



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

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ESTILOS DE AFRONTAMIENTO AL
ESTRÉS EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA

PRESENTADA POR
MANUEL ALEXANDER LUNAHUANA ROSALES

ASESORA
CARMEN ROZAS PONCE DE LEÓN

TESIS
PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN
PSICOLOGÍA

LIMA – PERÚ

2018



**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 DE
PSICOLOGÍA

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ESTILOS DE AFRONTAMIENTO AL
ESTRÉS EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA

TESIS PARA OPTAR

EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

PRESENTADO POR:

MANUEL ALEXANDER LUNAHUANA ROSALES

ASESOR:

MG. CARMEN ROZAS PONCE DE LEÓN

LIMA - PERÚ

2018

Dedicado a Dios y a todos
mis seres queridos que de
alguna u otra manera me
motivan a seguir creciendo.

AGRADECIMIENTO

A mis padres y hermana por motivarme constantemente con este proyecto y brindarme su constante apoyo y comprensión en todos los objetivos que me establezco.

A mi querida Dani que perseveró conmigo en este objetivo alcanzado y a todas las personas que conocí durante mi periodo universitario que estuvieron involucrados en mi proceso de crecimiento.

A la Universidad San Martín de Porres, mi alma mater, por brindarme la oportunidad de conocer cada vez más mi vocación y acogerme dentro de todo mi proceso de estudios.

A la Mg. Carmen Rozas por asesorarme en el transcurso de la evolución de este trabajo con sus conocimientos y mostrarme siempre una actitud positiva para poder mejorar. De igual forma, al Mg. Cesar Merino por generar en mi un frecuente deseo de aportar al crecimiento de la psicología peruana y brindarme sus conocimientos en el ámbito de la investigación científica.

INDICE

PORTADA	
DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
ÍNDICE	iv
INDICE DE TABLAS	vi
RESUMEN	vii
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	14
1.1 Antecedentes de la Investigación	14
1.2 Bases teóricas	18
1.2.1 Inteligencia Emocional	18
1.2.2 Afrontamiento al Estrés	32
1.3 Definición de términos básicos	36
CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES	37
2.1 Formulación de hipótesis principal y derivadas	37
2.2 Variables y definición operacional	38
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	40
3.1 Diseño metodológico	40
3.2 Diseño muestral	40
3.3 Técnicas de recolección de datos	41
3.4 Técnicas estadísticas para el procesamiento de la información	45
3.5 Aspectos Éticos	47
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	48

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN	63
CONCLUSIONES	70
RECOMENDACIONES	72
REFERENCIAS	74

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Operacionalización de variables	39
Tabla 2. Confiabilidad del WLEIS	49
Tabla 3. Confiabilidad del CSQ	49
Tabla 4. Descripción de los puntajes obtenidos	50
Tabla 5. Puntaje de la Inteligencia emocional total	51
Tabla 6. Porcentajes de las dimensiones del WLEIS	52
Tabla 7. Porcentajes de las dimensiones del CSQ	53
Tabla 8. Diferencia de inteligencia emocional según sexo	54
Tabla 9. Diferencia de dimensiones del WLEIS según sexo	55
Tabla 10. Diferencia de dimensiones del CSQ según sexo	56
Tabla 11. Diferencias de la inteligencia emocional según la ocupación	56
Tabla 12. Diferencias de las dimensiones del WLEIS según la ocupación actual	58
Tabla 13. Diferencias de las dimensiones del CSQ según la ocupación actual	58
Tabla 14. Correlaciones entre inteligencia emocional y afrontamiento al estrés	60

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la inteligencia emocional y los estilos de afrontamiento al estrés, en una población peruana de estudiantes universitarios. El estudio se aborda en base a una metodología cuantitativa y un diseño no experimental, de tipo descriptivo correlacional. La muestra estuvo conformada por 160 estudiantes de ambos sexos de una universidad privada, a quienes se les aplicó la Escala de Inteligencia Emocional de Wong - Law (2002) y el Cuestionario de Estilos de Afrontamiento CSQ elaborado por Rogers, Jarvis y Najarian (1993). Los resultados de la investigación muestran una correlación significativa positiva entre la inteligencia emocional y el estilo de afrontamiento racional y correlación significativa e inversa entre la inteligencia emocional y el estilo de afrontamiento emocional.

