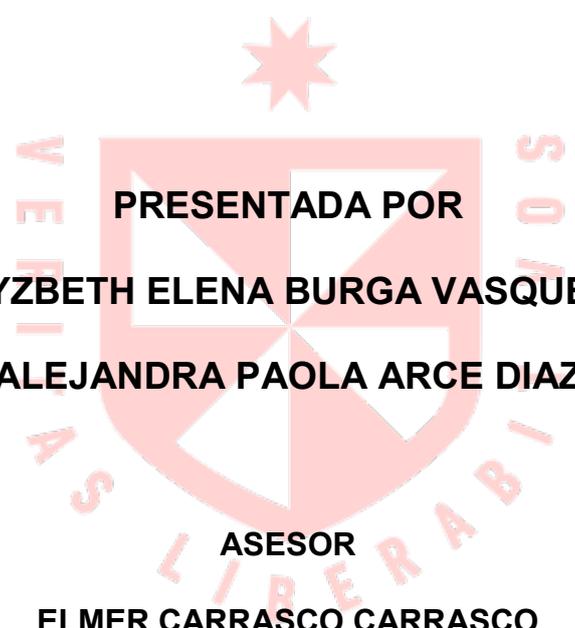


FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y PSICOLOGÍA
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

**ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO E INTELIGENCIA
EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA “JOSÉ ABELARDO QUIÑONES
GONZALES” OYOTÚN, 2024**



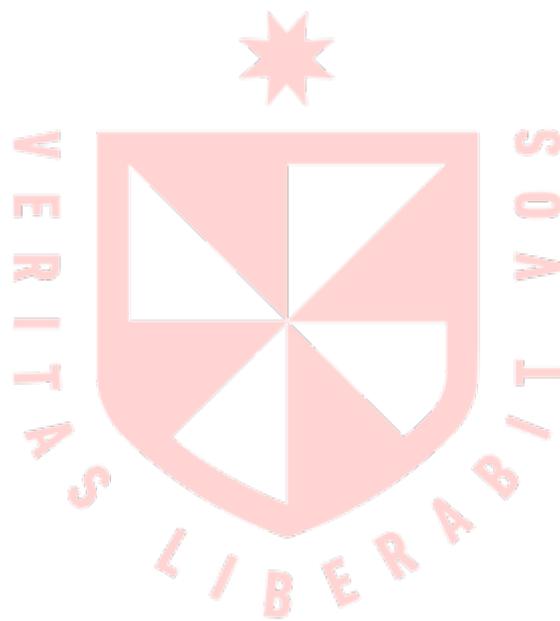
**PRESENTADA POR
LYZBETH ELENA BURGA VASQUEZ
ALEJANDRA PAOLA ARCE DIAZ**

**ASESOR
ELMER CARRASCO CARRASCO**

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

CHICLAYO – 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**

**ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO E INTELIGENCIA
EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
“JOSÉ ABELARDO QUIÑONES GONZALES” OYOTÚN, 2024**

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

**PRESENTADA POR:
LYZBETH ELENA BURGA VASQUEZ
ALEJANDRA PAOLA ARCE DIAZ**

**ASESOR:
Mg. ELMER CARRASCO CARRASCO
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8233-995X>**

**CHICLAYO, PERÚ
2024**

DEDICATORIA

A mi madre, por su inmenso amor y apoyo incondicional, ya que, sin ella, no hubiese sido posible culminar de forma satisfactoria mi carrera profesional, un sueño que juntas empezamos y se hizo realidad. A ella dedico esta tesis, pues, le debo mucho.

Lyzbeth Elena Burga Vásquez

A mis docentes, por su guía inestimable y su compromiso inquebrantable con mi formación. A mi familia, por su amor, paciencia y apoyo constante, que han sido mi mayor inspiración. Esta tesis es tanto suya como mía.

Alejandra Paola Arce Díaz

AGRADECIMIENTO

Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento a nuestra casa de estudios por acogernos en sus instalaciones para la formación de nuestra carrera profesional y ser parte de esta gran familia sanmartiniana.

Así también a nuestros docentes, y en especial al Mag. Elmer Carrasco Carrasco, cuyo conocimiento, orientación y apoyo han sido fundamentales en la realización de esta tesis. Su dedicación y entusiasmo por la enseñanza han sido una fuente constante de inspiración.

Finalmente, a nuestra familia, gracias por su amor incondicional, comprensión y apoyo inquebrantable a lo largo de este proceso. Su paciencia y ánimo han sido el pilar sobre el que hemos construido este trabajo.

A todos ustedes, nuestra profunda gratitud.

Lyzbeth Elena Burga Vasquez
Alejandra Paola Arce Diaz

ÍNDICE DE CONTENIDO

DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTO.....	iii
ÍNDICE DE CONTENIDO.....	iv
ÍNDICE DE TABLAS	vi
ÍNDICE DE FIGURAS	vii
RESUMEN	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCCIÓN	xi
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.....	13
1.1. Bases teóricas	13
1.1.1. Afrontamiento.....	13
1.1.2. Inteligencia emocional.....	24
1.2. Evidencias empíricas.....	33
1.3. Planteamiento del problema	40
1.3.1. Descripción de la realidad problemática.....	40
1.3.2. Formulación del Problema de Investigación.....	43
1.4. Objetivos de la investigación	44
1.4.1. Objetivo general	44
1.4.2. Objetivos específicos	44
1.5. Hipótesis	45
1.5.1. Formulación de las hipótesis de investigación	45
1.5.2. Variables de estudio.....	46
1.5.3. Definición operacional de las variables	47
CAPÍTULO II: MÉTODO.....	49
2.1. Tipo y diseño de investigación.....	49
2.2. Participantes	50
2.3. Medición	51
2.4. Procedimiento.....	52
2.5. Aspectos éticos.....	53
2.6. Análisis de datos.....	54
CAPÍTULO III: RESULTADOS	56
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN	66

CONCLUSIONES.....	75
RECOMENDACIONES	77
FUENTES DE INFORMACIÓN	79
ANEXOS	90

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	<i>Operacionalización de la variable de estrategias de afrontamiento</i>	47
Tabla 2	<i>Operacionalización de la variable de estrategias de afrontamiento</i>	48
Tabla 3	<i>Distribución de la población de nivel secundaria</i>	50
Tabla 4	<i>Nivel de uso de las estrategias de afrontamiento</i>	56
Tabla 5	<i>Nivel de desarrollo de la inteligencia emocional</i>	57
Tabla 6	<i>Estrategias de afrontamiento asociado con la inteligencia emocional</i> .	58
Tabla 7	<i>Estrategias de afrontamiento asociado con inteligencia intrapersonal</i> .	59
Tabla 8	<i>Estrategias de afrontamiento asociado con inteligencia interpersonal</i> .	60
Tabla 9	<i>Estrategias de afrontamiento asociado con el manejo de estrés</i>	61
Tabla 10	<i>Estrategias de afrontamiento asociado con la adaptabilidad</i>	62
Tabla 11	<i>Estrategias de afrontamiento asociado con estado de ánimo general</i> .	62

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	<i>Diseño de investigación correlacional</i>	49
-----------------	----------------------------------------------------	----

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo determinar si las estrategias de afrontamiento tienen correlación significativa con la inteligencia emocional. La investigación tuvo un diseño correlacional, en la que participaron 139 adolescentes entre varones (n=61) y mujeres (n=78) de 4to y 5to de secundaria de una institución educativa estatal de Oyotún. Los instrumentos aplicados fueron las escalas ACS de Frydenberg y Lewis, asimismo, el inventario ICE-NA de Bar-On, ambos instrumentos adaptados en Perú por Canessa y Ugarriza respectivamente. Los resultados demostraron que las estrategias de afrontamiento más usadas fueron distracción física y esforzarse y tener éxito, mientras que las menos usadas fueron reducción de la tensión y acción social. La inteligencia emocional mostró que entre 15.1% a 38.8% de estudiante tenían un nivel por mejorar (bajo). Además, la inteligencia emocional general tuvo verdadera relación positiva significativa con las estrategias buscar apoyo social, concentrarse en resolver el problema, esforzarse y tener éxito, preocuparse, invertir en amigos íntimos, buscar pertenencia, acción social, fijarse en lo positivo, buscar diversiones relajantes y, distracción física ($p < .01$). Asimismo, la inteligencia emocional tiene verdadera relación negativa significativa con la estrategia de falta de afrontamiento ($p < .01$). En conclusión, los hallazgos subrayan la importancia de fomentar la inteligencia emocional en los adolescentes, ya que está vinculada a la adopción de estrategias de afrontamiento más efectivas y adaptativas.

Palabras clave: afrontamiento, estrategias, inteligencia emocional

ABSTRACT

The present study aimed to determine whether coping strategies have a significant correlation with emotional intelligence. The research employed a correlational design, involving 139 adolescents, including males (n=61) and females (n=78) from the 4th and 5th grades of a public educational institution in Oyotún. The instruments used were the ACS scales by Frydenberg and Lewis, as well as the ICE-NA inventory by Bar-On, both of which were adapted in Peru by Canessa and Ugarriza, respectively. The results demonstrated that the most commonly used coping strategies were physical distraction and striving to succeed, while the least used were tension reduction and social action. Emotional intelligence showed that between 15.1% to 38.8% of students had a level that needed improvement (low). Additionally, overall emotional intelligence had a true positive significant relationship with the strategies of seeking social support, focusing on solving the problem, striving to succeed, worrying, investing in close friends, seeking belonging, social action, focusing on the positive, seeking relaxing diversions, and physical distraction ($p < .01$). Moreover, emotional intelligence had a true negative significant relationship with the strategy of lack of coping ($p < .01$). In conclusion, the findings underscore the importance of fostering emotional intelligence in adolescents, as it is linked to the adoption of more effective and adaptive coping strategies.

Keywords: coping, strategies, emotional intelligence.

LYZBETH ELENA BURGA VASQUEZ y

ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCAT...

My Files
My Files
Universidad de San Martín de Porres

Detalles del documento

Identificador de la entrega
trn:oid::29427:418888364

Fecha de entrega
27 dic 2024, 12:19 p.m. GMT-5

Fecha de descarga
27 dic 2024, 12:44 p.m. GMT-5

Nombre de archivo
Tesis - Burga Vásquez y Arce Díaz (2) (1).docx

Tamaño de archivo
1.6 MB

97 Páginas

19,245 Palabras

115,303 Caracteres

20% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía
- ▶ Texto citado
- ▶ Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Fuentes principales

- 14%  Fuentes de Internet
- 4%  Publicaciones
- 16%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

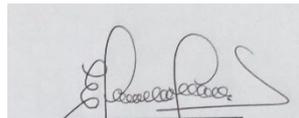
Marcas de integridad

N.º de alerta de integridad para revisión

-  **Texto oculto**
2 caracteres sospechosos en N.º de páginas
El texto es alterado para mezclarse con el fondo blanco del documento.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.



Mg. ELMER CARRASCO CARRASCO

INTRODUCCIÓN

La adolescencia es una etapa crucial en el desarrollo humano, caracterizada por importantes cambios físicos, emocionales y sociales que pueden generar altos niveles de estrés. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021), uno de cada siete adolescentes en todo el mundo experimenta algún tipo de problema psicológico, siendo el estrés una de las principales causas. En el Perú, la situación es igualmente preocupante, con un 29.6% de adolescentes afectados por problemas de salud mental, destacando el aumento del estrés en esta población (Ministerio de Salud [MINSAL], 2021).

En este escenario, las estrategias de afrontamiento y la inteligencia emocional se presentan como factores clave para la gestión del estrés en adolescentes. Las estrategias de afrontamiento se definen como el conjunto de esfuerzos cognitivos, emocionales y conductuales que los individuos emplean para manejar situaciones percibidas como estresantes o amenazantes para su bienestar (Frydenberg, 2014). Estas estrategias pueden variar desde enfoques productivos, como la resolución de problemas, hasta métodos menos efectivos, como la evitación y la autoinculpación. Por otro lado, la inteligencia emocional, entendida como el conjunto de competencias emocionales y sociales que determinan nuestra capacidad para comprendernos y expresarnos, interactuar con los demás y enfrentar las demandas de la vida diaria (Bar-On, 2022a).

El presente estudio se centra en investigar la relación entre las estrategias de afrontamiento y la inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa “José Abelardo Quiñones Gonzales” del distrito de Oyotún.

La investigación adopta un enfoque cuantitativo con un diseño correlacional, orientado a determinar cómo estas variables interactúan y afectan el bienestar emocional de los adolescentes. Este estudio es particularmente relevante, ya que, a pesar de la abundante evidencia internacional que respalda la correlación entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento, existen vacíos de conocimiento en el contexto peruano que este trabajo busca abordar.

La población del estudio estuvo conformada por 160 estudiantes de 4° y 5° de secundaria, y la muestra final incluyó 139 participantes seleccionados mediante un muestreo aleatorio simple.

En cuanto a la estructura del documento, el primer capítulo presenta el marco teórico, donde se discuten los conceptos fundamentales de inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento, junto con una revisión de la literatura relevante.

El segundo capítulo describe la metodología del estudio, detallando el tipo de investigación, diseño, población, muestra, instrumentos y procedimientos de análisis.

En el tercer capítulo, se exponen los resultados obtenidos y su interpretación en función de los objetivos planteados.

El cuarto capítulo ofrece una discusión de los hallazgos en comparación con estudios previos, seguido de conclusiones y recomendaciones para futuras investigaciones y aplicaciones prácticas en el ámbito educativo.

Finalmente, se detallan las conclusiones y recomendaciones de la investigación que se creen pertinentes.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. Bases teóricas

1.1.1. Afrontamiento

1.1.1.1. Definiciones del afrontamiento

El concepto de afrontamiento ha evolucionado desde la definición clásica de Lazarus y Folkman (1984), quienes lo describen como el proceso mediante el cual las personas manejan demandas externas e internas que consideran excesivas o que superan sus recursos. Roth y Cohen (1986) ampliaron esta perspectiva al señalar que el afrontamiento incluye esfuerzos cognitivos y conductuales para dominar, tolerar, reducir o minimizar demandas internas o externas percibidas como estresantes. Posteriormente, Carver et al. (1989) lo definieron como los esfuerzos de pensamiento y comportamiento desplegados para manejar demandas específicas que se perciben como abrumadoras o que exceden los recursos personales.

En una ampliación de estas ideas, Folkman (1997) destacó que el afrontamiento también involucra esfuerzos para prevenir o reducir la angustia asociada con condiciones difíciles. Frydenberg y Lewis (1997) definieron el afrontamiento como los esfuerzos cognitivos y conductuales realizados para manejar situaciones percibidas como estresantes, difíciles o desafiantes, señalando que estos esfuerzos pueden ser directos, como la resolución de problemas, o indirectos, como la evitación o la búsqueda de apoyo social. Skinner et al. (2003) propusieron una definición multidimensional que describe el afrontamiento como un conjunto de respuestas adaptativas a demandas

estresantes, incluyendo procesos cognitivos, emocionales y conductuales dirigidos a reducir el impacto del estrés. Finalmente, Compas et al. (2017) lo definieron como un proceso dinámico que involucra esfuerzos tanto conscientes como automáticos para gestionar demandas estresantes, de naturaleza emocional, cognitiva o conductual.

Entonces, se entiende que el concepto de afrontamiento ha evolucionado desde una visión centrada en el manejo básico del estrés (Lazarus y Folkman, 1984) hacia una comprensión más compleja y multidimensional que integra aspectos cognitivos, conductuales, preventivos, y dinámicos (Roth y Cohen, 1986; Carver et al., 1989; Folkman, 1997; Frydenberg y Lewis, 1997; Skinner et al., 2003; Compas et al., 2017). Este desarrollo refleja una progresiva sofisticación en la comprensión del afrontamiento como un proceso adaptativo integral.

Además, el concepto de afrontamiento puede entenderse de tres formas distintas: afrontamiento, estilos de afrontamiento y estrategias de afrontamiento. El término afrontamiento se refieren al uso de estrategias cognitivas y conductuales para gestionar las demandas de una situación percibida como abrumadora o para reducir las emociones negativas y el conflicto provocado por el estrés (American Psychological Association [APA], 2018a). Los estilos de afrontamiento se entienden como la manera característica en que un individuo enfrenta y maneja situaciones estresantes, situaciones que provocaban ansiedad o crisis (APA, 2018c). Finalmente, las estrategias de afrontamiento se entienden como una serie de acciones o procesos de pensamiento utilizados para enfrentar una situación estresante o desagradable, o para modificar la reacción ante dicha situación, generalmente de manera consciente y directa (APA, 2018b).

En ese sentido, las tres formas de conceptualizar el afrontamiento presentan diferencias clave. El afrontamiento abarca cualquier esfuerzo general para manejar el estrés, mientras que los estilos de afrontamiento describen patrones estables en cómo un individuo enfrenta el estrés, reflejando una predisposición constante. Por otro lado, las estrategias de afrontamiento se enfocan en acciones específicas o pensamientos utilizados en situaciones concretas, destacando un enfoque inmediato y pragmático. Así, mientras el afrontamiento general describe un proceso amplio, los estilos indican tendencias a largo plazo, y las estrategias se centran en respuestas puntuales a situaciones de estrés.

Por estas cuestiones, en la presente tesis se usará la definición más reciente de las estrategias de afrontamiento, por la forma en como se evalúa el concepto de la variable: Conjunto de esfuerzos cognitivos, emocionales y conductuales que los individuos despliegan para manejar situaciones percibidas como estresantes, abrumadoras o amenazantes para su bienestar (Frydenberg, 2014).

1.1.1.2. Dimensiones del afrontamiento

La investigación realizada por Erica Frydenberg y Ramon Lewis entre 1988 y 1996 ofrece una comprensión detallada de las estrategias de afrontamiento de los adolescentes australianos, abarcando factores como el género, la capacidad intelectual, el entorno familiar y la validación de herramientas de medición. En el primer estudio de 1988, se establecieron las bases para entender cómo los adolescentes priorizan preocupaciones inmediatas, como el rendimiento académico y las relaciones interpersonales, frente a problemas más abstractos, utilizando el modelo cognitivo-fenomenológico de Lazarus (Frydenberg, 1988). Este trabajo inicial destacó la necesidad de medir sistemáticamente estas estrategias.

