-Fernandez, J., & Turpo, J. (2022). Influencia del autoconcepto y autoeficacia académica sobre la procrastinación académica en universitarios peruanos. *Propósitos y Representaciones*, 10(1).
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2022.v10n1.1361>

Quispe-Sandoval, R. & Campana-Concha, A. (2022). Inteligencia emocional, pensamiento crítico y rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de San Marcos, Perú. *Revista Ciencia & Sociedad*, 2(2), 86-94. https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Inteligencia++emocional%2C+pensamiento+cr%3%ADtico+y+rendimiento+acad%3%A9mico+en+estudiantes+de+la+Facultad+de+Educaci%3%B3n+d+e+la+Universidad+Nacional+de+San+Marcos%2C+Per%3%BA&btnG=#d=gs_qabs&t=1706244435545&u=%23p%3DZZoawd8hGlcJ

Rodríguez, M., & Parraguez, M. (2014). Interpretando estrategias en Resolución de Problemas desde dos constructos teóricos: Un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 9(2), 1-12. DOI:10.54343/reiec.v9i2.175

Saculinggan, M. & Balase, E. (2013). Empirical Power Comparison Of Goodness of Fit Tests for Normality In The Presence of Outliers. *Journal of Physics: Conference Series*, 435, 1-11. <http://doi.org/10.1088/1742-6596/435/1/012041>

Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Education. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/82354154/METODOLOGIA_SAMPIERI_2018-libre.pdf?1647698613=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DMETODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION_LAS_RUTA.pdf&Expires=1680370104&Signature=UIqNYldVrdq-KJXzp-

~oR6beEnTVCi5FLvzWt8C5YTmLtqDhUTHeA5wkh1xGPIz3D0~O6XjM
VOBNSzMdEjDH~efmquqxZm1ttQ6r-9bAVc9Vx2q5Nm5kmO7HKci7-
WL16wvOg3mvCmQc5jOC2QYXoCiPhuzdKYMzXbnBo0YXiH1M5e7I0i7
ykq7Tchr0DtkLX6TJQ2At7MOS7o5q0ZQrHqV6-
Hp4Z29jBANRIPMhwGQyI4JSOEdWE055BIRk0bPWkpY9~bhI9Gd2ISO
H5~LkNLvKPE0UMzMly~TB0SA~929NnDhsspyvJgKuXvKF581~9XhdL
EU6208Vzr5OtfZ7qA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Sánchez, H. & Mejía, K. (2020). Investigaciones en salud mental en condiciones de pandemia por el COVID-19. <http://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/3311>

Sánchez-Gomez, M., Cerisuelo Tirado, 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(1), 9-16. <https://doi.org/10.18359/ravi.5015>

Stover, J., Bruno, F., Uriel, F., & Fernandez, M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología*, 14(2), 105-115. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/73304/CONICET_Digital_Nro.81775459-d650-4f41-b739-fbcfcf2ee37f_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Terry, L. (2008). Hábitos de estudio y autoeficacia percibida en estudiantes universitarios, con y sin riesgo académico (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Referido en: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/650>

- Trujillo, M. & Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar*, 15(25), 9-24.
<http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v15n25/v15n25a01.pdf>
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, (4), 129-160. <https://doi.org/10.26439/persona2001.n004.817>
- Ugarriza, N., & Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, (8), 11-58.
<https://www.redalyc.org/pdf/1471/147112816001.pdf>
- Valdebenito, M. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 266-274. DOI: 10.14718/ACP.2017.20.1.13
- Valdivia, J., Zúñiga, B., Orta, M., & González, S. (2020). Relación entre autoestima y asertividad en estudiantes universitarios. *Tlatemoani: revista académica de investigación*, 11(34), 1-26.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7597012>
- Vallejos, 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://doi.org/10.25176/RFMH.v22i3.5015>
- Villarruel, F., & Cueva, M. (2022). Flexibilidad psicológica y autoeficacia académica en estudiantes universitarios. *LATAM Revista*

Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4(2), 2392. DOI:

<https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.76>

ANEXO

ANEXO A. Permiso para el EQ-i-M20



Sergio Dominguez
RENZO OSCAR TRUJILLO BAYONA

16 mar.



EQIM20-CLAVE.docx
DOCX - 21 KB



ICE.breve.doc
DOC - 62 KB



7 datos adjuntos (1.7 MB)



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

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

Preferiríamos que el cuestionario no se coloque como anexo en la tesis.

Saludos cordiales.

Dr. SERGIO ALEXIS DOMINGUEZ LARA

ANEXO B. Permiso para el EAPESA

PERMISO PARA UTILIZAR INSTRUMENTO (EAPESA)  15  

 Marca para seguimiento.

 Sergio Dominguez <sdominguezmpcs@gmail.com>       

Para:  CARLOS ALONSO SANCHEZ SOTO Vie 10/03/2023 9:50

 Autoeficacia Académica rev0...  Autoeficacia Académica rev0...

 Mostrar los 15 datos adjuntos (5 MB)  Guardar todo en OneDrive - Universidad de San Martín de Porres  Descargar todo

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

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

Preferiríamos que el cuestionario no se coloque como anexo en la tesis.

Saludos cordiales.

Dr. SERGIO ALEXIS DOMINGUEZ LARA
Perfil CONCYTEC: https://dina.concytec.gob.pe/appDirectorioCTI/VerDatosInvestigador.do?id_investigador=16766

ANEXO C. Consentimiento Informado

Inteligencia emocional y autoeficacia académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Se le extiende una invitación para participar en este proyecto de investigación cuyo objetivo es establecer la relación entre la inteligencia emocional y autoeficacia académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

En el siguiente consentimiento informado, hallará detalles fundamentales sobre la finalidad del estudio, las actividades que se le solicitarán, así como los posibles riesgos y beneficios de su participación, entre otros aspectos relevantes. Le recomendamos revisar minuciosamente este documento para que pueda tomar una decisión informada acerca de si desea o no formar parte del estudio.

1. Justificación del estudio

La presente investigación tiene una gran relevancia y significado, ya que ofrece la oportunidad de profundizar en la comprensión de la relación entre la inteligencia emocional y la autoeficacia académica, y su impacto en el desempeño estudiantil en el ámbito universitario. Los resultados obtenidos podrían tener un impacto significativo en la implementación de intervenciones y programas educativos destinados a fomentar el bienestar y el éxito académico de los estudiantes en su trayectoria universitaria.

2. Procedimientos del estudio

Al comprometerse a formar parte de esta investigación, se le solicitará que complete un cuestionario a través de Google Forms. Este cuestionario consta de tres secciones: una ficha sociodemográfica y dos instrumentos de medición, uno para evaluar la inteligencia emocional y el otro para medir la autoeficacia académica. El tiempo estimado para responder a todas las preguntas es de aproximadamente 10 a 15 minutos.

Enlace del formulario: <https://forms.gle/ewhhUSShLNtNkHLr9>