Palabras Clave: Inteligencia emocional, Afrontamiento, Estrés.

ABSTRACT

This research had as main objective to determine the relationship between emotional intelligence and stress coping styles in a Peruvian university student population. The study is based on quantitative methodology with a non-experimental design of a descriptive correlational kind. The sample was formed for 160 male and female students of a private university, who were applied the Scale of Emotional Intelligence Wong - Law (2002) and the Coping Styles Questionnaire CSQ developed by Rogers, Jarvis and Najarian (1993). The results of the research shows positive significant correlation between emotional intelligence and the style of rational coping and significant inverse correlation between emotional intelligence and the style of emotional coping.

Keywords: Emotional intelligence, coping, stress.

INTRODUCCIÓN

Diversos investigadores a nivel internacional han estudiado y demostrado que existen periodos en la vida universitaria en que los niveles de ansiedad y estrés se elevan (Piemontesi, et al, 2012; Barraza, 2012; Martin, 2007). Dentro del contexto latinoamericano Mazo, Londoño y Gutiérrez (2013), encuentran que el segundo año de estudios es percibido como más estresantes, probablemente debido a que finalizan los cursos básicos y ello aumenta la demanda educativa. Incluso investigadores como (Barraza, 2009) han encontrado que el estrés dentro de la vida universitaria influye sobre la generación de burnout académico, un constructo que desde hace pocos años, al menos a nivel nacional, se venía estudiando solo en las organizaciones debido al agotamiento emocional que genera la carga de trabajo en algunos sectores.

En esa misma línea, Piccaso et al. (2012) y Gutiérrez, Londoño y Mazo(2009) indicaron hace algunos años en sus trabajos en estudiantes universitarios que se estaban presentando niveles considerables de burnout académico, hecho que genera nuevas interrogantes dentro de la búsqueda de formas más eficaces de enfrentar la vida universitaria.

Teniendo presente que en las bases científicas se está registrando una mayor cantidad de fundamentos empíricos sobre los niveles de estrés e incluso burnout dentro de las universidades, es claro que también debemos preguntarnos cuáles

son las medidas que los universitarios plantean para generar una posible solución a los estresores con los que se encuentran.

La extensa literatura nos menciona que el afrontamiento al estrés es una de las variables que juega un papel claramente importante en el manejo de las situaciones estresantes. Tiempo antes de volverse conocido como constructo psicológico, el afrontamiento desde la perspectiva médica de Lipowski (1970) hace referencia a la respuesta cognitiva y motora que generamos con el afán de conservar nuestra integridad tanto física como mental o al reintegramos ante una situación adversa. Desde un enfoque más psicológico, es común que el afrontamiento sea definido dándose a entender como un proceso de adaptación ante estímulos estresantes; siguiendo esta afirmación Monat y Lazarus (1991) describen el afrontamiento como "los esfuerzos de un individuo para dominar las demandas (condiciones de daño, amenaza o desafío) que son valoradas o percibidas como excedentes o demandantes a sus recursos" (p. 5).

Dentro de los trabajos de afrontamiento más reconocidos se encuentran los de Folkman y Lazarus (1985) quienes explican que las personas utilizan diferentes estrategias de afrontamiento dependiendo del conflicto con el que se encuentren y estas pueden caracterizarse por ser beneficiosas o disfuncionales. De acuerdo a Lazarus y Folkman (1986) esta respuesta de afrontamiento en interacción con el medio involucra un proceso de evaluación cognitiva, que en una gran medida busca prevenir, evitar o modular el malestar emocional que la situación estresante pueda provocar (Perlin y Schooler, 1978). Asimismo, desde las primeras investigaciones que se hicieron con esta variable se pudo evidenciar un factor centrado en el problema y otra en la emoción, ambos involucrados en el

proceso de hacer frente a las situaciones (Lazarus y Folkman, 1986; Carver, Scheier y Weintraub, 1989). Por lo tanto, es destacable reconocer que el proceso de afrontamiento puede estar mediado por la evaluación de las emociones.