Basándose en estos hallazgos, Frydenberg y Lewis desarrollaron y validaron la Adolescent Coping Scale (ACS) y el Adolescent Coping Checklist (ACC), que identifican 18 estrategias de afrontamiento agrupadas en tres estilos: productivo, no productivo y basado en la referencia a otros. Estos instrumentos se han demostrado útiles no solo para evaluar el manejo de preocupaciones por parte de los adolescentes, sino también para guiar intervenciones en contextos educativos y clínicos (Frydenberg & Lewis, 1991b, 1996)

Los estudios posteriores evidenciaron diferencias significativas entre los géneros: las chicas usan más apoyo social y estrategias emocionales, mientras que los chicos prefieren métodos directos como la actividad física. Además, las estrategias cambian con la edad, donde los adolescentes más jóvenes se centran más en el trabajo, mientras que los mayores tienden a estrategias menos productivas (Frydenberg & Lewis, 1991c, 1993b). Los adolescentes dotados presentan un enfoque diferente, centrado en la resolución de problemas y menos en relaciones íntimas, lo que sugiere la necesidad de programas que equilibren el desarrollo académico y social (Frydenberg, 1993, 1994).

El entorno familiar es crucial en la elección de estrategias de afrontamiento. Un ambiente familiar positivo fomenta estrategias más funcionales, mientras que la estructura familiar y la etnicidad también influyen, destacándose que los estudiantes de origen asiático buscan más apoyo social y profesional (Frydenberg, 1994; Frydenberg & Lewis, 1991a, 1993b). La ACS y el ACC son herramientas valiosas para identificar perfiles de afrontamiento, facilitando intervenciones más personalizadas para mejorar el bienestar psicológico y el desarrollo de los adolescentes (Frydenberg & Lewis, 1996).

A partir de los estudios de Frydenberg y Lewis, han identificado tres estilos de afrontamiento que son fundamentales para comprender cómo los adolescentes manejan el estrés y las demandas de su entorno:

Afrontamiento dirigido a la solución de problemas. Se refiere a las estrategias que los adolescentes emplean con el objetivo de manejar activamente las demandas estresantes, alterando la situación o eliminando la fuente del estrés. Este estilo de afrontamiento es proactivo y orientado hacia la acción, lo que implica un esfuerzo consciente por resolver el problema a través de la planificación, la toma de decisiones y la implementación de soluciones específicas. Frydenberg y Lewis destacan que este estilo es generalmente adaptativo, ya que permite al individuo tomar control sobre su entorno y reducir la percepción de amenaza, lo cual es esencial para un manejo efectivo del estrés (Canessa, 2002; Frydenberg, 2011, 2014; Frydenberg & Lewis, 2000).

Afrontamiento dirigido a las relaciones con los demás. Implica estrategias que buscan apoyo social, tanto emocional como instrumental, de las personas cercanas al individuo, como amigos, familiares o mentores. Este estilo refleja la importancia de las interacciones sociales en el manejo del estrés, donde el adolescente se involucra en la búsqueda de consuelo, consejo o ayuda práctica para enfrentar una situación estresante. Frydenberg y Lewis subrayan que este estilo de afrontamiento es crucial para el bienestar emocional, ya que proporciona un sentido de pertenencia y refuerza las conexiones sociales, lo que puede mitigar el impacto negativo del estrés y promover una mayor resiliencia en el adolescente (Canessa, 2002; Frydenberg, 2011, 2014; Frydenberg & Lewis, 2000).

Afrontamiento improductivo. Se refiere a un conjunto de estrategias que, aunque utilizadas por los adolescentes para enfrentar el estrés, tienden a ser ineficaces o contraproducentes. Este estilo incluye conductas como la evasión, la negación, la autoinculpación y el uso excesivo de fantasías o pensamientos ilusorios para escapar de la realidad estresante. Frydenberg y Lewis observan que, aunque estos comportamientos pueden proporcionar un alivio temporal, a largo plazo suelen intensificar el problema o crear nuevos desafíos, ya que no abordan la raíz del estrés y pueden llevar a un ciclo de afrontamiento ineficaz. Este estilo es particularmente relevante en contextos donde los adolescentes carecen de las habilidades o los recursos necesarios para enfrentar de manera efectiva las demandas de su entorno (Canessa, 2002; Frydenberg, 2011, 2014; Frydenberg & Lewis, 2000).

Aunque, si bien hay tres estilos que pueden agrupar 18 estrategias, basados en lo que explican Canessa (2002), Frydenberg y Lewis (2000) no se evalúan estos tres estilos, sino que, se deben establecer las 18 estrategias, para así determinar un perfil de que estrategias son las más usadas, por tal razón, en la evaluación del afrontamiento se debe realizar a partir de las 18 estrategias de afrontamiento que se detallan a continuación:

Buscar apoyo social (AS) se refiere a la tendencia del adolescente a recurrir a amigos, familiares o personas de confianza en busca de consejo, consuelo o ayuda práctica. Esta estrategia refleja la importancia de las conexiones sociales en el manejo del estrés, subrayando cómo el apoyo de los demás puede aliviar la carga emocional y proporcionar recursos adicionales para enfrentar problemas (Frydenberg & Lewis, 1993).

Concentrarse en resolver el problema (RP) implica un enfoque activo y directo para abordar la fuente del estrés. El adolescente se centra en identificar soluciones, tomar decisiones y llevar a cabo acciones específicas que puedan mitigar o eliminar el problema, reflejando un afrontamiento orientado a la tarea y a la solución de conflictos (Canessa, 2002; Frydenberg, 2011; Frydenberg & Lewis, 2000).

Esforzarse y tener éxito (ES) es una estrategia en la que el adolescente pone un esfuerzo considerable en alcanzar sus metas, superando obstáculos a través de la perseverancia y el trabajo duro. Este enfoque está vinculado al deseo de lograr resultados positivos y mantener un alto rendimiento personal, lo que puede contribuir a una mayor autoestima y a la reducción del estrés relacionado con el fracaso o la insatisfacción personal (Canessa, 2002; Frydenberg, 2011; Frydenberg & Lewis, 2000).

Preocuparse (PR) es una estrategia que refleja la tendencia a enfocarse excesivamente en las posibles consecuencias negativas de una situación estresante. Los adolescentes que utilizan esta estrategia pueden experimentar altos niveles de ansiedad, ya que su atención se dirige continuamente hacia los peores escenarios posibles, lo que a menudo agrava el impacto del estrés en lugar de reducirlo (Canessa, 2002; Frydenberg, 2011; Frydenberg & Lewis, 2000).

Invertir en amigos íntimos (AI) destaca la importancia de las relaciones cercanas y significativas. Los adolescentes que emplean esta estrategia priorizan la construcción y el mantenimiento de relaciones profundas, utilizando el apoyo emocional y la comprensión mutua que ofrecen estas amistades como un recurso

clave para manejar el estrés (Canessa, 2002; Frydenberg, 2011; Frydenberg & Lewis, 2000).

Buscar pertenencia (PE) se relaciona con el deseo de formar parte de un grupo o comunidad. A través de esta estrategia, los adolescentes intentan integrarse y ser aceptados por sus pares, lo que puede proporcionar un sentido de identidad y seguridad que ayuda a mitigar los efectos del estrés social (Canessa, 2002; Frydenberg, 2011; Frydenberg & Lewis, 2000).

Hacerse ilusiones (HI) involucra el uso de fantasías o pensamientos deseosos como una forma de escapar temporalmente de la realidad estresante. Aunque puede ofrecer un alivio momentáneo, esta estrategia no aborda la raíz del problema y puede impedir que el adolescente tome medidas concretas para resolver la situación (Canessa, 2002; Frydenberg, 2011; Frydenberg & Lewis, 2000).

Falta de afrontamiento (NA) se refiere a la inacción o incapacidad para enfrentar activamente el estrés. Los adolescentes que adoptan esta estrategia pueden sentirse abrumados o desmotivados, evitando tomar decisiones o acciones que podrían mejorar su situación (Canessa, 2002; Frydenberg, 2011; Frydenberg & Lewis, 2000).

Reducción de la tensión (RT) es una estrategia que incluye actividades diseñadas para aliviar el estrés a través de la relajación o la liberación emocional. Ejemplos incluyen la práctica de deportes, escuchar música o participar en otras actividades que proporcionen una distracción o una salida para el estrés acumulado (Canessa, 2002; Frydenberg, 2011; Frydenberg & Lewis, 2000).

Acción social (SO) implica la participación en actividades o movimientos colectivos como una forma de enfrentar problemas que afectan a un grupo o comunidad. Este enfoque puede ayudar a los adolescentes a sentirse más empoderados y a compartir la carga del estrés con otros que enfrentan desafíos similares (Canessa, 2002; Frydenberg, 2011; Frydenberg & Lewis, 2000).

Ignorar el problema (IP) es una estrategia en la que el adolescente elige conscientemente no prestar atención a la situación estresante, con la esperanza de que el problema desaparezca por sí solo. Aunque puede proporcionar un respiro temporal, esta estrategia a menudo resulta ineficaz a largo plazo, ya que los problemas desatendidos tienden a persistir o empeorar (Canessa, 2002; Frydenberg, 2011; Frydenberg & Lewis, 2000).

Autoinculparse (CU) se refiere a la tendencia a asumir la culpa por los problemas o fracasos, incluso cuando las circunstancias están fuera del control del individuo. Este enfoque puede exacerbar el estrés y afectar negativamente la autoestima, al hacer que el adolescente se sienta responsable de situaciones que no puede cambiar (Canessa, 2002; Frydenberg, 2011; Frydenberg & Lewis, 2000).

Reservarlo para sí (RE) describe la estrategia de manejar el estrés internamente, sin compartir las preocupaciones con los demás. Este enfoque puede ser útil en situaciones donde el apoyo externo no está disponible, pero también puede aumentar la carga emocional si el adolescente no tiene una salida saludable para procesar sus sentimientos (Canessa, 2002; Frydenberg, 2011; Frydenberg & Lewis, 2000).

Buscar apoyo espiritual (AE) implica la búsqueda de consuelo y guía a través de la religión o la espiritualidad. Esta estrategia puede proporcionar una fuente de

fortaleza y perspectiva, ayudando a los adolescentes a encontrar sentido o propósito en medio de las dificultades (Canessa, 2002; Frydenberg, 2011; Frydenberg & Lewis, 2000).

Fijarse en lo positivo (PO) se refiere a la capacidad de enfocarse en los aspectos positivos de una situación, a pesar de las dificultades. Esta estrategia de afrontamiento cognitivo ayuda a los adolescentes a mantener una actitud optimista y resiliente frente al estrés (Canessa, 2002; Frydenberg, 2011; Frydenberg & Lewis, 2000).

Buscar ayuda profesional (AP) involucra la decisión de buscar orientación o tratamiento de un profesional, como un consejero o terapeuta, para abordar problemas específicos o el estrés general. Esta estrategia reconoce la necesidad de apoyo especializado y puede ser clave para la gestión efectiva del estrés en situaciones complejas (Canessa, 2002; Frydenberg, 2011; Frydenberg & Lewis, 2000).

Buscar diversiones relajantes (DR) se enfoca en participar en actividades que proporcionan placer o alivio del estrés, como leer, ver películas o socializar con amigos. Estas actividades permiten a los adolescentes desconectarse temporalmente de las fuentes de estrés y recargar energías (Canessa, 2002; Frydenberg, 2011; Frydenberg & Lewis, 2000).

Distracción física (FI) implica el uso del ejercicio o la actividad física como una forma de liberar el estrés acumulado y mejorar el bienestar mental y físico. Este enfoque es especialmente útil para aquellos que encuentran alivio del estrés a través del movimiento y la actividad física (Canessa, 2002; Frydenberg, 2011; Frydenberg & Lewis, 2000).

1.1.1.3. Teorías del afrontamiento

Las teorías que sustentan el modelo de Frydenberg y Lewis son específicamente dos: la teoría transaccional del estrés y la teoría de conservación de recursos, las cuales han sido mencionados en distintos textos de los autores (Canessa, 2002; Frydenberg & Lewis, 2000).

Teoría transaccional del estrés

Teoría propuesta por Richard Lazarus, conceptualiza el estrés no como una respuesta automática a estímulos externos, sino como un proceso dinámico y continuo de interacción entre el individuo y su entorno. Según esta teoría, el estrés surge cuando una persona percibe una situación como desbordante en relación con sus recursos para enfrentarla. El proceso de afrontamiento es visto como una serie de transacciones, donde el individuo realiza evaluaciones cognitivas primarias y secundarias para determinar la relevancia del evento estresante y sus opciones para manejarlo. La evaluación primaria implica juzgar si una situación es irrelevante, benigna-positiva o estresante. Si se percibe como estresante, el individuo pasa a una evaluación secundaria en la que considera sus recursos y opciones para hacer frente a la situación. Estas evaluaciones determinan las estrategias de afrontamiento que se implementarán, las cuales pueden ser orientadas hacia el problema (para cambiar la situación) o hacia la emoción (para manejar la respuesta emocional) (Frydenberg, 2011, 2014).

Teoría de conservación de recursos.

Teoría desarrollada por Stevan Hobfoll, ofrece una perspectiva complementaria centrada en la protección y acumulación de recursos. Según la

teoría COR, los recursos incluyen objetos materiales, condiciones, características personales y energías que los individuos valoran. El estrés ocurre cuando hay una amenaza de pérdida de estos recursos, una pérdida real, o una falta de ganancia tras una inversión de recursos. Esta teoría sugiere que el afrontamiento no es solo una reacción a la pérdida o amenaza de recursos, sino también una estrategia proactiva para acumular y proteger recursos, con el fin de minimizar el impacto del estrés futuro. La COR enfatiza la importancia de los recursos sociales y personales como un medio para hacer frente al estrés, destacando que las personas buscan constantemente mejorar su posición de recursos para enfrentar mejor futuras demandas estresantes (Frydenberg, 2011, 2014).

1.1.2. Inteligencia emocional

1.1.2.1. Definiciones de la inteligencia emocional

La inteligencia emocional ha sido conceptualizada de diversas maneras a lo largo del tiempo. Salovey y Mayer describen la inteligencia emocional como la habilidad para percibir, integrar, comprender y gestionar tanto las emociones propias como las de los demás, facilitando así el desarrollo emocional y cognitivo (Mayer & Salovey, 1993). Goleman en 1995 amplió esta definición al señalar que la inteligencia emocional implica la capacidad para identificar y manejar tanto las emociones propias como las ajenas, además de motivarse y gestionar relaciones de manera eficaz (Goleman, 2022). Bar-On en 1997 sugirió que la inteligencia emocional se compone de un conjunto de habilidades emocionales, personales y sociales que impactan directamente en la capacidad para lidiar con las exigencias y presiones del entorno (Bar-On, 2000). Brackett destacó que la inteligencia emocional incluye la capacidad de regular las emociones con el fin de alcanzar

metas específicas (Brackett et al., 2004). Finalmente, Caruso y Salovey definieron la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades cognitivas que permiten razonar acerca de las emociones y utilizar estas para mejorar el pensamiento (Caruso & Salovey, 2004) .

La evolución de las definiciones de inteligencia emocional refleja una expansión desde la percepción y gestión básica de emociones (Mayer & Salovey, 1993), hacia aplicaciones más prácticas, como la motivación y la gestión de relaciones (Goleman, 2022). Posteriormente, se enfatiza la adaptación al entorno (Bar-On, 2000) y, la regulación emocional para alcanzar metas (Brackett et al., 2004). Finalmente, se integran competencias clave y habilidades cognitivas para mejorar el pensamiento y la toma de decisiones (Caruso & Salovey, 2004).

En ese sentido, en la presente tesis se empleará la más reciente definición de inteligencia emocional que lo define como: Conjunto de competencias, habilidades y comportamientos emocionales y sociales interrelacionados que determinan nuestra capacidad para comprendernos y expresarnos, entender a los demás y relacionarnos con ellos, así como para enfrentar las demandas, desafíos y presiones de la vida cotidiana (Bar-On, 2022a; Bar-On & Parker, 2018).

1.1.2.2. Dimensiones de la inteligencia emocional

Bar-On (2000, 2022b), Bar-On y Parker (2018) desarrollan un modelo de inteligencia emocional de cinco grandes componentes, los cuales se determinan a partir de 15 factores de primer orden, que, en el caso de niños y adolescentes, no se examinan estos, sino que únicamente se exploran los cinco componentes que se detallan a continuación:

Intrapersonal: Este componente se refiere a la capacidad de una persona para comprender y manejar sus propias emociones. Incluye aspectos como la autoconciencia emocional (la habilidad de reconocer y comprender las propias emociones), la autoestima (el respeto y la aceptación de uno mismo), la asertividad (la capacidad de expresar sentimientos y pensamientos de manera clara y directa), la autorrealización (la búsqueda de metas personales y la realización de potenciales) y la independencia (la capacidad de tomar decisiones y actuar de manera autónoma) (Bar-On, 2000, 2022b; Bar-On & Parker, 2018).

Interpersonal: Este componente abarca la capacidad de una persona para interactuar y relacionarse de manera efectiva con los demás. Incluye la empatía (la habilidad de comprender y compartir los sentimientos de los demás), las relaciones interpersonales (la capacidad de establecer y mantener relaciones satisfactorias) y la responsabilidad social (la capacidad de identificarse y colaborar con los grupos sociales de manera constructiva) (Bar-On, 2000, 2022b; Bar-On & Parker, 2018).

Manejo del Estrés: Este componente se refiere a la capacidad de una persona para tolerar y gestionar situaciones de estrés sin dejarse abrumar. Incluye la tolerancia al estrés (la habilidad de soportar y enfrentar situaciones estresantes de manera efectiva) y el control de impulsos (la capacidad de resistir o retrasar reacciones impulsivas o emociones descontroladas) (Bar-On, 2000, 2022b; Bar-On & Parker, 2018).

Adaptabilidad: Este componente se relaciona con la capacidad de una persona para adaptarse y responder con flexibilidad a situaciones cambiantes o nuevas. Incluye la prueba de la realidad (la habilidad de evaluar objetivamente la realidad y ajustar las percepciones en consecuencia), la flexibilidad (la capacidad

de adaptarse a nuevas condiciones y cambios) y la solución de problemas (la habilidad de identificar y resolver problemas de manera eficaz) (Bar-On, 2000, 2022b; Bar-On & Parker, 2018).

Estado de Ánimo General: Este componente se refiere a la visión general que una persona tiene de la vida y su disposición emocional. Incluye el optimismo (la capacidad de mantener una actitud positiva y esperanzada frente a la vida) y la felicidad (el grado de satisfacción y bienestar general que una persona siente con respecto a su vida) (Bar-On, 2000, 2022b; Bar-On & Parker, 2018).

1.1.2.3. Teorías de la inteligencia emocional

Según Reuven Bar-On, la inteligencia emocional puede ser entendido desde tres perspectivas teóricas y, que son aceptadas por la comunidad científica: modelo de Salovey y Mayer, modelo de Goleman y el modelo desarrollo por su persona. Por esta razón se explican estos tres modelos teóricos de la inteligencia emocional.