Ello nos lleva a extrapolar que dentro de la vida universitaria frecuentemente nos encontramos con personas que aunque parezcan esforzarse mucho y dedicar varias horas para estudiar no siempre alcanzan los objetivos que esperan y una gran cantidad de ellos no llegan a superar los primeros ciclos de estudios. Es allí donde observamos que muchas de esas personas también presentan indicadores de no tener un buen control emocional o en ocasiones sufren en demasía por consecuencias emocionales generadas por sus relaciones interpersonales.

Haciendo referencia a lo antes mencionado, importantes investigadores proponen la existencia de un considerable vínculo entre la inteligencia emocional (IE) y el afrontamiento al estrés (Folkman y Moskowitz, 2004; Shah y Thingujam, 2008; Limonero, Fernandez-Castro, Tomás-Sábado y Aradilla, 2009). Debido a ello se han generado varias explicaciones de la posible relación entre la IE y el afrontamiento al estrés, siendo la de Epstein (1998) una de las más claras, al mencionar que los individuos emocionalmente inteligentes cuentan con estructuras cognitivas más constructivas que les permiten ser capaces de identificar con mayor precisión el impacto que tienen sus pensamientos sobre sus emociones. Consecuentemente, estas personas serían mucho más hábiles para reconocer estrategias de afrontamiento adecuadas y utilizarlas con mayor frecuencia.

La IE en los últimos años ha sido y sigue siendo foco de importantes estudios psicológicos en todo el mundo, ya que ha demostrado su vínculo con diversos objetos de estudio de la psicología positiva. Dentro de la importancia de la IE, se

ha encontrado una fuerte relación con aspectos como satisfacción con la vida (Mikkelsen, 2009; Kong, Zhao y You, 2012), mejor salud mental (Martínez, Piqueras y Ramos 2010; Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2006; Ahumada, 2011) y práctica de la atención plena (Breso, Rubio y Adriani, 2013; Sanchez y Araya-Vargas, 2013). Denota de esta manera ser la IE una capacidad que puede estar guardando relación con el hecho de poder adaptarse de manera adecuada a situaciones estresantes y que puedan exigir un esfuerzo en el uso de los recursos personales.

Ante ello, es importante también destacar que este complejo proceso de hacer frente a las situaciones estresantes da lugar a las afirmaciones de Goleman (1995) concernientes a que nuestras emociones muchas veces delimitan la capacidad para utilizar nuestros recursos mentales innatos y ello determina nuestro desempeño en la vida. "Es así que la inteligencia emocional es una aptitud superior, una capacidad que afecta profundamente a todas las otras habilidades"(Goleman, 1995, p.88).

En ese sentido, cabe la oportunidad de preguntarnos si en nuestro contexto universitario actual la inteligencia emocional se relaciona con el afrontamiento al estrés, especialmente haciendo énfasis en los estilos de afrontamiento adaptativos. En razón a ello, se encuentra aún un gran vacío en el estudio de la relación que pueda existir entre estos conceptos.

La presente tesis pretende realizar un análisis con la finalidad de describir, detallar y ofrecer una nueva orientación enfocada en conocer la relación que puede manifestarse entre la inteligencia emocional y los estilos de afrontamiento al estrés de una muestra de 160 estudiantes universitarios. De tal forma, la tesis presenta una estructura de 5 capítulos en los que se detalla: 1) el marco teórico

que brinda un alcance detallado del sustento de las variables estudiadas y sus antecedentes; 2) hipótesis y variables que especificaran cuales son las expectativas que se establecen de la relación de las variables; 3) metodología de la investigación donde se detallan los datos técnicos y procedimiento de la tesis; 4) los resultados en donde se expone de manera cuantitativa el análisis del estudio y sus propiedades; 5) y por último la discusión en donde se expresa de manera critica la contrastación de los resultados con las bases e investigaciones antecedentes.

CAPITULO I MARCO TEÓRICO

1.1 Antecedentes de la investigación

Se procuró realizar la búsqueda de fuentes en un contexto internacional y nacional, encontrando en las primeras una mayor similitud en relación a las variables psicológicas de estudio y a la población tomada en esta investigación. Por otro lado, en el ámbito nacional se encontraron investigaciones que se toman como antecedentes; sin embargo, estas son escasas y se realizaron los estudios de las variables en poblaciones distintas al del presente trabajo, teniendo como muestra en su mayoría a escolares de primaria y también a colaboradores de entidades privadas específicas.