Teoría de inteligencia emocional de Mayer y Salovey

El modelo de inteligencia emocional propuesto por Mayer y Salovey se conceptualiza como una habilidad cognitiva fundamental, que permite a los individuos procesar información emocional y utilizarla de manera efectiva para orientar tanto su pensamiento como su comportamiento. Los autores desglosan la inteligencia emocional en cuatro componentes clave, cada uno de los cuales desempeña un papel esencial en la interacción social y el desarrollo personal. Asimismo, Mayer y Salovey subrayan que estas habilidades no operan de forma aislada, sino que están profundamente interconectadas. Su desarrollo y perfeccionamiento se logran a lo largo del tiempo mediante la práctica continua y la

experiencia, lo que permite a los individuos manejar las emociones de manera más efectiva en su vida diaria (Brackett & Salovey, 2006; Mayer et al., 2000; Mayer & Salovey, 1993).

El modelo de Mayer y Salovey plantea cuatro componentes: 1) percepción de emociones, que implica la capacidad de reconocer y entender las emociones tanto en uno mismo como en los demás, así como en manifestaciones artísticas y culturales; 2) facilitación emocional del pensamiento, donde las emociones influyen en los procesos cognitivos, dirigiendo la atención hacia información relevante y mejorando la toma de decisiones; 3) comprensión de las emociones, abarca la habilidad de interpretar las emociones y prever sus transiciones, permitiendo anticipar reacciones emocionales y adaptarse a distintos contextos; y 4) manejo de las emociones, se refiere a la capacidad de regular las emociones propias y de otros, favoreciendo el bienestar personal y la interacción social efectiva. Este manejo emocional es esencial para mantener la estabilidad emocional y fomentar relaciones constructivas (Brackett & Salovey, 2006; Mayer et al., 2000; Mayer & Salovey, 1993).

Teoría de inteligencia emocional de Goleman

Goleman conceptualiza la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las propias emociones, así como de identificar, interpretar e influir en las emociones de los demás. Este enfoque es fundamental, ya que la inteligencia emocional impacta profundamente en todos los aspectos de la vida, incluyendo la toma de decisiones, las relaciones interpersonales y el desempeño laboral. A diferencia del cociente intelectual (IQ), que mide habilidades cognitivas, la inteligencia emocional se centra en la gestión emocional, tanto propia

como ajena, lo cual es crucial para lograr el éxito en diversos ámbitos (Goleman, 2022).

Goleman descompone la inteligencia emocional en cinco componentes fundamentales: 1) autoconciencia, se refiere a la capacidad de reconocer y comprender las propias emociones y su influencia en las decisiones y acciones; 2) autorregulación, implica manejar las emociones impulsivas y negativas, manteniendo el control emocional y adaptándose a circunstancias cambiantes; 3) motivación está impulsada por un deseo interno que fomenta el optimismo y la perseverancia, lo que ayuda a alcanzar metas a pesar de los obstáculos; 4) empatía permite entender y responder adecuadamente a las emociones de los demás, siendo crucial para establecer relaciones sólidas y liderar de manera efectiva; y 5) habilidades sociales engloban la capacidad de gestionar relaciones, influir, comunicar y liderar en contextos sociales complejos (Goleman, 2022).

Teoría de inteligencia emocional de Reuven Bar-On

El modelo desarrollado por Bar-On (2000, 2022c) es una propuesta teórica que se ha desarrollado con influencias de diversos trabajos y teorías previas, relacionadas con la inteligencia, las emociones y el comportamiento humano, estos fundamentos se detallan a continuación:

Modelo de expresión emocional humano-animal. El concepto de expresión emocional fue inicialmente descrito por Darwin (1872) como manifestaciones físicas universales y heredadas que comunican estados emocionales internos, con funciones adaptativas cruciales para la supervivencia y la reproducción. Ludwig y Welch (2019) ampliaron este enfoque, señalando que, aunque las expresiones emocionales son universales, también están influenciadas significativamente por el

entorno intrauterino y las experiencias tempranas. Así, mientras Darwin (1872) destacó la evolución de estas expresiones como vestigios de comportamientos ancestrales adaptativos, Ludwig y Welch (2019) subrayaron la importancia de las experiencias prenatales y postnatales en el desarrollo de comportamientos emocionales adaptativos. En resumen, se reconoce la importancia evolutiva de las expresiones emocionales y la influencia del entorno en su formación.

Modelo de inteligencia social. La inteligencia social se define como la capacidad para manejar eficazmente las relaciones interpersonales, siendo crucial en las interacciones cotidianas y profesionales (Thorndike, 1920). Kihlstrom y Cantor (2011) la consideran una faceta de la inteligencia general, vinculada a habilidades cognitivas que permiten navegar en contextos sociales complejos. Boyatzis (2020) añade que la inteligencia social incluye habilidades que favorecen relaciones saludables en diversos entornos. Thorndike (1920) propuso que la inteligencia social es distinta de otras formas de inteligencia, mientras que Kihlstrom y Cantor (2011) destacan su carácter práctico y Boyatzis (2020) sugiere que puede ser desarrollada y medida a través de redes neuronales específicas. En resumen, la inteligencia social es un constructo multidimensional clave para el éxito en las relaciones personales y profesionales.

Modelo de factores no intelectivos. Los factores no intelectivos, como habilidades afectivas y conativas, influyen en el comportamiento inteligente y son esenciales para la adaptación y funcionalidad diaria (Wechsler, 1943, 1950). Wechsler (1943, 1950) destacó que estos factores, como la persistencia y el control emocional, son fundamentales para el comportamiento inteligente en situaciones específicas. Magnano et al. (2020) amplían esta idea, señalando que los factores

no intelectivos, como la autoeficacia y el manejo emocional, son cruciales para la adaptación y satisfacción académica. En resumen, los factores no intelectivos comprenden competencias afectivas y conativas que impactan directamente en el comportamiento adaptativo y académico.

Modelo de alexitimia. La alexitimia se caracteriza por la dificultad para identificar y describir emociones, diferenciarlas de sensaciones corporales, y un estilo cognitivo orientado hacia lo concreto y utilitario, observándose principalmente en pacientes con trastornos psicósomáticos (Sifneos, 1973). Sifneos (1973) describe la alexitimia como una incapacidad para procesar y expresar emociones, mientras que Radeva (2022) amplía esta definición, señalando que también afecta la interpretación de las emociones ajenas, perjudicando las interacciones interpersonales y la regulación emocional. En resumen, la alexitimia es un fenómeno complejo que puede manifestarse tanto como un rasgo de personalidad estable como un síntoma en diversas condiciones psiquiátricas y neurológicas.

Modelo de mentalidad psicológica. La mentalidad psicológica es la capacidad de reflexionar sobre los propios procesos mentales y comprender los estados psicológicos de los demás, integrando experiencias emocionales con eventos externos (Appelbaum, 1973; Rai et al., 2015). Appelbaum (1973) considera que, aunque difícil de enseñar, esta capacidad es crucial para el bienestar emocional, facilitando la introspección. Por su parte, Rai et al. (2015) sugieren que, aunque puede tener una base innata, la mentalidad psicológica puede desarrollarse mediante intervenciones terapéuticas que promuevan la auto-reflexión y la comprensión emocional. En resumen, la mentalidad psicológica es vista como esencial para el desarrollo emocional y puede ser fortalecida a través de la terapia.

Modelo de inteligencia personal. Gardner (2011) define la inteligencia personal en dos formas: la inteligencia intrapersonal, que es la capacidad de acceder y utilizar las emociones propias como guía para el comportamiento, y la inteligencia interpersonal, que implica la habilidad de comprender y trabajar con los demás, respondiendo a sus estados de ánimo y motivaciones. Gardner destaca que estas inteligencias están interrelacionadas, ya que la comprensión de uno mismo facilita la comprensión de los demás. Ambas son esenciales para el autoconocimiento y las relaciones humanas, y forman parte integral del desarrollo cognitivo y emocional.

En conjunto, se puede explicar que el modelo de Darwin influyó al destacar la importancia de la expresión emocional para la supervivencia y la adaptación, lo cual Bar-On incorporó al resaltar el papel de las emociones en la adaptación efectiva. Thorndike aportó el concepto de inteligencia social, que Bar-On adoptó como un componente esencial de su modelo, enfatizando las habilidades sociales para el éxito interpersonal. Wechsler, con su enfoque en los factores no intelectivos, influyó en la inclusión de competencias emocionales y sociales como parte crucial de la inteligencia emocional. Sifneos, al describir la alexitimia, ayudó a Bar-On a conceptualizar los extremos patológicos de la inteligencia emocional, mientras que Appelbaum, con la mentalidad psicológica, inspiró la importancia de la introspección y la comprensión emocional en el modelo. Finalmente, Gardner, con sus inteligencias intrapersonal e interpersonal, contribuyó directamente a los componentes fundamentales del modelo de Bar-On, que integran la comprensión y manejo de las emociones propias y ajenas.

1.2. Evidencias empíricas

Evidencias internacionales

Guarnera et al. (2024) realizaron un estudio en Italia, con el objetivo de investigar las relaciones entre la inteligencia de riesgo subjetiva (SRI), la inteligencia emocional (EI), los rasgos de personalidad y las estrategias de afrontamiento en adolescentes y adultos. Utilizando un diseño de estudio transversal, participando 1390 italianos, divididos en 641 adolescentes y 749 adultos. Administrando los instrumentos como el S-REI Test y el CO to PE test. Los resultados indican que la inteligencia emocional se relaciona con un enfoque activo y orientado a resolver problemas, aunque también puede llevar a la evitación en ciertos casos. Se concluye que la inteligencia emocional no tiene relación con afrontamiento en las emociones.

Quin et al. (2024) llevaron a cabo un estudio en China, con el objetivo de investigar la relación entre el estilo de crianza de los padres, la autoeficacia en la regulación emocional, la inteligencia emocional y las estrategias de afrontamiento en estudiantes de secundaria, y el papel mediador de la autoeficacia en la regulación emocional y la inteligencia emocional. El diseño del estudio fue transversal y se recolectaron datos de 427 estudiantes de secundaria mediante el BPSQ, la escala ESES, la escala EIS y la escala ACS. Los resultados revelaron que los estudiantes de secundaria con mayor inteligencia emocional suelen recurrir a estrategias de afrontamiento más constructivas y adaptativas para manejar sus emociones. Sin embargo, también se observó que estos estudiantes, aunque en menor medida, podrían utilizar estrategias de evitación en situaciones difíciles, lo que subraya una complejidad en su manejo emocional. Se concluye que, una mayor

inteligencia emocional en estudiantes de secundaria está asociada con un manejo emocional más adaptativo, aunque persiste una cierta inclinación hacia la evitación en algunos casos.

Arora y Kumar (2023) realizaron una investigación en la India, con el objetivo de evaluar la relación entre la inteligencia emocional, los estilos de afrontamiento y el estrés en adolescentes, con un enfoque en el papel mediador de los estilos de afrontamiento. Utilizando un diseño de estudio transversal, participando 357 adolescentes, de los cuales 203 eran mujeres y 154 hombres. Administrando los instrumentos el EIQ for ASF, el CI for SS y el ASQ. Los resultados mostraron que los adolescentes con mayor inteligencia emocional tienden a usar estrategias de afrontamiento más enfocadas en la resolución de tareas y son menos propensos a respuestas emocionales intensas frente al estrés, asimismo, el afrontamiento emocional actúa como un mediador parcial en esta relación, lo que resalta la complejidad del manejo del estrés en función de la inteligencia emocional. En conclusión, la inteligencia emocional en adolescentes está asociada con un manejo del estrés más orientado a la resolución de tareas y menos centrado en respuestas emocionales intensas.

Piekarska y Martowska (2023) llevaron a cabo una investigación en Polonia, con el objetivo de investigar la relación entre las habilidades de inteligencia emocional y las estrategias de afrontamiento al estrés en adolescentes, y el papel moderador del género en estas relaciones. Su metodología de estudio fue transversal, se recolectaron datos de 1033 estudiantes de secundaria, con una media de edad de 18.46 años, de los cuales 520 eran hombres y 512 mujeres. Se utilizaron instrumentos como la EIS-F y el EUT, mientras que las estrategias de

afrontamiento se midieron con el COPE. Los resultados revelaron que los adolescentes con mayores habilidades de inteligencia emocional tienden a utilizar estrategias de afrontamiento más activas y constructivas, como la planificación y la búsqueda de apoyo social. Además, se observó que estos adolescentes son menos propensos a recurrir a estrategias de evasión, como la negación o la desconexión mediante el uso de alcohol y drogas. El género también mostró un papel moderador, influenciando cómo estas habilidades se relacionan con las distintas estrategias de afrontamiento. Se concluye que las habilidades de inteligencia emocional en adolescentes están vinculadas a un afrontamiento más proactivo y menos evasivo del estrés, con variaciones según el género.

Shukla y Chouhan (2023) realizaron un estudio en la India, con la finalidad de investigar la relación entre la victimización por ciberacoso y la soledad en adolescentes, y el papel mediador de las estrategias de afrontamiento y la inteligencia emocional. Utilizando un diseño de estudio transversal, se recolectaron datos de 451 adolescentes mediante un cuestionario. Los resultados mostraron que, los varones, con una mayor inteligencia emocional, tienden a recurrir más a estrategias orientadas a la resolución de problemas, lo que sugiere un enfoque más activo para manejar el estrés. Por otro lado, las mujeres, aunque también emplean estrategias centradas en tareas, tienden a usar más estrategias centradas en las emociones y presentan una mayor tendencia a la evitación. Estas diferencias indican que la inteligencia emocional influye de manera distinta según el género, afectando cómo los adolescentes enfrentan la soledad y el ciberacoso. Se concluye que, la inteligencia emocional modula el uso de estrategias de afrontamiento de manera diferenciada entre varones y mujeres, con un enfoque más activo en varones y una mayor inclinación hacia el afrontamiento emocional en mujeres.

Evidencias nacionales

Quispe y Sánchez (2023) llevaron a cabo una investigación en Lima, con el objetivo determinar la relación entre la inteligencia emocional y los estilos de afrontamiento en estudiantes universitarios. El diseño del estudio fue de tipo correlacional y no experimental, con una muestra de 220 estudiantes ingresantes a una universidad privada, con una edad promedio de 18 años y predominancia masculina del 56.4%. Los instrumentos aplicados incluyeron el Inventario ICE de Bar-On y el COPE de Carver. Los resultados indicaron que los estudiantes con mayor inteligencia emocional tienden a utilizar estrategias de afrontamiento más efectivas, tanto centradas en la resolución de problemas como en la gestión emocional. Estos estudiantes muestran una mayor capacidad para enfrentar los desafíos de manera constructiva, evitando recurrir a estilos de afrontamiento no productivos. Se concluye que, una mayor inteligencia emocional está asociada con un uso más efectivo de estrategias de afrontamiento, orientadas tanto a la resolución de problemas como al manejo emocional.

Urruchi (2023) realizó una investigación en Lima, tuvo como objetivo general conocer la asociación entre la inteligencia emocional y los estilos de afrontamiento en estudiantes de secundaria de cuarto y quinto año. El diseño del estudio fue no experimental-correlacional y la muestra estuvo conformada por 356 estudiantes de 14 a 17 años de edad. Para la recolección de datos, se utilizó el ICE de Bar-On y la escala ACS. Los resultados revelaron que los estudiantes de secundaria con mayor inteligencia emocional tienden a abordar los problemas de manera más proactiva y efectiva, adoptando estrategias de afrontamiento orientadas a la resolución de problemas. Este enfoque les permite enfrentar los desafíos de

manera constructiva, minimizando el uso de estrategias menos efectivas o no productivas. Se concluye que, mayor inteligencia emocional está asociada con un afrontamiento más efectivo y orientado a la resolución de problemas, mientras que una menor inteligencia emocional se vincula con estrategias menos productivas.

Mamani (2022) realizó la investigación en Tacna, con la finalidad de investigar la relación entre la inteligencia emocional y el afrontamiento del estrés en estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de la Institución Educativa. El diseño del estudio fue no experimental-transversal. La muestra estuvo compuesta por 70 estudiantes de cuarto y quinto grado. Se aplicaron dos instrumentos: un cuestionario de inteligencia emocional y otro de afrontamiento del estrés, ambos elaborados por el autor. Los resultados indicaron que los estudiantes con mayor inteligencia emocional tienden a manejar el estrés de manera más efectiva. La fuerte correlación encontrada entre la inteligencia emocional y las estrategias de afrontamiento del estrés sugiere que aquellos estudiantes que desarrollan mejor sus habilidades emocionales están mejor equipados para enfrentar situaciones estresantes. Además, un mayor nivel de inteligencia emocional es un predictor significativo de un afrontamiento más eficaz del estrés. En conclusión, un mayor nivel de inteligencia emocional es un predictor significativo de un afrontamiento más eficaz del estrés.

Cahua (2021) realizó una investigación en Arequipa, con el objetivo de determinar la relación entre la inteligencia emocional y el bienestar psicológico con las estrategias de afrontamiento en estudiantes de secundaria. Utilizando un diseño no experimental, transversal y causal, y con una muestra de 146 estudiantes, administrando los instrumentos validados como el Inventario Emocional Ice BarOn

para medir la inteligencia emocional, así como cuestionarios específicos para evaluar el bienestar psicológico y las estrategias de afrontamiento. Los resultados revelaron que los estudiantes con mayor inteligencia emocional tienden a utilizar estrategias de afrontamiento más orientadas a la resolución de problemas y a las interacciones con los demás. Por otro lado, no se encontró una relación significativa entre la inteligencia emocional y las estrategias de afrontamiento improductivas, lo que indica que la inteligencia emocional parece favorecer solo las respuestas más efectivas ante las dificultades. En conclusión, una mayor inteligencia emocional está asociada con un afrontamiento más eficaz y orientado a la resolución de problemas y la interacción social, mientras que no se relaciona con estrategias de afrontamiento improductivas.

Ponce y Espino (2021) llevaron a cabo la investigación en Ica, con el objetivo principal determinar la relación entre la inteligencia emocional y las estrategias de afrontamiento al estrés. El diseño del estudio fue correlacional y descriptivo, utilizando una muestra de 110 estudiantes de ambos sexos. Los instrumentos aplicados fueron el Cuestionario de Estilos de Afrontamiento al Estrés (COPE) y la Escala de Bienestar Psicológico (BIEPS-J). Los resultados revelaron que los estudiantes con mayor inteligencia emocional tienden a manejar el estrés de manera más eficaz, utilizando estrategias de afrontamiento centradas tanto en la resolución de problemas como en la gestión emocional, asimismo, abordan los desafíos de manera directa y proactiva, también, muestran una capacidad superior para regular sus emociones en situaciones estresantes. Por otro lado, los estudiantes con menor inteligencia emocional son más propensos a emplear estrategias de afrontamiento menos efectivas, lo que sugiere una relación inversa entre la inteligencia emocional y el uso de estos estilos no productivos. Se concluye

que una mayor inteligencia emocional está asociada con un afrontamiento centrado en la resolución de problemas y la regulación emocional, mientras que una menor inteligencia emocional se relaciona con el uso de estrategias menos efectivas.

Condori (2020) llevo a cabo una investigación en Lima, con el objetivo determinar la relación entre inteligencia emocional y estilos de afrontamiento en estudiantes de secundaria de cuarto y quinto año. Su metodología de estudio fue correlacional con diseño no experimental. La muestra estuvo compuesta por 356 estudiantes, de los cuales el 54.2% eran mujeres y el 45.8% hombres, con edades comprendidas entre los 14 y 17 años. Los instrumentos utilizados fueron el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn Abreviado y la Escala de Estilos de Afrontamiento ACS. Los resultados indicaron que los estudiantes de secundaria con mayor inteligencia emocional tienden a enfrentar los desafíos de manera más efectiva, utilizando estrategias de afrontamiento centradas en la resolución de problemas. En contraste, aquellos con menor inteligencia emocional son más propensos a recurrir a estilos de afrontamiento no productivos, lo que sugiere una tendencia a prolongar o agravar la experiencia estresante. Se concluye que, una mayor inteligencia emocional está asociada con un enfoque más proactivo y efectivo para resolver problemas, mientras que una menor inteligencia emocional se relaciona con el uso de estrategias de afrontamiento menos efectivas.

Evidencias locales

Sánchez (2022) se realizó la investigación en Chiclayo con el objetivo de determinar la relación entre inteligencia emocional y afrontamiento en estudiantes de cuarto y quinto grado de la Institución Educativa San Pablo de Pacora. Este estudio, de diseño correlacional descriptivo, utilizó un enfoque cuantitativo y no

experimental, con una muestra de 126 estudiantes. Se emplearon el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On y el Cuestionario de Afrontamiento de Canessa como instrumentos de recolección de datos. Los resultados mostraron una fuerte relación entre la inteligencia emocional y las estrategias de afrontamiento en estudiantes de secundaria. Los estudiantes con mayores habilidades emocionales son más capaces de manejar eficazmente los desafíos y las dificultades que enfrentan en su entorno escolar y personal. Sin embargo, también se observó que un porcentaje significativo de los estudiantes, aquellos con niveles bajos de inteligencia emocional, tienden a utilizar estrategias de afrontamiento menos efectivas, lo que podría afectar negativamente su bienestar y capacidad para superar situaciones adversas. Se concluye que, una mayor inteligencia emocional está fuertemente asociada con una mejor capacidad de afrontamiento, mientras que niveles más bajos de inteligencia emocional se vinculan con estrategias menos efectivas para enfrentar problemas.

1.3. Planteamiento del problema

1.3.1. Descripción de la realidad problemática

Para las Naciones Unidas, es de vital importancia que los estados logren un desarrollo sostenible, específicamente, en su objetivo sobre Salud y Bienestar, establece que en todas las edades se debe tener una atención de calidad, siendo la adolescencia uno de los focos en los que se deben hacer mayores esfuerzos (Naciones Unidas [NU], 2022). Esta preocupación sobre la adolescencia nace por las cifras de salud mental en esta etapa, específicamente, uno de cada siete adolescentes tiene algún problema psicológico y, entre las principales causantes que contribuye al desarrollo de dichas dificultades es el estrés (Organización

Mundial de la Salud [OMS], 2021). Esta misma situación afecta en la realidad peruana, ya que, aproximadamente 29.6% de adolescentes tiene algún problema psicológico, destacando el aumento del estrés (Ministerio de Salud [MINSA], 2021).

Según cifras, la prevalencia de estrés en adolescentes en Bengala llega a un 33.7%, siendo mayor en el grupo de adolescentes tardíos de 16 a 19 años (Gupta et al., 2023). En tanto, en Jordania, un 43% y 16.8% de adolescentes presentaban estrés severo y extremadamente severo (Al-amer et al., 2024). También, en Bangladesh, el 65% de adolescentes mostraba estrés moderado (Anjum et al., 2022). Asimismo, en adolescentes suizos, hasta un 48.1% experimenta síntomas de estrés (Mohler-Kuo et al., 2021). A su vez, en México, los adolescentes han mostrado presentar niveles altos de estrés (Cervantes-Cardona et al., 2022; Maciel-Saldierna et al., 2022). Por su parte, en Perú las cifras de estrés pueden llegar hasta un 62.7% en adolescentes tardíos del norte (Valladares-Garrido et al., 2023), en ese sentido, en Lima, se ha detectado que adolescentes presentan un estrés severo en un 60.3% de casos (Fernandez-Canani et al., 2022).

Como se denota, los niveles de estrés tienen una prevalencia muy elevada en adolescentes de distintos contextos, incluidos el peruano. Entonces, una de las formas más eficientes de hacer frente a estos síntomas es mediante el uso de estrategias de afrontamiento (Ames-Guerrero et al., 2021). Las estrategias de afrontamiento se definen como el conjunto de esfuerzos cognitivos, emocionales y conductuales que los individuos despliegan para manejar situaciones percibidas como estresantes, abrumadoras o amenazantes para su bienestar (Frydenberg, 2014). La evidencia demuestra que las estrategias de afrontamiento son muy importantes para mitigar los efectos que tiene el estrés en los adolescentes (Ames-

Guerrero et al., 2021; Damra et al., 2024; Foster et al., 2023; Gervais & Jose, 2024). Además, las estrategias de afrontamiento pueden mejorar el bienestar percibido, el comportamiento prosocial, disminución de problemas internalizantes y disminuir síntomas de depresión y ansiedad (Zhou & McLellan, 2024).

También, la inteligencia emocional es otro de los constructos que puede hacer frente al estrés, lo cual ha sido evidenciado en diversos estudios (Arora & Kumar, 2023; Arrivillaga et al., 2022; Lea et al., 2023). Asimismo, esta se puede definir como el conjunto de competencias, habilidades y comportamientos emocionales y sociales interrelacionados que determinan nuestra capacidad para comprendernos y expresarnos (Bar-On, 2022a; Bar-On & Parker, 2018). Su importancia no solo radica en su capacidad de hacer frente al estrés, sino que, además, porque logra mejorar la salud mental, disminuye los problemas alimentarios y mejora la disposición de cambios de comportamiento (Firouzjah et al., 2024). A su vez, la inteligencia emocional impacta en la actividad física, las emociones positivas y el perdón interpersonal (Yang et al., 2024).

Entonces, en el presente estudio se busca establecer si las estrategias de afrontamiento y la inteligencia emocional tienen relación significativa. Si bien, hay evidencia que muestra que las variables se correlacionan en el contexto internacional (p.e.: Arora & Kumar, 2023; Guarnera et al., 2024; Quin et al., 2024), incluido en el contexto peruano (p.e.: Quispe & Sanchez, 2023; Urruchi, 2023), en este último caso, han efectuado un análisis que no va en línea con el análisis propuestos por los autores (por dimensiones y/o un valor global del afrontamiento), en vez del análisis por cada estrategia. Esta situación lleva a que haya un vacío de conocimiento que el presente estudio busca abordar.

Además, es preciso el estudio dado la situación problemática de la institución educativa en la que se efectuó el estudio, donde había presencia de problemas de estrés de adolescentes, dificultades a nivel emocional y limitadas capacidades para afrontar las situaciones de estrés cotidianas. Por ello, es que el presente estudio tiene como objetivo analizar la relación entre estrategias de afrontamiento e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria.

1.3.2. Formulación del Problema de Investigación

Problema general:

¿Existe relación significativa entre las estrategias de afrontamiento y la inteligencia emocional en estudiantes de la institución educativa “José Abelardo Quiñones Gonzales” Oyatún, 2024?

Problemas específicos:

¿Cuál es el nivel de uso de las estrategias de afrontamiento en estudiantes de la institución educativa “José Abelardo Quiñones Gonzales” Oyatún, 2024?

¿Cuál es el nivel de la inteligencia emocional en estudiantes de la institución educativa “José Abelardo Quiñones Gonzales” Oyatún, 2024?

¿Cómo es la relación entre las estrategias de afrontamiento y el componente intrapersonal en estudiantes de la institución educativa “José Abelardo Quiñones Gonzales” Oyatún, 2024?

¿Cómo es la relación entre las estrategias de afrontamiento y el componente interpersonal en estudiantes de la institución educativa “José Abelardo Quiñones Gonzales” Oyatún, 2024?

¿Cómo es la relación entre las estrategias de afrontamiento y el componente manejo del estrés en estudiantes de la institución educativa “José Abelardo Quiñones Gonzales” Oyatún, 2024?

¿Cómo es la relación entre las estrategias de afrontamiento y el componente adaptabilidad en estudiantes de la institución educativa “José Abelardo Quiñones Gonzales” Oyatún, 2024?

¿Cómo es la relación entre las estrategias de afrontamiento y el componente estado de ánimo general en estudiantes de la institución educativa “José Abelardo Quiñones Gonzales” Oyatún, 2024?

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivo general

Determinar la relación entre las estrategias de afrontamiento y la inteligencia emocional en estudiantes de la institución educativa “José Abelardo Quiñones Gonzales” Oyatún, 2024

1.4.2. Objetivos específicos

Describir el nivel de uso de las estrategias de afrontamiento en estudiantes de la institución educativa “José Abelardo Quiñones Gonzales” Oyatún, 2024

Describir el nivel de la inteligencia emocional en estudiantes de la institución educativa “José Abelardo Quiñones Gonzales” Oyatún, 2024

Establecer la relación entre las estrategias de afrontamiento y el componente intrapersonal en estudiantes de la institución educativa “José Abelardo Quiñones Gonzales” Oytún, 2024

Establecer la relación entre las estrategias de afrontamiento y el componente interpersonal en estudiantes de la institución educativa “José Abelardo Quiñones Gonzales” Oytún, 2024

Establecer la relación entre las estrategias de afrontamiento y el componente manejo del estrés en estudiantes de la institución educativa “José Abelardo Quiñones Gonzales” Oytún, 2024

Establecer la relación entre las estrategias de afrontamiento y el componente adaptabilidad en estudiantes de la institución educativa “José Abelardo Quiñones Gonzales” Oytún, 2024

Establecer la relación entre las estrategias de afrontamiento y el componente estado de ánimo general en estudiantes de la institución educativa “José Abelardo Quiñones Gonzales” Oytún, 2024

1.5. Hipótesis

1.5.1. Formulación de las hipótesis de investigación

Hipótesis general

Hi: Existe verdadera relación significativa entre las estrategias de afrontamiento y la inteligencia emocional en estudiantes de la institución educativa “José Abelardo Quiñones Gonzales” Oytún, 2024

Hipótesis específicas

He1. Existe verdadera relación significativa entre las estrategias de afrontamiento y el componente intrapersonal en estudiantes de la institución educativa “José Abelardo Quiñones Gonzales” Oyotún, 2024

He2. Existe verdadera relación significativa entre las estrategias de afrontamiento y el componente interpersonal en estudiantes de la institución educativa “José Abelardo Quiñones Gonzales” Oyotún, 2024

He3. Existe verdadera relación significativa entre las estrategias de afrontamiento y el componente manejo del estrés en estudiantes de la institución educativa “José Abelardo Quiñones Gonzales” Oyotún, 2024

He4. Existe verdadera relación significativa entre las estrategias de afrontamiento y el componente adaptabilidad en estudiantes de la institución educativa “José Abelardo Quiñones Gonzales” Oyotún, 2024

He5. Existe verdadera relación significativa entre las estrategias de afrontamiento y el componente estado de ánimo general en estudiantes de la institución educativa “José Abelardo Quiñones Gonzales” Oyotún, 2024

1.5.2. Variables de estudio

Variable 1: estrategias de afrontamiento

Variable 2: inteligencia emocional

1.5.3. Definición operacional de las variables

Tabla 1

Operacionalización de la variable de estrategias de afrontamiento

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Medida	Instrumento
Conjunto de esfuerzos cognitivos, emocionales y conductuales que los individuos despliegan para manejar situaciones percibidas como estresantes, abrumadoras o amenazantes para su bienestar (Frydenberg, 2014).	Se evalúa a partir de 80 ítems de respuesta y Likert, que establecen 18 estrategias, mediante la aplicación de las Escalas de Afrontamiento para Adolescentes (ACS).	Afrontamiento centrado Resolver el problema	Concentrarse en resolver el problema (RP) Esforzarse y tener éxito (ES) Invertir en amigos íntimos (AI) Buscar pertenencia (PE) Reservarlo para sí (RE) Fijarse en lo positivo (PO) Buscar diversiones relajantes (DR) Distracción física (FI)	Ordinal	Escalas de Afrontamiento para Adolescentes (ACS).
		Referencia a otros	Buscar apoyo social (AS) Acción social (SO) Buscar apoyo espiritual (AE) Buscar ayuda profesional (AP)		
		Afrontamiento no productivo	Preocuparse (PR) Buscar pertenencia (PE) Hacerse ilusiones (HI) Falta de afrontamiento o No afrontamiento (NA) Ignorar el problema (IP) Reducción de la tensión (RT) Reservarlo para sí (RE) Autoinculparse (CU)		

Tabla 2

Operacionalización de la variable de estrategias de afrontamiento

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Medida	Instrumento
Conjunto de competencias, habilidades y comportamientos emocionales y sociales interrelacionados que determinan nuestra capacidad para comprendernos y expresarnos, entender a los demás y relacionarnos con ellos, así como para enfrentar las demandas, desafíos y presiones de la vida cotidiana (Bar-On, 2022a; Bar-On & Parker, 2018).	Se evalúa a partir de 60 ítems de respuesta Likert de cuatro opciones, que establece cinco componentes y, en conjunto, determinan un nivel general de la inteligencia emocional, mediante la aplicación del Inventario BarOn de Inteligencia Emocional para Niños y Adolescentes (ICE-NA).	Intrapersonal	- Autoconciencia emocional - Asertividad - Autoestima - Autorrealización - Independencia	Ordinal	Inventario BarOn de Inteligencia Emocional para Niños y Adolescentes (ICE-NA).
		Interpersonal	- Empatía - Relaciones interpersonales - Responsabilidad social		
		Manejo de estrés	- Solución de problemas - Prueba de la realidad - Flexibilidad		
		Adaptabilidad	- Tolerancia al estrés - Control de impulsos		
		Estado de ánimo general	- Optimismo - Felicidad/Bienestar		

CAPÍTULO II: MÉTODO

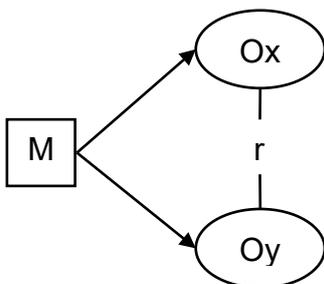
2.1. Tipo y diseño de investigación

La investigación fue básica, ya que, esta se dirigió a tener una comprensión más profunda de las variables (estrategias de afrontamiento e inteligencia emocional) y la relación que tienen entre sí (Ley del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SINACTI), 2021). En esa línea, la investigación se condujo mediante la ruta cuantitativa, es decir, el estudio prosiguió mediante pasos sistematizados que se centró en las variables de estudio, planteando hipótesis, planificando su medición y efectuando el análisis estadístico descriptivo e inferencial (Hernández & Mendoza, 2023).

El diseño de estudio se ubica dentro del grupo de investigación no experimental, corte transversal y tipo correlacional, esto es, que la investigación se dedicó únicamente a medir las variables de estudio (estrategias de afrontamiento e inteligencia emocional), más no modificarlas, asimismo, la medición se realizó en un momento único, con la finalidad de establecer si las variables investigación presentan relación significativa (Hernández & Mendoza, 2023).

Figura 1

Diseño de investigación correlacional



Nota. M= estudiantes de 4to y 5to; Ox= estrategias de afrontamiento; Oy= inteligencia emocional; r= relación de variables

2.2. Participantes

Población

La población, también considerada como el universo de sujetos de donde se extraen los casos de estudio (Hernández & Mendoza, 2023). Estuvo conformado por estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la institución educativa “José Abelardo Quiñones Gonzales” del distrito de Oyotún, con un total de 160 estudiantes.

Tabla 3

Distribución de la población de nivel secundaria

Nivel	Total		1º Grado		2º Grado		3º Grado		4º Grado		5º Grado	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Secundaria	231	214	49	57	48	47	52	32	37	46	45	32

Muestra

La muestra fue determinada mediante análisis probabilístico, es decir, se realizó un análisis estadístico que estimó el tamaño ideal de sujetos que son necesarios para el estudio (Hernández & Mendoza, 2023).

Muestreo

El muestreo se efectuó con el método de muestreo aleatorio simple, esto mediante el software STATS, donde se ingresaron el tamaño de población (N=160), 3% de máximo de error aceptable, 50% de nivel de estimación y 95% de confianza, dando como resultado una muestra de n=139.

Criterios de inclusión

Estudiantes de 4to y 5to de secundaria, de 15 a 18 años, con consentimiento informado y que complete los instrumentos de medición.

Criterios de exclusión

Estudiantes de 4to a 5to grado que decidan abandonar el proceso de medición, que deje ítems sin contestar y aquellos que no pasen los ítems de control.

2.3. Medición

La medición de variables se ha efectuado con la aplicación de dos instrumentos: 1) Escalas de Afrontamiento para Adolescentes (ACS) y 2) Inventario BarOn de Inteligencia Emocional para Niños y Adolescentes (ICE-NA). Estos dos instrumentos se describen a continuación.

Escalas de Afrontamiento para Adolescentes (ACS). Instrumento diseñado por (Frydenberg & Lewis, 1993a) y adaptada al español por (Frydenberg & Lewis, 2000). Mide 18 estrategias de afrontamiento a partir de 80 ítems de respuesta Likert de cinco opciones, excepto el ítem 80 que es de respuesta abierta.

La adaptación peruana fue efectuada por Canessa (2002) quien modificó el ítem 80 en respuesta cerrada, manteniendo la calificación de 18 estrategias de afrontamiento de la adaptación española, al igual que las cinco opciones de respuesta. Entonces, el instrumento determina únicamente 18 estrategias, las cuales se categorizan en función de su grado de uso.

La validez fue determinada por el método de correlaciones, que estableció que todos los ítems se retenían por estar relacionados significativamente con la estrategia que miden. Asimismo, el análisis factorial mostró una estructura adecuada con $KMO \geq .75$, $Bartlett < .05$, una varianza explicada de 50.2% y cargas factoriales de $< .41$. La confiabilidad fue estimada con el Alpha de Cronbach con índices que oscilaron entre .48 (DR) a .84 (FI), que son valores aceptables, considerando que cada subescala tiene entre 3 a 5 ítems (Canessa, 2002).