En relación al ámbito internacional, recientemente Kim y Han (2015), estuvieron a cargo de un estudio en 219 alumnos de una universidad de Korea del Sur. En dicho estudio se buscó conocer la relación entre la IE (Wong y Law, 2002) y las estrategias de afrontamiento al estrés, encontrando indicadores importantes, los cuales se caracterizan por mostrar una asociación positiva entre el modelo de IE planteado y las estrategias de afrontamiento de solución de problemas y búsqueda de soporte social. Además, las investigadoras plantean que el incremento de sentimientos de control y competencias emocionales

cooperan en la adopción de estrategias de afrontamiento más activas y efectivas al momento de encontrarse con situaciones de altos niveles de estrés.

Así mismo, Martínez, Piqueras e Inglés (2011) realizaron una revisión de 42 estudios orientados a la relación de la inteligencia emocional y la capacidad de afrontamiento, encontrando que niveles altos de IE se asocian con estrategias de afrontamiento basadas en la resolución de problemas, mientras que niveles bajos de IE se asocian a estrategias basadas en la evitación y la superstición. Asimismo, encontraron datos importantes relacionados a que las mujeres prestan mayor atención a las emociones y ello está asociado con un estilo de afrontamiento rumiativo centrado en las propias emociones, mientras que los varones tienen una mayor capacidad de regular sus emociones ante situaciones estresantes.

En la ciudad de Pune en India, al otro lado del mundo, Shah y Thingujam (2008) realizaron un estudio en 197 estudiantes universitarios, buscando conocer la relación entre la inteligencia emocional percibida y los estilos de afrontamiento. Estos investigadores realizaron su estudio utilizando como base el modelo teórico de la IE de Salovey y Mayer (1990), encontrando relaciones significativas entre los componentes de la IE como la evaluación de las emociones propias y la evaluación de las emociones de otros con el afrontamiento centrado en el problema. Además se encontró que el factor de Regulación de las emociones propias conduce a una relación negativa con el estilo evitativo de afrontamiento. Por otro lado, en Perú el estudio de la IE y el afrontamiento se ha realizado con mayor frecuencia de manera individual por cada uno de las variables. Se han encontrado escasas investigaciones en donde se haya analizado la relación entre

estas dos variables y ninguna de ellas en donde se haya analizado estas variables en una muestra de estudiantes universitarios.

Recientemente, en la ciudad de Lima Castro, Gómez, Lindo y Vega (2017) realizaron una tesis de maestría en donde analizaron la relación de los estilos de afrontamiento al estrés y la IE en una muestra de 150 mujeres ejecutivas. Dentro del estudio se encontraron aspectos interesantes de la muestra, resaltando que el 93% de las mujeres ejecutivas denotaban un nivel alto de IE; además, el 67% de las mujeres presentaban un estilo de afrontamiento enfocado al problema y el 33% de ellas optaba por un afrontamiento enfocado a la emoción. Asimismo, los investigadores encontraron que la IE se relacionaba de manera positiva con los estilos de afrontamiento enfocado al problema ($r = 0.24$) y enfocado a la emoción ($r = 0.25$) respectivamente.

De esta forma, se encontró que las ejecutivas que optaban con mayor frecuencia por un estilo de afrontamiento enfocado en el problema tienden a gestionar sus reacciones emocionales con mayor facilidad, mantener relaciones interpersonales más eficaces y presentan facilidad para adaptarse a nuevas situaciones. En cambio, las ejecutivas que optan con mayor frecuencia por un estilo de afrontamiento enfocado en la emoción tienden a controlar mejor el estrés y presentan una mayor capacidad de autoapreciación de sus puntos fuertes y oportunidades de mejora.