Inventario BarOn de Inteligencia Emocional para Niños y Adolescentes (ICE-NA). Instrumento diseñado por (Bar-On, 2000) y adaptado al contexto peruano por Ugarriza y Pajares-Del-Águila (2005). Tanto la versión original como la adaptación mantuvieron los 60 ítems con respuesta Likert de cuatro opciones. El instrumento establece cinco componentes y un valor global de la inteligencia emocional. En la versión peruana, la calificación del instrumento se realiza con un correctivo automatizado en Excel.

La validez fue determinada con análisis factorial exploratorio con rotación Varimax, que estableció los cinco componentes del modelo original, asimismo, los componentes de la forma completa (60 ítems) tuvieron correlaciones significativas con los componentes de la versión breve (30 ítems). La confiabilidad fue determinada con Alpha de Cronbach, logrando valores de .88 en varones y .87 en mujeres (Ugarriza & Pajares-Del-Águila, 2005).

2.4. Procedimiento

Primero, se obtuvo la aprobación del proyecto de investigación en el comité de la Universidad San Martín de Porres, quienes dieron conformidad del mismo. Seguido, se solicitó la carta de presentación para remitir al centro donde se efectuó la recopilación de datos. En dicha institución, se efectuó la gestión para realizar la aplicación de los instrumentos de forma presencial y, remitir el consentimiento informado para padres.

Segundo, se aplicaron los instrumentos a los estudiantes de 4to y 5to de secundaria, a quienes se les explicó los objetivos de la investigación y los derechos. Se explicó detalladamente como debían contestar los instrumentos. Finalmente, se elaboró la tabulación de los datos.

2.5. Aspectos éticos

El presente estudio se ha acomodado a los aspectos éticos establecidos en el informe Belmont, estos tres principios son los siguientes:

Respeto por las personas. Este principio se centró en la autonomía y en la protección de aquellos con autonomía disminuida. Los individuos deben ser tratados como agentes autónomos, y aquellos con autonomía limitada (como niños o personas con discapacidades) deben recibir protección especial. Esto implica la obtención del consentimiento informado personal o de los cuidadores, asegurando que los participantes comprendieran plenamente los riesgos y beneficios antes de involucrarse en la investigación (Earl, 2020; Pritchard, 2021).

Beneficencia. El principio de beneficencia, implica que las investigadoras maximizaran los posibles beneficios y minimizaran los posibles daños a los participantes. Este principio no solo se enfocó en la protección contra el daño, sino

también en la promoción del bienestar de los participantes, lo que incluyó una evaluación cuidadosa del balance entre riesgos y beneficios en cualquier investigación (Earl, 2020; Pritchard, 2021).

Justicia. En cuanto a la justicia, destaca la importancia de la distribución equitativa de los beneficios y cargas de la investigación. Esto significaba que ningún grupo en particular debía ser explotado para propósitos de investigación, y que los beneficios de la investigación debían ser accesibles de manera justa a todos los segmentos de la población (Earl, 2020; Pritchard, 2021).

2.6. Análisis de datos

El análisis de datos a seguido el procedimiento sugerido por Yuni y Urbano (2020) que para el presente estudio, se cumplió con tres etapas.

Etapa 1, limpieza de datos. Las respuestas de los sujetos fueron tabuladas (ACS) y calificados mediante correctivo informatizado (ICE-NA), ordenadas en una hoja de datos en Excel 2019. Aquí se excluyeron los casos por omisión de respuestas, incumplimiento de ítems de control e inconsistencia en las respuestas, quedando un total de 139 casos válidos.

Etapa 2, análisis univariado. Los casos válidos fueron importados en SPSS 27, donde se efectuó la transformación de datos del ACS e ICE-NA, en categorías según se establece en el manual de cada prueba. Una vez obtenida las variables ordinales, se efectuó un análisis descriptivo por frecuencias y porcentajes.

Etapa 3, análisis bivariado. Se efectuó el análisis de normalidad de datos con Kolmogorov-Smirnov, los resultados mostraron que las variables tenían una distribución no normal, por tal razón, se efectuó un análisis de correlación no

paramétrica con Spearman (r_s), añadido, se incluyó el análisis del intervalo de confianza para Spearman. Seguido, se realizó una comparación de grupos según sexo, empleando la U de Mann-Whitney.

CAPÍTULO III: RESULTADOS

Tabla 4

Nivel de uso de las estrategias de afrontamiento

Variables	No utilizada		Raras veces		Algunas veces		A menudo		Mucha frecuencia	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
AS	14	10.1	49	35.3	50	36.0	19	13.7	7	5.0
RP	1	0.7	26	18.7	52	37.4	47	33.8	13	9.4
ES	0	0.0	3	2.2	28	20.1	82	59.0	26	18.7
PR	2	1.4	8	5.8	39	28.1	71	51.1	19	13.7
AI	9	6.5	57	41.0	50	36.0	21	15.1	2	1.4
PE	3	2.2	33	23.7	67	48.2	33	23.7	3	2.2
HI	5	3.6	47	33.8	70	50.4	16	11.5	1	0.7
NA	21	15.1	70	50.4	42	30.2	6	4.3	0	0.0
RT	57	41.0	60	43.2	18	12.9	4	2.9	0	0.0
SO	40	28.8	68	48.9	26	18.7	5	3.6	0	0.0
IP	23	16.5	67	48.2	44	31.7	4	2.9	1	0.7
CU	22	15.8	51	36.7	40	28.8	18	12.9	8	5.8
RE	9	6.5	29	20.9	53	38.1	29	20.9	19	13.7
AE	0	0.0	13	9.4	52	37.4	65	46.8	9	6.5
PO	0	0.0	16	11.5	54	38.8	54	38.8	15	10.8
AP	25	18.0	40	28.8	44	31.7	19	13.7	11	7.9
DR	1	0.7	19	13.7	36	25.9	60	43.2	23	16.5
FI	13	9.4	24	17.3	29	20.9	41	29.5	32	23.0

Los resultados de la tabla 4 presentan que, las estrategias de afrontamiento más utilizadas son el de esforzar y tener éxito que se usa 18.7% con mucha frecuencia y 59% a menudo, también, la estrategia de buscar diversiones relajantes que se usa un 16.5% con mucha frecuencia y, 43.2% a menudo. Mientras que, las estrategias de afrontamiento que menos se usan son las de reducción de la tensión que no se utiliza en el 41% y se usa rara vez en 43.2%, asimismo, la estrategia de acción social que no se utiliza en 28.8% y se usa raras veces en 48.9%.

Tabla 5*Nivel de desarrollo de la inteligencia emocional*

Variables	Por mejorar		Adecuada		Muy desarrollada	
	n	%	n	%	n	%
Inteligencia emocional	52	37.4	69	49.6	18	12.9
Intrapersonal	34	24.5	94	67.6	11	7.9
Interpersonal	54	38.8	70	50.4	15	10.8
Manejo del estrés	21	15.1	94	67.6	24	17.3
Adaptabilidad	37	26.6	82	59.0	20	14.4
Estado de ánimo	48	34.5	74	53.2	17	12.2

Los resultados de la tabla 5 presentan que, el 37.4% tiene un nivel bajo (por mejor) de inteligencia emocional, el 49.6% un nivel normal y 12.9% un nivel muy desarrollado. En el componente intrapersonal el 24.5% tiene un nivel bajo (por mejor), el 67.6% un nivel normal y 7.9% un nivel muy desarrollado. En el componente interpersonal el 38.8% tiene un nivel bajo (por mejor), el 50.4% un nivel normal y 10.8% un nivel muy desarrollado. En el componente manejo de estrés el 15.1% tiene un nivel bajo (por mejor), el 67.6% un nivel normal y 17.3% un nivel muy desarrollado. En el componente adaptabilidad el 26.6% tiene un nivel bajo (por mejor), el 59% un nivel normal y 14.4% un nivel muy desarrollado. En el componente esta de ánimo general el 34.5% tiene un nivel bajo (por mejor), el 53.2% un nivel normal y 12.2% un nivel muy desarrollado.

Tabla 6*Estrategias de afrontamiento asociado con la inteligencia emocional*

Variables	r_s	p	95% IC
AS - Inteligencia emocional	.417**	.000	[.265, .549]
RP - Inteligencia emocional	.530**	.000	[.394, .643]
ES - Inteligencia emocional	.421**	.000	[.269, .553]
PR - Inteligencia emocional	.362**	.000	[.203, .502]
AI - Inteligencia emocional	.296**	.000	[.132, .445]
PE - Inteligencia emocional	.410**	.000	[.257, .543]
HI - Inteligencia emocional	.184	.030	[.013, .345]
NA - Inteligencia emocional	-.369**	.000	[-.508, -.210]
RT - Inteligencia emocional	-.173	.042	[-.334, -.001]
SO - Inteligencia emocional	.388**	.000	[.233, .525]
IP - Inteligencia emocional	-.139	.102	[-.303, .033]
CU - Inteligencia emocional	-.206	.015	[-.364, -.036]
RE - Inteligencia emocional	-.167	.049	[-.329, .004]
AE - Inteligencia emocional	.257	.002	[.089, .410]
PO - Inteligencia emocional	.423**	.000	[.271, .554]
AP - Inteligencia emocional	.266	.002	[.099, .418]
DR - Inteligencia emocional	.358**	.000	[.198, .498]
FI - Inteligencia emocional	.285**	.001	[.120, .435]

Nota. r_s = Spearman, p = significancia, ** $p < .01$

Los resultados de la tabla 6 presentan que la inteligencia emocional tiene verdadera correlación positiva significativa con las estrategias de afrontamiento: AS, RP, ES, PR, AI, PE, SO, PO, DR y DI ($p < .01$). Estas relaciones reflejan un enfoque activo y constructivo en la gestión de situaciones difíciles, lo que indica que la inteligencia emocional les permite enfrentar los problemas de manera efectiva y mantener una actitud positiva.

Asimismo, la inteligencia emocional tiene verdadera correlación negativa con la estrategia de falta de afrontamiento (NA) ($p < .01$). Esto sugiere que los estudiantes con menores habilidades emocionales son más propensos a evitar enfrentar los problemas.

En resumen, los resultados respaldan la hipótesis planteada, ya que se identificaron relaciones significativas entre la inteligencia emocional y diversas estrategias de afrontamiento, confirmando que los estudiantes con mayor inteligencia emocional utilizan enfoques más activos y positivos para enfrentar el estrés.

Tabla 7

Estrategias de afrontamiento asociado con inteligencia intrapersonal

Variables	r_s	p	95% IC
AS – Intrapersonal	.414**	.000	[.261, .546]
RP – Intrapersonal	.116	.173	[-.056, .282]
ES – Intrapersonal	.050	.562	[-.123, .219]
PR – Intrapersonal	.051	.554	[-.122, .220]
AI – Intrapersonal	.215	.011	[.045, .372]
PE – Intrapersonal	.190	.025	[.020, .350]
HI – Intrapersonal	.088	.304	[-.085, .255]
NA – Intrapersonal	-.344**	.000	[-.487, -.184]
RT – Intrapersonal	-.112	.188	[-.278, .060]
SO – Intrapersonal	.289**	.001	[.124, .439]
IP – Intrapersonal	-.051	.555	[-.220, .122]
CU – Intrapersonal	-.410**	.000	[-.543, -.257]
RE – Intrapersonal	-.461**	.000	[-.586, -.314]
AE – Intrapersonal	.238	.005	[.070, .394]
PO – Intrapersonal	.241	.004	[.073, .396]
AP – Intrapersonal	.265	.002	[.098, .418]
DR – Intrapersonal	.252	.003	[.085, .406]
FI – Intrapersonal	.310**	.000	[.147, .457]

Nota. r_s = Spearman, p = significancia, ** $p < .01$

Los resultados de la tabla 7 presentan que el componente intrapersonal tiene verdadera correlación positiva significativa con las estrategias de afrontamiento: AS, SO y FI ($p < .01$). Estas estrategias reflejan un enfoque proactivo y socialmente orientado para manejar el estrés, lo que indica que un sólido componente intrapersonal fomenta la búsqueda de apoyo y la participación en actividades que promueven el bienestar.

Asimismo, el componente intrapersonal tiene verdadera correlación negativa con las estrategias de afrontamiento: NA, CU y RE ($p < .01$). Esto muestra que los estudiantes más conscientes y regulados emocionalmente son menos propensos a caer en patrones de afrontamiento que perpetúan el estrés o dificultan la resolución de problemas.

En resumen, los resultados respaldan la hipótesis específica de que el componente intrapersonal está asociado con estrategias de afrontamiento, especialmente aquellas orientadas a lo positivo y social, lo que subraya la importancia de desarrollar estas habilidades para una mejor gestión del estrés.

Tabla 8

Estrategias de afrontamiento asociado con inteligencia interpersonal

Variables	r_s	p	95% IC
AS – Interpersonal	.401**	.000	[.246, .535]
RP – Interpersonal	.505**	.000	[.365, .622]
ES – Interpersonal	.367**	.000	[.208, .506]
PR – Interpersonal	.428**	.000	[.277, .558]
AI – Interpersonal	.349**	.000	[.189, .491]
PE – Interpersonal	.524**	.000	[.387, .638]
HI – Interpersonal	.262	.002	[.095, .415]
NA – Interpersonal	-.082	.336	[-.250, .090]
RT – Interpersonal	.016	.848	[-.155, .187]
SO – Interpersonal	.322**	.000	[.160, .468]
IP – Interpersonal	-.069	.422	[-.237, .104]
CU – Interpersonal	.020	.817	[-.152, .190]
RE – Interpersonal	.012	.890	[-.160, .183]
AE – Interpersonal	.155	.068	[-.017, .318]
PO – Interpersonal	.299**	.000	[.135, .448]
AP – Interpersonal	.232	.006	[.064, .388]
DR – Interpersonal	.344**	.000	[.183, .486]
FI – Interpersonal	.221	.009	[.052, .378]

Nota. r_s = Spearman, p = significancia, ** $p < .01$

Los resultados de la tabla 8 presentan que el componente interpersonal tiene verdadera correlación positiva con las estrategias de afrontamiento: AS, RP, ES, PR, AI, PE, SO, PO y DR ($p < .01$). Estas estrategias reflejan un enfoque orientado

a la resolución de problemas y al mantenimiento de relaciones sociales positivas, sugiriendo que un mayor desarrollo de las habilidades interpersonales facilita el manejo efectivo del estrés y la búsqueda de apoyo en los demás.

En resumen, los resultados respaldan la hipótesis específica de que un mayor componente interpersonal está asociado con un afrontamiento más orientado a la resolución de problemas y al apoyo social.

Tabla 9

Estrategias de afrontamiento asociado con el manejo de estrés

Variables	r_s	p	95% IC
AS – Manejo del estrés	.096	.259	[-.076, .263]
RP – Manejo del estrés	.233	.006	[.064, .388]
ES – Manejo del estrés	.151	.076	[-.021, .314]
PR – Manejo del estrés	.127	.136	[-.045, .292]
AI – Manejo del estrés	-.045	.601	[-.214, .128]
PE – Manejo del estrés	.114	.182	[-.059, .280]
HI – Manejo del estrés	-.015	.863	[-.186, .157]
NA – Manejo del estrés	-.420**	.000	[-.552, -.268]
RT – Manejo del estrés	-.345**	.000	[-.488, -.185]
SO – Manejo del estrés	.077	.369	[-.096, .245]
IP – Manejo del estrés	-.188	.027	[-.348, -.017]
CU – Manejo del estrés	-.221	.009	[-.378, -.051]
RE – Manejo del estrés	-.158	.063	[-.321, .014]
AE – Manejo del estrés	.083	.332	[-.090, .251]
PO – Manejo del estrés	.270**	.001	[.104, .422]
AP – Manejo del estrés	.090	.291	[-.082, .257]
DR – Manejo del estrés	.119	.161	[-.053, .285]
FI – Manejo del estrés	.105	.219	[-.068, .271]

Nota. r_s = Spearman, p = significancia, ** $p < .01$

Los resultados de la tabla 9 presentan que el componente manejo del estrés tiene verdadera correlación positiva con la estrategia de afrontamiento PO ($p < .01$). Esto sugiere que los estudiantes que son más hábiles en manejar el estrés tienden

a enfocarse en lo positivo cuando enfrentan desafíos, lo que les ayuda a mantener una perspectiva optimista y resiliente.

Asimismo, el componente manejo del estrés tiene verdadera correlación negativa con las estrategias de afrontamiento: NA y RT ($p < .01$). Esto indica que los estudiantes que son mejores en manejar el estrés son menos propensos a evitar enfrentar problemas o a recurrir a la reducción de la tensión como mecanismo principal, lo que puede reflejar un enfoque más saludable y efectivo para lidiar con situaciones estresantes.

En resumen, los resultados respaldan la hipótesis específica de que un buen manejo del estrés está asociado con un enfoque positivo hacia los problemas y una menor tendencia a evitar enfrentarlos o a utilizar estrategias menos efectivas como la reducción de la tensión.

Tabla 10

Estrategias de afrontamiento asociado con la adaptabilidad

Variables	r_s	p	95% IC
AS – Adaptabilidad	.392**	.000	[.237, .528]
RP – Adaptabilidad	.722**	.000	[.628, .795]
ES – Adaptabilidad	.637**	.000	[.522, .729]
PR – Adaptabilidad	.514**	.000	[.376, .630]
AI – Adaptabilidad	.289**	.001	[.124, .439]
PE – Adaptabilidad	.372**	.000	[.214, .510]
HI – Adaptabilidad	.263	.002	[.096, .415]
NA – Adaptabilidad	-.250	.003	[-.404, -.083]
RT – Adaptabilidad	-.037	.665	[-.207, .135]
SO – Adaptabilidad	.393**	.000	[.237, .529]
IP – Adaptabilidad	-.140	.100	[-.304, .032]
CU – Adaptabilidad	-.024	.782	[-.194, .148]
RE – Adaptabilidad	.057	.503	[-.115, .226]
AE – Adaptabilidad	.343**	.000	[.182, .486]
PO – Adaptabilidad	.485**	.000	[.342, .606]
AP – Adaptabilidad	.238	.005	[.069, .393]
DR – Adaptabilidad	.358**	.000	[.199, .499]
FI – Adaptabilidad	.262	.002	[.095, .415]

Nota. r_s = Spearman, p = significancia, ** $p < .01$

Los resultados de la tabla 10 presentan que el componente adaptabilidad tiene verdadera correlación positiva con las estrategias de afrontamiento: AS, RP, ES, PR, AI, PE, SO, AE, PO y DR ($p < .01$). Esto sugiere que los estudiantes con una mayor capacidad de adaptarse a las circunstancias son más propensos a utilizar un enfoque activo y positivo para manejar el estrés, recurriendo a una variedad de estrategias que incluyen la resolución de problemas, el apoyo social, y la búsqueda de crecimiento personal. En particular, la fuerte correlación con RP y PR destaca que la adaptabilidad está estrechamente vinculada con la capacidad de enfrentar directamente los desafíos y esforzarse por superarlos, lo que refuerza la importancia de esta habilidad para una gestión efectiva del estrés.

En resumen, los resultados apoyan la hipótesis específica de que una mayor adaptabilidad está asociada con un afrontamiento más activo y positivo, lo que subraya la importancia de esta habilidad en la gestión del estrés y en la búsqueda de soluciones efectivas a los problemas.

Tabla 11*Estrategias de afrontamiento asociado con estado de ánimo general*

Variables	r_s	p	95% IC
AS – Estado de ánimo general	.402**	.000	[.248, .536]
RP – Estado de ánimo general	.321**	.000	[.159, .467]
ES – Estado de ánimo general	.249	.003	[.081, .403]
PR – Estado de ánimo general	.290**	.001	[.125, .440]
AI – Estado de ánimo general	.270**	.001	[.103, .422]
PE – Estado de ánimo general	.180	.034	[.008, .340]
HI – Estado de ánimo general	.238	.005	[.069, .393]
NA – Estado de ánimo general	-.447**	.000	[-.575, -.299]
RT – Estado de ánimo general	-.289**	.001	[-.438, -.124]
SO – Estado de ánimo general	.325**	.000	[.162, .470]
IP – Estado de ánimo general	-.193	.023	[-.353, -.022]
CU – Estado de ánimo general	-.426**	.000	[-.557, -.275]
RE – Estado de ánimo general	-.410**	.000	[-.543, -.257]
AE – Estado de ánimo general	.369**	.000	[.211, .508]
PO – Estado de ánimo general	.479**	.000	[.335, .601]
AP – Estado de ánimo general	.390**	.000	[.235, .527]
DR – Estado de ánimo general	.334**	.000	[.172, .478]
FI – Estado de ánimo general	.313**	.000	[.150, .460]

Nota. r_s = Spearman, p = significancia, ** $p < .01$

Los resultados de la tabla 11 presentan que el componente estado de ánimo general tiene verdadera correlación positiva con las estrategias de afrontamiento: AS, RP, PR, AI, SO, AE, PO, AP, DR y FI ($p < .01$). Esto sugiere que los estudiantes con un estado de ánimo general más positivo son más propensos a utilizar un enfoque activo y social para manejar el estrés, recurriendo a estrategias que fomentan el apoyo social, la resolución de problemas y el crecimiento personal.

Asimismo, el componente estado de ánimo general tiene verdadera correlación negativa con las estrategias de afrontamiento: NA, RT, CU y RE ($p < .01$), lo que indica que los estudiantes con un mejor estado de ánimo son menos propensos a evitar enfrentar los problemas o a recurrir a mecanismos menos efectivos como la reducción de la tensión o la autoinculpación.

En resumen, los resultados apoyan la hipótesis específica de que un estado de ánimo general más positivo está asociado con un afrontamiento más activo y constructivo, mientras que un estado de ánimo menos positivo se vincula con estrategias menos efectivas, subrayando la importancia de mantener un buen estado emocional para una mejor gestión del estrés.

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN

La investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre las estrategias de afrontamiento y la inteligencia emocional. Los resultados revelan una correlación positiva significativa entre la inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento efectivas, como "buscar apoyo social" y "concentrarse en resolver el problema", lo que sugiere que los estudiantes con mayor inteligencia emocional manejan mejor el estrés. También se observó una correlación negativa con estrategias menos efectivas, como la "falta de afrontamiento", subrayando la importancia de la inteligencia emocional en la elección de respuestas constructivas. Estos resultados destacan que la inteligencia emocional facilita no solo el uso de estrategias proactivas, sino que también disminuye la probabilidad de recurrir a estrategias ineficaces, posiblemente debido a un mayor autoconocimiento y regulación emocional.

Además, estos hallazgos son consistentes con estudios previos, como los de Guarnera et al. (2024) y Quin et al. (2024), y en contextos locales con investigaciones de Quispe y Sánchez (2023) y Mamani (2022), que confirman la asociación entre inteligencia emocional y un manejo más efectivo del estrés. Teóricamente, los resultados se alinean con la perspectiva de Lazarus y Folkman (1984), que conceptualizan el afrontamiento como un proceso mediante el cual los individuos manejan demandas estresantes, con la inteligencia emocional actuando como un recurso que potencia la selección de estrategias adecuadas. Esta interpretación coincide con la evolución del concepto de afrontamiento, que integra componentes cognitivos, emocionales y conductuales, como señalan Compas et al. (2017).

Sobre el objetivo del nivel de uso de las estrategias de afrontamiento, los estudiantes tienden a utilizar más frecuentemente "esforzarse y tener éxito" y "buscar diversiones relajantes", mientras que "reducción de la tensión" y "acción social" son menos empleadas. Este patrón indica una preferencia por estrategias que facilitan una acción directa y productiva frente al estrés, mientras que aquellas que buscan aliviar la tensión o requieren interacción social son menos preferidas. Estos hallazgos sugieren que los estudiantes priorizan un enfoque activo y centrado en la resolución de problemas ante situaciones estresantes, como lo refleja el uso frecuente de "esforzarse y tener éxito". La baja utilización de "reducción de la tensión" podría señalar una falta de habilidades para gestionar el estrés de manera equilibrada, lo que puede afectar su capacidad para manejar situaciones difíciles.

Comparado con estudios previos, como el de Guarnera et al. (2024) y el de Quispe y Sánchez (2023) en Perú, se observa una tendencia similar hacia }estrategias orientadas a la tarea, lo que refuerza la consistencia de estos patrones en diferentes contextos. Además, teóricamente, el predominio de estrategias activas se alinea con el modelo de Lazarus y Folkman (1984), que considera el afrontamiento como un proceso adaptativo para manejar el estrés. Sin embargo, la menor frecuencia en el uso de estrategias como la "reducción de la tensión" sugiere la necesidad de desarrollar habilidades que permitan un manejo más equilibrado del estrés.

En cuanto al objetivo del nivel de la inteligencia emocional, los resultados revelan que la mayoría de los estudiantes presentan un nivel adecuado de inteligencia emocional, aunque un porcentaje menor muestra niveles muy altos, y un grupo significativo tiene niveles que requieren mejora. Esto sugiere que, aunque

la inteligencia emocional está generalmente bien desarrollada, algunos estudiantes podrían beneficiarse de intervenciones para fortalecer sus habilidades emocionales. Por ello, la inteligencia emocional es crucial para el éxito académico y personal, permitiendo a los estudiantes gestionar sus emociones y enfrentar desafíos de manera equilibrada. Sin embargo, la presencia de estudiantes con niveles más bajos resalta la necesidad de estrategias educativas que promuevan un desarrollo emocional más uniforme.

Estos hallazgos coinciden con estudios previos, como los de Piekarska y Martowska (2023) y Shukla y Chouhan (2023), que también encontraron variabilidad en los niveles de inteligencia emocional entre los estudiantes, influenciada por factores demográficos. A nivel nacional, Quispe y Sánchez (2023) identificaron una tendencia similar, donde una mayoría muestra niveles satisfactorios, pero algunos requieren apoyo adicional. Teóricamente, la inteligencia emocional, según Salovey y Mayer (1990) y ampliada por Goleman (1995), incluye la capacidad de percibir, utilizar, comprender y manejar las emociones efectivamente. Que la mayoría de los estudiantes tenga un nivel adecuado sugiere que poseen habilidades suficientes para manejar las demandas emocionales de su entorno, mientras que aquellos con niveles más bajos podrían enfrentar dificultades que impacten su rendimiento académico y bienestar.

Referente al objetivo de la relación de las estrategias de afrontamiento con el componente intrapersonal, los resultados una correlación positiva significativa entre el componente intrapersonal de la inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento como "buscar apoyo social", "acción social" y "distracción física", indicando que los estudiantes con mayor desarrollo intrapersonal tienden a utilizar

estrategias más proactivas y orientadas a la interacción social. En contraste, se observó una correlación negativa con estrategias menos efectivas como "falta de afrontamiento", "autoinculparse" y "reservar problemas para sí", sugiriendo que un menor desarrollo intrapersonal está asociado con estrategias menos adaptativas. Estos hallazgos destacan la importancia del componente intrapersonal como predictor clave en la elección de estrategias de afrontamiento. Los estudiantes con un mayor conocimiento y regulación de sus emociones prefieren estrategias que implican apoyo externo y acciones proactivas, mejorando su capacidad para manejar el estrés. Por otro lado, aquellos con un desarrollo intrapersonal menos robusto son más propensos a adoptar estrategias que no abordan directamente los problemas, perpetuando el malestar emocional.

Estos resultados son coherentes con estudios previos, como el de Arora y Kumar (2023), que encontraron que la inteligencia emocional, especialmente en su componente intrapersonal, está relacionada con el uso de estrategias de afrontamiento orientadas a la tarea y la interacción social. A nivel nacional, Mamani (2022) también identificó que un mayor desarrollo intrapersonal se correlaciona con un uso más efectivo de las estrategias de afrontamiento. Desde una perspectiva teórica, los resultados pueden explicarse mediante la teoría de Lazarus y Folkman (1984), que conceptualiza el afrontamiento como un proceso de manejo del estrés. El componente intrapersonal, que incluye autoconciencia y regulación emocional, facilita la adopción de estrategias más constructivas. La teoría de Bar-On (2006) subraya que este componente es esencial para el funcionamiento emocional general, incluyendo la autoconciencia emocional, la asertividad y la independencia, todos fundamentales para el manejo efectivo de las emociones.

En cuanto al objetivo de la relación entre las estrategias de afrontamiento con el componente interpersonal, los resultados indican una correlación positiva significativa entre el componente interpersonal de la inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento como "buscar apoyo social", "concentrarse en resolver el problema" y "esforzarse y tener éxito". Esto sugiere que los estudiantes con un desarrollo interpersonal robusto tienden a utilizar estrategias que implican la interacción social y un enfoque directo para resolver problemas, aprovechando las relaciones sociales para manejar el estrés de manera más eficiente y resiliente. El componente interpersonal emerge como un facilitador clave en la elección de estrategias de afrontamiento que no solo buscan resolver problemas, sino que también utilizan el apoyo social como recurso fundamental. Los estudiantes con un desarrollo interpersonal más avanzado están mejor equipados para enfrentar desafíos con mayor eficacia y resiliencia.

Estos resultados coinciden con estudios previos, como los de Piekarska y Martowska (2023), quienes encontraron que la inteligencia emocional interpersonal se correlaciona positivamente con estrategias de afrontamiento que involucran el apoyo social y la planificación activa. De manera similar, Shukla y Chouhan (2023) evidencian que los estudiantes con mayor inteligencia emocional interpersonal son más propensos a emplear estrategias centradas en la interacción social y la colaboración. Teóricamente, estos hallazgos se explican mediante la teoría de Lazarus y Folkman (1984), que conceptualiza el afrontamiento como un proceso dinámico donde los individuos utilizan recursos internos y externos para manejar el estrés. El componente interpersonal facilita la comunicación efectiva y la comprensión emocional, lo que promueve estrategias de afrontamiento que involucran el apoyo social y la cooperación. Además, según la teoría de inteligencia

emocional de Bar-On (2006), el componente interpersonal, que incluye la empatía y las relaciones interpersonales, es fundamental para la gestión efectiva de las emociones y el estrés.

Respecto al objetivo de la relación entre las estrategias de afrontamiento con el componente manejo de estrés, los resultados muestran una correlación positiva significativa entre el componente de manejo del estrés de la inteligencia emocional y la estrategia de afrontamiento "fijarse en lo positivo", lo que indica que los estudiantes con una mejor capacidad para manejar el estrés tienden a enfocarse en aspectos positivos como una forma efectiva de enfrentar situaciones estresantes. En contraste, se observó una correlación negativa significativa entre el manejo del estrés y estrategias menos adaptativas, como la "falta de afrontamiento" y la "reducción de la tensión", sugiriendo que un menor desarrollo en esta área está asociado con la adopción de estrategias que no contribuyen efectivamente a la resolución de problemas. Estos hallazgos resaltan la importancia del manejo del estrés como un componente crucial de la inteligencia emocional que influye en la elección de estrategias de afrontamiento. Los estudiantes con un buen manejo del estrés son más capaces de utilizar enfoques constructivos, como mantener una perspectiva positiva, lo que no solo les ayuda a reducir el impacto emocional de las situaciones estresantes, sino que también les permite enfrentarlas con mayor resiliencia. En cambio, aquellos con dificultades en esta área son más propensos a recurrir a estrategias que evaden el problema o intentan aliviar el estrés de manera temporal.

Además, estos resultados coinciden con investigaciones previas, como las de Piekarska y Martowska (2023) y Shukla y Chouhan (2023), que encontraron que

los estudiantes con una mayor capacidad para manejar el estrés emplean estrategias de afrontamiento más adaptativas. A nivel nacional, Mamani (2022) refuerza esta idea, mostrando que un manejo eficaz del estrés se relaciona con un uso más frecuente de estrategias positivas y constructivas, mientras que la falta de habilidades en esta área conduce a métodos menos efectivos. Teóricamente, estos hallazgos se explican mediante el marco de Lazarus y Folkman (1984), que define el afrontamiento como un proceso para gestionar las demandas percibidas como estresantes. El manejo del estrés facilita la utilización de estrategias que no solo enfrentan el estrés de manera directa, sino que también transforman la percepción de la situación a través de un enfoque positivo. Según la teoría de Bar-On (2006), el manejo del estrés es fundamental para mantener la estabilidad emocional y utilizar el afrontamiento de manera efectiva.

Referente al objetivo de la relación entre las estrategias de afrontamiento con el componente adaptabilidad, los resultados muestran una correlación positiva significativa entre el componente de adaptabilidad de la inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento como "concentrarse en resolver el problema", "esforzarse y tener éxito" y "buscar apoyo social". Esto sugiere que los estudiantes con mayor adaptabilidad tienden a utilizar estrategias que implican un enfoque directo y activo frente a los desafíos, así como la búsqueda de apoyo externo para gestionar situaciones estresantes. En contraste, la adaptabilidad muestra una correlación negativa con estrategias menos efectivas como la "falta de afrontamiento", indicando que aquellos con menor adaptabilidad son más propensos a emplear estrategias que no contribuyen significativamente a la resolución de problemas. Estos hallazgos subrayan la importancia de la adaptabilidad como un facilitador clave en la selección de estrategias de

afrontamiento que permiten a los estudiantes ajustarse de manera flexible a nuevas situaciones y demandas. Los estudiantes con un alto nivel de adaptabilidad están mejor equipados para enfrentar el estrés utilizando estrategias constructivas y activas, mejorando su capacidad para manejar circunstancias cambiantes.

Estos resultados coinciden con estudios previos, como los de Arora y Kumar (2023) y Quin et al. (2024), que encontraron que individuos con mayor adaptabilidad tienden a emplear estrategias de afrontamiento orientadas a la resolución de problemas y al apoyo social. En el contexto nacional, Quispe y Sánchez (2023) también demostraron que los estudiantes con un desarrollo emocional sólido, particularmente en términos de adaptabilidad, son más propensos a usar estrategias que les permiten manejar eficazmente el estrés. Teóricamente, estos hallazgos se explican mediante las teorías de afrontamiento de Lazarus y Folkman (1984), que conceptualizan el afrontamiento como un proceso de ajuste a las demandas estresantes. El componente de adaptabilidad, parte integral de la inteligencia emocional, permite a los estudiantes ajustar sus estrategias de afrontamiento en respuesta a los cambios, reforzando su capacidad para enfrentar el estrés de manera eficiente. La teoría de Bar-On (2006) también destaca que la adaptabilidad incluye la capacidad para resolver problemas y ajustarse a nuevas condiciones, habilidades fundamentales para la gestión del estrés.

Finalmente, sobre el objetivo de la relación entre las estrategias de afrontamiento con el estado de ánimo general, los resultados una correlación positiva significativa entre el estado de ánimo general de la inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento como "buscar apoyo social", "concentrarse en resolver el problema" y "fijarse en lo positivo". Esto indica que los estudiantes con

un estado de ánimo más elevado tienden a utilizar estrategias constructivas y un enfoque optimista para enfrentar situaciones estresantes. En contraste, se observó una correlación negativa con estrategias menos efectivas, como "falta de afrontamiento" y "autoinculparse", sugiriendo que aquellos con un estado de ánimo más bajo son más propensos a emplear estrategias que no contribuyen significativamente a la resolución de problemas. Los estudiantes con un estado de ánimo más positivo no solo enfrentan los desafíos con un enfoque proactivo, sino que también tienden a utilizar el apoyo social y mantener una perspectiva optimista, mejorando su capacidad para manejar el estrés y promover su bienestar emocional. En cambio, aquellos con un estado de ánimo más bajo pueden recurrir a estrategias que perpetúan el malestar emocional y no abordan adecuadamente el estrés.

Estos resultados coinciden con estudios previos, como los de Piekarska y Martowska (2023) y Shukla y Chouhan (2023), que encontraron que un estado de ánimo positivo está relacionado con estrategias de afrontamiento más adaptativas. A nivel nacional, Quispe y Sánchez (2023) también demostraron que un estado de ánimo positivo está relacionado con un uso más frecuente de estrategias constructivas, reforzando la idea de que el estado emocional influye directamente en la efectividad de las respuestas al estrés. Teóricamente, estos hallazgos se explican mediante las teorías de Lazarus y Folkman (1984), que conceptualizan el afrontamiento como un proceso de evaluación de recursos y capacidades para gestionar el estrés. Un estado de ánimo positivo potencia esta evaluación, permitiendo a los estudiantes percibir sus recursos como más accesibles y efectivos, facilitando así la adopción de estrategias más constructivas. La teoría de Bar-On (2006) también destaca que el estado de ánimo general es crucial para mantener una actitud positiva, ser optimista y manejar el estrés de manera efectiva.

CONCLUSIONES

Se encontró que existe una correlación positiva significativa entre la inteligencia emocional y varias estrategias de afrontamiento, como "buscar apoyo social", "concentrarse en resolver el problema" y "esforzarse y tener éxito". Además, la inteligencia emocional se correlaciona negativamente con la estrategia de "falta de afrontamiento". Esto sugiere que los estudiantes con mayor inteligencia emocional tienden a utilizar estrategias de afrontamiento más efectivas.

Las estrategias de afrontamiento más utilizadas por los estudiantes son "esforzarse y tener éxito" y "buscar diversiones relajantes". En cambio, las estrategias menos empleadas son "reducción de la tensión" y "acción social".