De igual forma, Echevarria (2012) planteó analizar la relación entre las estrategias de afrontamiento al estrés y la IE en niños víctimas de desastres. La muestra del estudio estuvo conformada por niños de ambos sexos de entre 7 a 12 años que hayan sido víctimas de desastres naturales en las ciudades de Chincha, Ica y Pisco. De esta forma, se encontró en el análisis de los datos que existía una

asociación estadísticamente significativa entre las estrategias de afrontamiento centradas en el problema y el nivel de IE ($r = 0.36$); asimismo, se evidenció una asociación con las estrategias de afrontamiento centradas en la emoción ($r = 0.41$). De esta forma, el estudio plantea que los estilos de afrontamiento centrados en el problema y centrado en la emoción guardan un vínculo estrecho con la IE; sin embargo, este estudio no respalda lo encontrado por las investigaciones de Augusto-Landa, Lopez-Zafra y Pulido-Martos (2011) quienes describen que las investigaciones plantean una constante negativa entre la IE y un afrontamiento centrado en las emociones.

En otro campo de la psicología, Pozo (2010) elaboró una investigación para alcanzar el grado de licenciado en Psicología, tomando como problema central la búsqueda de la relación entre los componentes de la IE y los estilos de afrontamiento al estrés en trabajadores de una empresa del sistema privado de pensiones de Lima. En el estudio se encontró una relación positiva y significativa entre los componentes intrapersonal y estado de ánimo con el componente de afrontamiento de valoración positiva. Además, los otros componentes de la inteligencia emocional según el modelo utilizado que son interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés correlacionaron de manera positiva pero en un grado bajo. Esto de acuerdo a los autores indica que los trabajadores que se caracterizan por ser poco impulsivos, tienden a realizar escasos esfuerzos por cambiar la situación exigente o estresante.

En este proceso de búsqueda de bases como referencias para la investigación se evidencia que la gran mayoría de información sobre estos constructos se realizan frecuentemente a nivel internacional y se precisa que es

necesario abarcar con mucho más detalle el estudio de estas variables en nuevas poblaciones.

1.2 Bases teóricas

Dentro de la investigación se contempla como variables principales de estudio a la inteligencia emocional y a los estilos de afrontamiento al estrés, los cuales serán abordados de manera específica y detallando los aspectos más relevantes que se encuentran relacionados con el problema a investigar.

1.2.1 Inteligencia Emocional

Desde hace ya algunos años el término “Inteligencia Emocional” ha iniciado a tomar una gran relevancia en el ambiente psicológico, primordialmente debido a que ya no se toma solo al intelecto o también conocido como factor “g” como elemento principal en el desarrollo y desempeño satisfactorio en el ámbito académico, laboral, social, entre otros. En la actualidad, se le otorga mayor relevancia a la gestión de las emociones y a cómo dicha gestión puede colaborar satisfactoriamente en la solución de problemas en diferentes situaciones y contextos.

Con referencia a la literatura puede decirse que el concepto de IE proviene de la búsqueda de nuevas alternativas y constructos medibles, los cuales en adición a el ya conocido CI, tuvieran el potencial de servir como predictores del buen funcionamiento a nivel laboral, académico y social (Villanueva, 2008). En investigaciones se puso de manifiesto esta necesidad, debido a que se encontró

falta de valor y objetividad cuando se realizaba la comparación de sujetos que tenían niveles de CI parejos, pero que al momento de evaluarlos frente a situaciones de exigencia no llegaban a resolver los problemas adecuadamente y ello manifestaba un vacío aun por estudiar (Dulewics y Higgs, 2000).

Es allí donde el concepto de IE apareció como el idóneo para llenar los espacios aun por investigar, sin embargo para el contexto psicológico era aún difícil de enmarcar juntos los conceptos de inteligencia y emoción, ya que como contemplaban Salovey y Mayer (1990), hasta ese entonces la concepción dominante era la occidental, la cual enmarcaba a las emociones como la parte primitiva y salvaje de nuestro aparato psíquico y era difícilmente relacionada con la inteligencia puesto que debía controlarse con la razón.

Es importante pues entonces conocer que el término de IE fue y sigue siendo controversial por la unión de dos conceptos que por mucho tiempo parecían antagónicos y hasta la actualidad no hay un consenso claro que nos brinde un concepto general de lo que podemos llegar a medir. No obstante desde mediados del siglo pasado se han formado conceptos que nos pueden ayudar a entender mucho mejor este constructo y además diversos autores los definen de acuerdo a sus expectativas de medición.