La mayoría de los estudiantes presenta un nivel adecuado de inteligencia emocional, con un menor porcentaje mostrando un desarrollo muy alto. Esta tendencia es similar en los componentes intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general.

El componente intrapersonal está asociado positivamente con estrategias activas como "buscar apoyo social" y "acción social", lo que indica que las personas con mayor inteligencia intrapersonal tienden a usar métodos más proactivos para enfrentar problemas. Por el contrario, se asocia negativamente con estrategias pasivas como "falta de afrontamiento" y "autoinculparse", sugiriendo que un menor desarrollo intrapersonal está relacionado con la adopción de estrategias menos efectivas.

El componente interpersonal muestra una fuerte relación positiva con estrategias como "concentrarse en resolver el problema" y "buscar pertenencia", lo

que sugiere que las personas con habilidades interpersonales desarrolladas prefieren soluciones directas y basadas en el apoyo social. Esto sugiere que las personas con habilidades interpersonales desarrolladas tienden a buscar apoyo social y enfocarse en soluciones directas para resolver problemas.

El manejo del estrés se relaciona positivamente con la estrategia de "fijarse en lo positivo", lo que sugiere que enfocarse en aspectos positivos ayuda a gestionar el estrés. En cambio, estrategias como "falta de afrontamiento" y "reducción de la tensión" están negativamente correlacionadas, indicando que estas son menos efectivas para manejar el estrés.

La adaptabilidad se correlaciona positivamente con estrategias como "concentrarse en resolver el problema" y "buscar apoyo social", lo que indica que las personas adaptables tienden a utilizar métodos más directos y sociales para enfrentar desafíos. Esto sugiere que las personas adaptables prefieren afrontar los desafíos de manera directa y con el apoyo de otros.

El estado de ánimo general está positivamente asociado con diversas estrategias de afrontamiento, como "buscar apoyo social" y "fijarse en lo positivo", lo que indica que un buen estado de ánimo se relaciona con el uso de estrategias más activas y optimistas. Sin embargo, está negativamente relacionado con estrategias como "falta de afrontamiento" y "autoinculparse", lo que sugiere que estas estrategias pueden afectar negativamente el estado de ánimo general.

RECOMENDACIONES

Implementar talleres de desarrollo de inteligencia emocional centrados en enseñar a los estudiantes a "buscar apoyo social" y "concentrarse en resolver problemas", utilizando dinámicas prácticas como simulaciones y ejercicios grupales para reforzar estas habilidades.

Fomentar el uso de estrategias de afrontamiento efectivas como "esforzarse y tener éxito" mediante programas de tutoría donde los estudiantes puedan recibir orientación individualizada sobre cómo aplicar estas estrategias en situaciones académicas y personales.

Desarrollar un programa específico de manejo del estrés que incluya sesiones de mindfulness y técnicas de relajación enfocadas en ayudar a los estudiantes a "fijarse en lo positivo", utilizando ejercicios diarios de reflexión y práctica de gratitud.

Promover actividades de fortalecimiento de habilidades interpersonales, como debates y proyectos en grupo, que permitan a los estudiantes aplicar estrategias como "concentrarse en resolver el problema" y "buscar pertenencia" en situaciones reales dentro del aula.

Integrar en el currículo ejercicios de resolución de problemas que involucren la adaptación a nuevos desafíos, alentando a los estudiantes a utilizar estrategias como "concentrarse en resolver el problema" y "buscar apoyo social", a través de estudios de caso y simulaciones de problemas cotidianos.

Desarrollar intervenciones diferenciadas según el género, como talleres de afrontamiento específicos para mujeres que aborden la "falta de afrontamiento" y la

"reducción de la tensión", utilizando grupos de apoyo y técnicas de empoderamiento personal.

Establecer espacios regulares de apoyo emocional, como grupos de discusión semanales, donde los estudiantes puedan trabajar en mantener un estado de ánimo positivo, recibiendo retroalimentación y apoyo de sus pares y profesionales de la salud mental.

Recomendar para futuras investigaciones el análisis de la eficacia de estas intervenciones específicas en diferentes contextos educativos, evaluando cómo variables como el tamaño de la clase o la cultura escolar influyen en la relación entre la inteligencia emocional y las estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Al-amer, R., Dwekat, E., Ali, A., Abuzied, Y., Alzahrani, N. S., Alhowaymel, F. M., Alharbi, H. F., Lapadula, S., AlBashtawy, M., Hussein, M. M., & Randall, S. (2024). Prevalence of stress and types of coping strategies among adolescents (14–18 years) in collectivist communities. *Journal of Pediatric Nursing, 77*, e290-e297. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2024.04.043>
- American Psychological Association. (2018a). Coping. En *APA Dictionary of Psychology*. <https://dictionary.apa.org/coping>
- American Psychological Association. (2018b). Coping strategy. En *APA Dictionary of Psychology*. <https://dictionary.apa.org/coping-strategy>
- American Psychological Association. (2018c). Coping style. En *APA Dictionary of Psychology*. <https://dictionary.apa.org/coping-style>
- Ames-Guerrero, R. J., Barreda-Parra, V. A., Huamani-Cahua, J. C., & Banaszak-Holl, J. (2021). Self-reported psychological problems and coping strategies: A web-based study in Peruvian population during COVID-19 pandemic. *BMC Psychiatry, 21*(1), 351. <https://doi.org/10.1186/s12888-021-03326-8>
- Anjum, A., Hossain, S., Hasan, M. T., Christopher, E., Uddin, Md. E., & Sikder, Md. T. (2022). Stress symptoms and associated factors among adolescents in Dhaka, Bangladesh: Findings from a cross-sectional study. *BMC Psychiatry, 22*(1), 807. <https://doi.org/10.1186/s12888-022-04340-0>
- Appelbaum, S. A. (1973). Psychological-mindedness: Word, concept and essence. *The International Journal of Psychoanalysis, 54*(1), 35-46. <https://www.proquest.com/openview/30ca8eee6fd21e89070fdb993a1aefb/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1818729>

- Arora, J., & Kumar, V. V. (2023). Coping as a mediator in the relationship between Trait emotional intelligence and adolescent stress. *International Journal of Adolescence and Youth*, 28(1), 2292070. <https://doi.org/10.1080/02673843.2023.2292070>
- Arrivillaga, C., Rey, L., & Extremera, N. (2022). A mediated path from emotional intelligence to problematic social media use in adolescents: The serial mediation of perceived stress and depressive symptoms. *Addictive Behaviors*, 124, 107095. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2021.107095>
- Bar-On, R. (2000). *BarOn emotional quotient inventory. Youth version (BarOn EQ-i:YV): Technical manual*. MHS.
- Bar-On, R. (2022a, abril 30). *A broad definition of emotional-social intelligence according to the Bar-On model*. Reuven Bar-On. <https://www.reuvenbaron.com/37-2/>
- Bar-On, R. (2022b, mayo 1). *The 15 factors of the Bar-On model*. Reuven Bar-On. <https://www.reuvenbaron.com/the-5-meta-factors-and-15-sub-factors-of-the-bar-on-model/>
- Bar-On, R. (2022c, mayo 1). *Theoretical foundations, background and development of the Bar-On model of emotional intelligence* [Educativo]. Reuven Bar-On. <https://www.reuvenbaron.com/theoretical-foundations-background-and-development-of-the-bar-on-model-of-emotional-intelligence/>
- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2018). *EQ-i:YV. Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: Versión para jóvenes* (R. Bemejo García, C. Ferrándiz García, M. Ferrando Prieto, M. D. Prieto Sánchez, & M. Sáinz Gómez, Trads.). TEA Ediciones.

- Boyatzis, R. E. (2020). Social Intelligence. En B. J. Carducci, C. S. Nave, A. Fabio, D. H. Saklofske, & C. Stough (Eds.), *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (1.^a ed., pp. 435-438). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119547174.ch251>
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1387-1402. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00236-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00236-8)
- Brackett, M. A., & Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18(Suppl), 34-41. <https://www.psicothema.com/pdf/3273.pdf>
- Cahua Ramos, K. L. (2021). *Inteligencia emocional, bienestar psicológico y estrategias de afrontamiento en adolescentes de secundaria de Arequipa, 2021* [Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/69053>
- Canessa, B. (2002). Adaptación psicométrica de las Escalas de Afrontamiento para Adolescentes de Frydenberg y Lewis en un grupo de escolares de Lima metropolitana. *Persona*, 0(005), 191. <https://doi.org/10.26439/persona2002.n005.876>
- Caruso, D., & Salovey, P. (2004). *The emotionally intelligent manager: How to develop and use the four key emotional skills of leadership* (1st ed). Jossey-Bass.
- Cervantes-Cardona, G. A., Cervantes-Guevara, G., Cervantes-Pérez, E., Fuentes-Orozco, C., Barbosa-Camacho, F. J., Chejfec-Ciociano, J. M., Brancaccio-Pérez, I. V., Zarate-Casas, M. F., González-Ponce, F. Y., Ascencio-Díaz, K. V., Guzmán-Ruvalcaba, M. J., Cueto-Valadez, T. A., Cueto-Valadez, A. E.,

- & González-Ojeda, A. (2022). Prevalence of Depression, Anxiety, and Stress among High School Students during the COVID-19 Pandemic: A Survey Study in Western Mexico. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), 16154. <https://doi.org/10.3390/ijerph192316154>
- Condori Paz, J. R. (2020). *Inteligencia emocional y estilos de afrontamiento en estudiantes de secundaria de cuarto y quinto año de Villa El Salvador* [Tesis, Universidad Autonoma del Peru]. <https://hdl.handle.net/20.500.13067/1030>
- Damra, J. K., Akour, M. M., & Al Omari, O. (2024). Stress and loneliness: Exploring adolescents' use of social media as a coping strategy during COVID-19. *Nursing Children and Young People*, 36(1), 26-32. <https://doi.org/10.7748/ncyp.2023.e1456>
- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. John Murray. <https://doi.org/10.1037/10001-000>
- Earl, J. (2020). The Belmont Report and Innovative Practice. *Perspectives in Biology and Medicine*, 63(2), 313-326. <https://doi.org/10.1353/pbm.2020.0021>
- Fernandez-Canani, M. A., Burga-Cachay, S. C., & Valladares-Garrido, M. J. (2022). Association between Family Dysfunction and Post-Traumatic Stress Disorder in School Students during the Second COVID-19 Epidemic Wave in Peru. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(15), 9343. <https://doi.org/10.3390/ijerph19159343>
- Firouzjah, M. H., Hower, H., & Shahrbanian, S. (2024). Associations between physical activity, mental health concerns, eating disorder symptoms, and emotional intelligence in adolescent athletes transitioning from COVID-19. *Journal of Eating Disorders*, 12(1), 2. <https://doi.org/10.1186/s40337-023-00961-2>

- Foster, S., Estévez-Lamorte, N., Walitza, S., Dzemaili, S., & Mohler-Kuo, M. (2023). Perceived stress, coping strategies, and mental health status among adolescents during the COVID-19 pandemic in Switzerland: A longitudinal study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 32(6), 937-949. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-02119-y>
- Frydenberg, E. (1988). *The Concerns and Coping Strategies of Youth: A Study of Australian Adolescents* [Doctorate, La Trobe University]. <https://bit.ly/4cVIXZk>
- Frydenberg, E. (1993). The coping strategies used by capable adolescents. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 3, 15-23. <https://doi.org/10.1017/S1037291100002119>
- Frydenberg, E. (1994). Coping and its correlates: What the adolescent coping scale tells us. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 11(2), 1-11. <https://doi.org/10.1017/S0816512200027000>
- Frydenberg, E. (2011). The utility of coping: What we have learned and how we can develop skills during adolescence. En T. J. Devonport (Ed.), *Managing stress: From theory to application* (pp. 201-228). Nova Science Publishers.
- Frydenberg, E. (2014). Coping research: Historical background, links with emotion, and new research directions on adaptive processes. *Australian Journal of Psychology*, 66(2), 82-92. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12051>
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (1991a). Adolescent coping in the Australian context. *The Australian Educational Researcher*, 18(2), 65-82. <https://doi.org/10.1007/BF03219491>
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (1991b). Adolescent coping styles and strategies: Is there functional and dysfunctional coping? *Journal of Psychologists and*

Counsellors in Schools, 1, 35-42.

<https://doi.org/10.1017/S1037291100002351>

Frydenberg, E., & Lewis, R. (1991c). Adolescent coping: The different ways in which boys and girls cope. *Journal of Adolescence*, 14(2), 119-133.
[https://doi.org/10.1016/0140-1971\(91\)90025-M](https://doi.org/10.1016/0140-1971(91)90025-M)

Frydenberg, E., & Lewis, R. (1993a). *Adolescent Coping Scale (ACS): Administrator's Manual*. ACER.

Frydenberg, E., & Lewis, R. (1993b). Boys play sport and girls turn to others: Age, gender and ethnicity as determinants of coping. *Journal of Adolescence*, 16(3), 253-266. <https://doi.org/10.1006/jado.1993.1024>

Frydenberg, E., & Lewis, R. (1996). A Replication Study of the Structure of the Adolescent Coping Scale: Multiple Forms and Applications of a Self-Report Inventory in a Counselling and Research Context. *European Journal of Psychological Assessment*, 12(3), 224-235. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.12.3.224>

Frydenberg, E., & Lewis, R. (2000). *Manual ACS: Escala de Afrontamiento para Adolescentes* (3.^a ed.). TEA Ediciones.

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (3.^a ed.). Basic Books.

Gervais, C., & Jose, P. E. (2024). Relationships Between Family Connectedness and Stress-Triggering Problems Among Adolescents: Potential Mediating Role of Coping Strategies. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 52(2), 237-251. <https://doi.org/10.1007/s10802-023-01122-4>

- Goleman, D. (2022). *La inteligencia emocional: Porque es más importante que el cociente intelectual*. EDICIONES B.
- Guarnera, M., Zarbo, R., Buccheri, S. L., & Magnano, P. (2024). On the Construct of Subjective Risk Intelligence and Its Relationships with Personality, Emotional Intelligence and Coping Strategies: A Comparison between Adolescents and Adults. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 14(6), 1543-1560. <https://doi.org/10.3390/ejihpe14060102>
- Gupta, S., Das, S., Das, M., Banerjee, S., Neogi, R., & Mukherjee, S. (2023). Prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress among high school students in a block of Hooghly district, West Bengal: Across-sectional study. *Journal of Education and Health Promotion*, 12(1), 345. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_1769_22
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2023). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2.^a ed.). McGraw Hill Education.
- Kihlstrom, J. F., & Cantor, N. (2011). Social Intelligence. En R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence* (1.^a ed., pp. 564-581). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511977244.029>
- Lea, R., Davis, S. K., Mahoney, B., & Qualter, P. (2023). Do emotionally intelligent adolescents flourish or flounder under pressure? Linking emotional intelligence to stress regulation mechanisms. *Personality and Individual Differences*, 201, 111943. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111943>

- Ley del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SINACTI), Pub. L. No. 31250 (2021). <https://busquedas.elperuano.pe/dispositivo/NL/1968664-1>
- Ludwig, R. J., & Welch, M. G. (2019). Darwin's Other Dilemmas and the Theoretical Roots of Emotional Connection. *Frontiers in Psychology, 10*, 683. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00683>
- Maciel-Saldierna, M., Elizondo-Hernández, E., Cervantes-Guevara, G., Cervantes-Pérez, E., Cervantes-Cardona, G. A., Guzmán-Ramírez, B. G., Brancaccio-Pérez, I. V., Chejfec-Ciociano, J. M., Guzmán-Ruvalcaba, M. J., Cifuentes-Andrade, L. R., Cueto-Valadez, A. E., Cueto-Valadez, T. A., Ibarra-Camargo, S. A., Mellado-Tellez, M. P., Barbosa-Camacho, F. J., Fuentes-Orozco, C., & González-Ojeda, A. (2022). Prevalence of Depression, Anxiety, and Stress in Junior High School Students in Guadalajara, Mexico: A Cross-Sectional Survey Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(23), 15463. <https://doi.org/10.3390/ijerph192315463>
- Magnano, P., Lodi, E., & Boerchi, D. (2020). The Role of Non-intellective Competences and Performance in College Satisfaction. *Interchange, 51*(3), 253-276. <https://doi.org/10.1007/s10780-019-09385-x>
- Mamani Ramos, Percy Javier, P. J. (2022). *Inteligencia emocional y el afrontamiento del estrés en los estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de la Institución Educativa El Faro, Tacna 2019* [Tesis, Universidad Privada de Tacna]. <http://hdl.handle.net/20.500.12969/2544>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence, 17*(4), 433-442. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)

- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (1.^a ed., pp. 396-420). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.019>
- Ministerio de Salud. (2021, septiembre 30). *Minsa: El 29.6% de adolescentes entre los 12 y 17 años presenta riesgo de padecer algún problema de salud mental o emocional* [Gubernamental]. Gob.pe. <https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/536664-minsa-el-29-6-de-adolescentes-entre-los-12-y-17-anos-presenta-riesgo-de-padecer-algun-problema-de-salud-mental-o-emocional>
- Mohler-Kuo, M., Dzemaili, S., Foster, S., Werlen, L., & Walitza, S. (2021). Stress and Mental Health among Children/Adolescents, Their Parents, and Young Adults during the First COVID-19 Lockdown in Switzerland. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 4668. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094668>
- Naciones Unidas. (2022, mayo 24). *Objetivos y metas de desarrollo sostenible* [Gubernamental]. Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Organización Mundial de la Salud. (2021, noviembre 17). *Salud mental del adolescente* [Gubernamental]. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

- Piekarska, J., & Martowska, K. (2023). Adolescents' emotional abilities and stress coping strategies: The moderating role of gender. *Polish Psychological Bulletin*. <https://doi.org/10.24425/ppb.2020.134726>
- Ponce Aliaga, J. R., & Espino De La Rosa, N. (2021). *Inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes del quinto año de la I.E.S. «Manuel Prado»—Puquio, 2020*. [Tesis, Universidad Autónoma de Ica]. <http://repositorio.autonomadeica.edu.pe/handle/autonomadeica/937>
- Pritchard, I. A. (2021). Framework for the ethical conduct of research: The ethical principles of the Belmont Report. En S. Panicker & B. Stanley (Eds.), *Handbook of research ethics in psychological science*. (pp. 3-21). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000258-001>
- Quin, Y., Wen, W., Huang, Q., & Chu, C. (2024). The Impact of Parenting Style on the Coping Styles of High School Students and the Sequential Mediating Effect of Emotional Self-Efficacy and Emotional Intelligence. *Advances in Psychology*, 14(06), 128-136. <https://doi.org/10.12677/ap.2024.146389>
- Quispe Castillo, C. A., & Sanchez Pillaca, B. D. (2023). *Inteligencia emocional y mecanismo de afrontamiento en adolescentes de la Institución Educativa San Martín de Porras N° 20986, Huacho 2022* [Tesis, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrion]. <http://hdl.handle.net/20.500.14067/8462>
- Radeva, T. (2022). 50 years usage of term alexithymia: Are we closer to the aim of the issue? *Bulgarian Journal of Psychiatry*, 7(4), 42-48. <https://bulgarian-journal-of-psychiatry.bg/en/2022-4-42-2/>
- Rai, S., Punia, V., Choudhury, S., & Mathew, K. J. (2015). Psychological mindedness: An overview. *Indian Journal of Positive Psychology*, 6(1), 127-132.