De acuerdo a Pérez, Petrides y Furnham, (2005) el término de "Inteligencia Emocional" tuvo como una de sus aproximaciones más cercanas los escritos propuestos por Gardner (1983), quien nos habla acerca de la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal dentro de su teoría de las inteligencias múltiples. Según Gardner (1995), la inteligencia interpersonal es un tipo de inteligencia que nos permite el mejor entendimiento de las motivaciones, las posibles intenciones y el deseo de los que nos rodean, permitiéndonos tener un

desempeño más eficaz al contacto con otras personas. Así mismo, la inteligencia intrapersonal hace referencia a la capacidad para poder comprender nuestro mundo interior y utilizar este autoconocimiento de manera eficaz en la regulación de nuestras vidas.

Más adelante, Salovey y Mayer (1990) utilizaron como una de sus influencias la concepción de la inteligencia personal utilizada por Gardner, añadiendo al léxico la denominación de la IE. Estos autores en su primer trabajo formal con el concepto de IE la definieron como la capacidad de monitorear los sentimientos y emociones propios y de otros, de poder discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y la acción (Salovey y Mayer, 1990). Para poder obtener un mayor entendimiento de lo que estaban planteando dichos autores realizaron una conceptualización de la IE en donde remarcaron tres aspectos importantes del constructo, los cuales de forma general se describen como 1) la evaluación y expresión de las emociones, 2) la regulación de las emociones y 3) la utilización de las emociones.

Posteriormente, este término obtuvo mayor relevancia luego de la publicación de Goleman (1995), con su libro *Inteligencia Emocional*. Cuando emerge este nuevo concepto tuvo poca acogida e impacto en la comunidad científica mundial; sin embargo, Daniel Goleman (psicólogo y periodista) obtuvo la atención de la comunidad al tener una gran acogida con su publicación, la cual tocaba temas más cotidianos relacionados al uso de la IE. Desde la visión de Goleman (1995), el constructo puede ser entendido de manera sencilla como una mezcla de aspectos motivacionales y de personalidad.

Más adelante investigadores como Bar-On (1997), Cooper y Sawaf (1997), Shapiro (1997) y Wong y Law (2002) publicaron aproximaciones al concepto de lo

más diversas, propusieron diversos factores que conforman la IE y elaboraron herramientas para que estos conceptos puedan ser fácilmente medibles. No obstante, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) detallan que lamentablemente desde los nuevos alcances que se han realizado se han creado diversas afirmaciones sobre la influencia positiva de la IE, que aún no han podido ser comprobadas de manera empírica y lo cual ententece de cierta manera el sostenimiento del constructo.

Consecuentemente a las diversas investigaciones que se iban realizando en el contexto psicológico con el concepto de IE, los primeros autores que propusieron el término se fueron dando cuenta que se tenía que dar mayor énfasis al aspecto cognitivo del concepto. Debido a ello, la primera acepción realizada en 1990 fue reformulada remarcando que el énfasis en la regulación emocional era limitante en algunas ocasiones, por ello se le prestaba poca atención a la relación entre los sentimientos y el pensamiento.

En consonancia a esas insuficiencias en la antigua propuesta, los autores establecieron la siguiente definición: “La IE se puede entender como la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, relaciona también la habilidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento, también la habilidad para entender emoción y conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997).

Modelos de Inteligencia Emocional

En la actualidad, nos encontramos con el debate sobre cuál de las posturas teóricas de la IE debería tener mayor relevancia en el medio científico y en el uso cotidiano de las investigaciones. A lo largo del tiempo, han surgido distintos aportes por parte de los autores que han incrementado y enriquecido el constructo de IE, atendiendo a las distintas habilidades que se han podido encontrar dentro de ella.

Estas distintas habilidades y nuevos descubrimientos fueron alineadas por Mayer, Salovey y Caruso (2000) y posteriormente reforzada por Pérez, Pétrides y Furham, (2005), quienes agruparon las diferentes propuestas teóricas formuladas por los distintos autores en dos modelos teóricos. El primer modelo describe a la IE como habilidad, es decir que basa su desarrollo en el procesamiento de la información emocional y las capacidades que se involucran con dicho procesamiento, es una inteligencia genuina. (Mayer y Salovey, 1997). Por otro lado, se presenta un modelo más integrativo, en donde se combinan las habilidades emocionales con dimensiones de personalidad como asertividad, optimismo, etc. (Bar-On, 2000; Goleman, 2001), y este por su diversificación es denominado modelo mixto.