Academic

Search

Complete.

<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=101882213&lang=es&site=ehost-live>

Sánchez Sagástegui, D. C. (2022). *Inteligencia emocional y afrontamiento en estudiantes de cuarto y quinto grado de la Institución Educativa San Pablo, Pacora* [Maestría, Universidad Cesar Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/82695>

Shukla, A., & Chouhan, V. S. (2023). Association Between Cyberbullying Victimization and Loneliness Among Adolescents: The Role of Coping Strategies and Emotional Intelligence. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning*, 13(1), 1-19. <https://doi.org/10.4018/IJCBPL.330586>

Sifneos, P. E. (1973). The Prevalence of 'Alexithymic' Characteristics in Psychosomatic Patients. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 22(2-6), 255-262. <https://doi.org/10.1159/000286529>

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235. <https://bit.ly/3yvlIIX>

Ugarriza, N., & Pajares-Del-Águila, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 0(008), 11. <https://doi.org/10.26439/persona2005.n008.893>

Urruchi Quintanilla, M. M. (2023). *Inteligencia emocional y estilos de afrontamiento al estrés en estudiantes mujeres del nivel secundaria de una institución educativa pública de Huancavelica, 2022 Autor(es): Urruchi Quintanilla, Maria Milagros* [Tesis, Universidad Continental]. <https://hdl.handle.net/20.500.12394/13254>

- Valladares-Garrido, D., Quiroga-Castañeda, P. P., Berrios-Villegas, I., Zila-Velasque, J. P., Anchay-Zuloeta, C., Chumán-Sánchez, M., Vera-Ponce, V. J., Pereira-Victorio, C. J., Failoc-Rojas, V. E., Díaz-Vélez, C., & Valladares-Garrido, M. J. (2023). Depression, anxiety, and stress in medical students in Peru: A cross-sectional study. *Frontiers in Psychiatry, 14*, 1268872. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1268872>
- Wechsler, D. (1943). Non-intellective factors in general intelligence. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 38*(1), 101-103. <https://doi.org/10.1037/h0060613>
- Wechsler, D. (1950). Cognitive, conative, and non-intellective intelligence. *American Psychologist, 5*(3), 78-83. <https://doi.org/10.1037/h0063112>
- Yang, S., Jing, L., He, Q., & Wang, H. (2024). Fostering emotional well-being in adolescents: The role of physical activity, emotional intelligence, and interpersonal forgiveness. *Frontiers in Psychology, 15*, 1408022. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1408022>
- Yuni, J. A., & Urbano, C. A. (2020). *Metodología y técnicas para Investigar: Recursos para la elaboración de proyectos, análisis de datos y redacción científica* (1.^a ed.). Editorial Brujas.
- Zhou, W., & McLellan, R. (2024). The effectiveness of taught, self-help mindfulness-based interventions on Chinese adolescents' well-being, mental health, prosocial and difficult behavior, and coping strategy. *Applied Psychology: Health and Well-Being, 16*(3), 1024-1045. <https://doi.org/10.1111/aphw.12517>

ANEXOS

ANEXO 1: Permiso para aplicación de la investigación



I. E. "JOSÉ A. QUIÑONES GONZÁLES"
OYOTÚN

"Dios , ciencia, creatividad y acción"



"Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia, y de la conmemoración de las Heroicas Batallas de Junín y Ayacucho"

AUTORIZACIÓN

El que suscribe, director de la I.E. "JOSÉ ABELARDO QUIÑONES GONZALES" del distrito de Oyotún:

AUTORIZA A:

Lyzbeth Elena Burga Vásquez identificada con DNI N° 72807147, con domicilio en calle Los Arqueólogos N° 265 – San Antonio - Chiclayo y Alejandra Paola Arce Diaz, identificada con DNI N° 71573900, con domicilio en calle El Ayllu N° 210 – La Victoria – Chiclayo, ambas Bachilleres en Psicología de la Universidad San Martín de Porres Filial Norte - Chiclayo, APLICAR LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN PSICOLÓGICA: ESCALA DE ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO AL ESTRÉS (ACS) E INVENTARIO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA NIÑOS Y ADOLESCENTES.

en estudiantes de 4to a 5to del nivel secundario del presente año escolar de tesis titulada "ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO AL ESTRÉS. E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA – 2024" para optar el TÍTULO DE LICENCIADAS EN PSICOLOGÍA.

Se expide la presente autorización a solicitud de las interesadas.

Oyotún, 18 de julio de 2024

ANEXO 2: Consentimientos Informados

CONSENTIMIENTO INFORMADO DIRIGIDO A LOS PADRES DE FAMILIA O APODERADO

Estimado padre de familia o apoderado, espero que se encuentre bien y agradezco acepte que su menor hij@ participe del estudio. El presente estudio es hecho por las egresadas en Psicología de la Universidad San Martín de Porres, Lyzbeth Elena Burga Vásquez y Alejandra Paola Arce Díaz. Este estudio tiene como objetivo determinar la relación entre las estrategias de afrontamiento y la inteligencia emocional en estudiantes de la institución educativa “José Abelardo Quiñones Gonzales” Oyotún, 2024. La participación requiere que responda dos cuestionarios y una ficha de datos, que en conjunto le tomará 50 minutos. Cabe mencionar que la participación es voluntaria por lo que se respeta si decide retirarse de la investigación. Por último, se señala que toda la información que se recoja será confidencial.

SI, ACEPTO

NO, ACEPTO

CONSENTIMIENTO INFORMADO DIRIGIDO A LOS ESTUDIANTES

Estimado estudiante, espero que se encuentre bien y agradezco su interés por participar del estudio. El presente estudio es hecho por las egresadas en Psicología de la Universidad San Martín de Porres, Lyzbeth Elena Burga Vásquez y Alejandra Paola Arce Díaz. Este estudio tiene como objetivo determinar la relación entre las estrategias de afrontamiento y la inteligencia emocional en estudiantes de la institución educativa “José Abelardo Quiñones Gonzales” Oyotún, 2024. La participación requiere que responda dos cuestionarios y una ficha de datos, que en conjunto le tomará 50 minutos. Cabe mencionar que la participación es voluntaria por lo que se respeta si decide retirarse de la investigación. Por último, se señala que toda la información que se recoja será confidencial.

SI, ACEPTO

NO, ACEPTO

ANEXO 3: Instrumentos

Adaptación psicométrica de las Escalas de Afrontamiento para Adolescentes

Instrucciones

Los estudiantes suelen tener ciertas preocupaciones o problemas sobre temas diferentes, como la escuela, el trabajo, la familia, los amigos, el mundo en general, etc. En este cuestionario encontrarás una lista de formas diferentes con las que la gente de tu edad suele encarar una gama amplia de problemas o preocupaciones. Deberás indicar, marcando la letra correspondiente, las cosas que tú sueles hacer para enfrentarte a esos problemas o dificultades. En cada afirmación debes marcar con una "X" la letra A, B, C, D o E según creas que es tu manera de reaccionar o de actuar frente a los problemas. No hay respuestas correctas o erróneas. No dediques mucho tiempo a cada frase; simplemente responde lo que crees que se ajusta mejor a tu forma de actuar.

Nunca lo hago	A
Lo hago raras veces	B
Lo hago algunas veces	C
Lo hago a menudo	D
Lo hago con mucha frecuencia	E

Por ejemplo, si *algunas veces* te enfrentas a tus problemas mediante la acción de "Hablo con otros para saber lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema", deberías marcar la C como se indica a continuación:

- | | | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|-------------------------------------|---|---|
| 1. Hablo con otros para saber lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema | A | B | <input checked="" type="checkbox"/> | D | E |
| 1. Hablo con otros para saber lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema | A | B | C | D | E |
| 2. Me dedico a resolver lo que está provocando el problema | A | B | C | D | E |
| 3. Sigo con mis tareas como es debido | A | B | C | D | E |
| 4. Me preocupo por mi futuro | A | B | C | D | E |
| 5. Me reúno con mis amigos más cercanos | A | B | C | D | E |
| 6. Trato de dar una buena impresión en las personas que me importan | A | B | C | D | E |
| 7. Espero que me ocurra lo mejor | A | B | C | D | E |
| 8. Como no puedo hacer nada para resolver el problema, no hago nada | A | B | C | D | E |
| 9. Me pongo a llorar y/o gritar | A | B | C | D | E |
| 10. Organizo una acción en relación con mi problema | A | B | C | D | E |
| 11. Escribo una carta a una persona que siento que me puede ayudar con mi problema | A | B | C | D | E |
| 12. Ignoro el problema | A | B | C | D | E |
| 13. Ante los problemas, tiendo a criticarme | A | B | C | D | E |
| 14. Guardo mis sentimientos para mí solo(a) | A | B | C | D | E |
| 15. Dejo que Dios me ayude con mis problemas | A | B | C | D | E |
| 16. Pienso en aquellos que tienen peores problemas, para que los míos no parezcan tan graves | A | B | C | D | E |
| 17. Pido consejo a una persona que tenga más conocimiento que yo | A | B | C | D | E |

18. Encuentro una forma de relajarme, como oír música, leer un libro, tocar un instrumento musical, ver la televisión, etc.	A	B	C	D	E
19. Practico un deporte	A	B	C	D	E
20. Hablo con otros para apoyarnos mutuamente	A	B	C	D	E
21. Me dedico a resolver el problema utilizando todas mis capacidades	A	B	C	D	E
22. Sigo asistiendo a clases	A	B	C	D	E
23. Me preocupo por buscar mi felicidad	A	B	C	D	E
24. Llamo a un(a) amigo(a) íntimo(a)	A	B	C	D	E
25. Me preocupo por mis relaciones con los demás	A	B	C	D	E
26. Espero que un milagro resuelva mis problemas	A	B	C	D	E
27. Frente a los problemas, simplemente me doy por vencido(a)	A	B	C	D	E
28. Intento sentirme mejor bebiendo alcohol, fumando o tomando drogas	A	B	C	D	E
29. Organizo un grupo que se ocupe del problema	A	B	C	D	E
30. Decido ignorar conscientemente el problema	A	B	C	D	E
31. Me doy cuenta que yo mismo(a) me complico la vida frente a los problemas	A	B	C	D	E
32. Evito estar con la gente	A	B	C	D	E
33. Pido ayuda y consejo para que se resuelvan mis problemas	A	B	C	D	E
34. Me fijo en el aspecto positivo de las cosas y trato de pensar en las cosas buenas	A	B	C	D	E
35. Busco ayuda o consejo de un profesional para resolver los problemas	A	B	C	D	E
36. Salgo y me divierto para olvidar mis dificultades	A	B	C	D	E
37. Realizo ejercicios para mantenerme en forma y con buena salud	A	B	C	D	E
38. Busco ánimo en otras personas	A	B	C	D	E
39. Considero otros puntos de vista y trato de tenerlos en cuenta	A	B	C	D	E
40. Trabajo intensamente (Trabajo duro)	A	B	C	D	E
41. Me preocupo por lo que está pasando	A	B	C	D	E
42. Empiezo, o si ya existe, mejoro la relación con mi enamorado(a)	A	B	C	D	E
43. Trato de adaptarme a mis amigos	A	B	C	D	E
44. Espero que el problema se resuelva por sí solo	A	B	C	D	E
45. Me pongo mal (Me enfermo)	A	B	C	D	E
46. Culpo a los demás de mis problemas	A	B	C	D	E
47. Me reúno con otras personas para analizar el problema	A	B	C	D	E
48. Saco el problema de mi mente	A	B	C	D	E
49. Me siento culpable por los problemas que me ocurren	A	B	C	D	E
50. Evito que otros se enteren de lo que me preocupa	A	B	C	D	E
51. Leo la Biblia o un libro sagrado	A	B	C	D	E
52. Trato de tener una visión positiva de la vida	A	B	C	D	E
53. Pido ayuda a un profesional	A	B	C	D	E
54. Me doy tiempo para hacer las cosas que me gustan	A	B	C	D	E
55. Hago ejercicios físicos para distraerme	A	B	C	D	E
56. Hablo con otras personas sobre mi problema para que me ayuden a salir de él	A	B	C	D	E
57. Pienso en lo que estoy haciendo y por qué lo hago	A	B	C	D	E
58. Busco tener éxito en las cosas que estoy haciendo	A	B	C	D	E
59. Me preocupo por las cosas que me puedan pasar	A	B	C	D	E
60. Trato de hacerme amigo(a) íntimo(a) de un chico o de una chica	A	B	C	D	E
61. Trato de mejorar mi relación personal con los demás	A	B	C	D	E
62. Sueño despierto que las cosas van a mejorar	A	B	C	D	E

63. Cuando tengo problemas, no sé cómo enfrentarlos	A	B	C	D	E
64. Ante los problemas, cambio mis cantidades de lo que como, bebo o duermo	A	B	C	D	E
65. Me reúno con las personas que tienen el mismo problema que yo	A	B	C	D	E
66. Cuando tengo problemas, me aílo para poder evitarlos	A	B	C	D	E
67. Me considero culpable de los problemas que me afectan	A	B	C	D	E
68. Ante los problemas, evito que otros sepan cómo me siento	A	B	C	D	E
69. Pido a Dios que cuide de mí	A	B	C	D	E
70. Me siento contento(a) de cómo van las cosas	A	B	C	D	E
71. Hablo acerca del problema con personas que tengan más experiencia que yo	A	B	C	D	E
72. Consigo apoyo de otros, como de mis padres o amigos, para solucionar mis problemas	A	B	C	D	E
73. Pienso en distintas formas de enfrentarme al problema	A	B	C	D	E
74. Me dedico a mis tareas en vez de salir	A	B	C	D	E
75. Me preocupo por el futuro del mundo	A	B	C	D	E
76. Procuro pasar más tiempo con la persona con quien me gusta salir	A	B	C	D	E
77. Hago lo que quieren mis amigos	A	B	C	D	E
78. Me imagino que las cosas van a ir mejor	A	B	C	D	E
79. Sufro dolores de cabeza o de estómago	A	B	C	D	E
80. Encuentro una forma de aliviar la tensión; por ejemplo, llorar o gritar o beber o tomar drogas	A	B	C	D	E

Nombre : _____ Edad : _____ Sexo : _____
 Colegio : _____ Estatal () Particular ()
 Grado : _____ Fecha : _____

INVENTARIO EMOCIONAL BarOn ICE: NA - COMPLETA

Adaptado por
 Nelly Ugarriza Chávez
 Liz Pajares del Águila

Lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describe, hay cuatro posibles respuestas:

1. Muy rara vez
2. Rara vez
3. A menudo
4. Muy a menudo

Dinos cómo te sientes, piensas o actúas LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LUGARES. Elige una, y solo UNA respuesta para cada oración y coloca un ASPA sobre el número que corresponde a tu respuesta. Por ejemplo, si tu respuesta es "Rara vez", haz un ASPA sobre el número 2 en la misma línea de la oración. Esto no es un examen; no existen respuestas buenas o malas. Por favor haz un ASPA en la respuesta de cada oración.

	Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
1. Me gusta divertirme.	1	2	3	4
2. Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente.	1	2	3	4
3. Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.	1	2	3	4
4. Soy feliz.	1	2	3	4
5. Me importa lo que les sucede a las personas.	1	2	3	4
6. Me es difícil controlar mi cólera.	1	2	3	4
7. Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
8. Me gustan todas las personas que conozco.	1	2	3	4
9. Me siento seguro (a) de mí mismo (a).	1	2	3	4
10. Sé cómo se sienten las personas.	1	2	3	4
11. Sé cómo mantenerme tranquilo (a).	1	2	3	4
12. Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.	1	2	3	4
13. Pienso que las cosas que hago salen bien.	1	2	3	4
14. Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
15. Me molesto demasiado de cualquier cosa.	1	2	3	4
16. Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.	1	2	3	4
17. Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	1	2	3	4
18. Pienso bien de todas las personas.	1	2	3	4
19. Espero lo mejor.	1	2	3	4
20. Tener amigos es importante.	1	2	3	4

	Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
21. Peleo con la gente.	1	2	3	4
22. Puedo comprender preguntas difíciles.	1	2	3	4
23. Me agrada sonreír.	1	2	3	4
24. Intento no herir los sentimientos de las personas.	1	2	3	4
25. No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo.	1	2	3	4
26. Tengo mal genio.	1	2	3	4
27. Nada me molesta.	1	2	3	4
28. Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	1	2	3	4
29. Sé que las cosas saldrán bien.	1	2	3	4
30. Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	1	2	3	4
31. Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	1	2	3	4
32. Sé cómo divertirme.	1	2	3	4
33. Debo decir siempre la verdad.	1	2	3	4
34. Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.	1	2	3	4
35. Me molesto fácilmente.	1	2	3	4
36. Me agrada hacer cosas para los demás.	1	2	3	4
37. No me siento muy feliz.	1	2	3	4
38. Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	1	2	3	4
39. Demoro en molestarme.	1	2	3	4
40. Me siento bien conmigo mismo (a).	1	2	3	4
41. Hago amigos fácilmente.	1	2	3	4
42. Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.	1	2	3	4
43. Para mí es fácil decirle a las personas cómo me siento.	1	2	3	4
44. Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.	1	2	3	4
45. Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	1	2	3	4
46. Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo.	1	2	3	4
47. Me siento feliz con la clase de persona que soy.	1	2	3	4
48. Soy bueno (a) resolviendo problemas.	1	2	3	4
49. Para mí es difícil esperar mi turno.	1	2	3	4
50. Me divierte las cosas que hago.	1	2	3	4
51. Me agradan mis amigos.	1	2	3	4
52. No tengo días malos.	1	2	3	4
53. Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos.	1	2	3	4
54. Me disgusto fácilmente.	1	2	3	4
55. Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	1	2	3	4
56. Me gusta mi cuerpo.	1	2	3	4
57. Aun cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido	1	2	3	4
58. Cuando me molesto actúo sin pensar.	1	2	3	4
59. Sé cuándo la gente está molesta aun cuando no dicen nada	1	2	3	4
60. Me gusta la forma como me veo.	1	2	3	4