Para algunos investigadores ambos modelos deben tomarse en cuenta en los estudios y hasta pueden ser complementarios (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000). No obstante, para algunos autores del modelo de habilidad la IE debería estudiarse separada de los rasgos estables de personalidad, ya que ello nos llevaría a discriminar y analizar el grado en que influyen en la conducta y desempeño general de las personas. (Mayer et al., 2004)

Modelo Mixto

El modelo mixto en la actualidad nacional es el más utilizado, este modelo contempla una visión amplia a cerca de la IE. Refiere y centra su teoría especialmente en rasgos de comportamiento estable y variables de personalidad, competencias socio emocionales y aspectos motivacionales. (Mayer, Caruso y Salovey, 1999; Goleman, 1995; Bar-On, 1997). Este modelo es representado frecuentemente por dos autores principales Goleman (1995) y Bar-On (1997) quienes en sus teorías de la IE combinan aspectos de personalidad con habilidades emocionales.

Modelo de Goleman

Goleman, incluye en su definición de IE aspectos importantes derivados de la primera definición de Salovey y Mayer (1990), además establece que su concepción de IE va dirigido a ser un concepto más amplio que el de ellos y precisa que el concepto de resiliencia del ego es un concepto que se asemeja a lo que él desea construir ya que incluye competencias emocionales y sociales. (Goleman, 1995).

Goleman (1995) propone una conceptualización más amplia al considerar a la IE como una combinación de atributos muy ligados a la personalidad distinta del CI, y que normalmente está relacionada con competencias ligadas al logro académico y profesional. Básicamente Goleman divide a la IE en dos tipos de competencias: competencias personales y competencias sociales.

Competencias Personales

- Conocimiento de las propias emociones: la capacidad de reconocer los propios sentimientos, este es uno de los puntos más importantes de la IE. Las personas que tienen un foco más acertado en sus propias emociones suelen gestionar mejor sus comportamientos.
- Capacidad para controlar las emociones: la capacidad de controlar los sentimientos y adecuarlos a las situaciones pertinentes. Se manifiesta en la toma de conciencia de las propias emociones para regular nuestras relaciones interpersonales.
- Capacidad de motivarse a sí mismo: la capacidad de poder llevar el autocontrol emocional para demorar ciertas gratificaciones y dominar en cierto grado la impulsividad, lo que permite impulsar acciones más productivas y positivas.

Competencias sociales

- Reconocimiento de las emociones ajenas: la capacidad de sintonizar con nuestro ambiente interpersonal a través de la empatía. Esta capacidad trabaja la fineza para reconocer las reacciones emocionales y señales que pueden indicar lo que los demás necesitan y no siempre verbalizan.
- Control de las relaciones: la capacidad de modular las emociones con el fin de establecer adecuadas relaciones con los demás, además esta es una de las bases para ser un buen líder y propiciar el éxito social.

El modelo de Goleman (1998) engloba habilidades muy distintas y complementarias a las de la inteligencia académica. El gran logro del aporte de Goleman (1998) radica en el desarrollo de un modelo de IE basado en competencias emocionales, un modelo que se perfila como una teoría del rendimiento. Esto ha conllevado a que también la psicología organizacional vea en este modelo algunas de las claves esenciales para el liderazgo eficaz.

Modelo de Bar- On

Bar-On (1997) plantea a la IE definida como “el conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la habilidad de uno mismo para afrontar con éxito las demandas y presiones del entorno” (p. 3). Este investigador, realizó probablemente uno de los primeros intentos en la medición de la IE en términos de una medida de bienestar psicológico. En 1985 planteo su tesis formulando el término de Cociente Emocional CE, por semejanza al término de Coeficiente Intelectual CI, intentando describir un enfoque de medición de la competencia social y emocional.

A partir de sus investigaciones en un inicio Bar-On ubica el concepto de inteligencia desde el enfoque de la personalidad, operacionalizando su teoría en el instrumento de evaluación: Emotional Quotient Inventory (EQ-i). Más adelante, al encontrarse con una amplitud en su modelo Bar-On (2006) considera replantear su definición y la plantea en términos de inteligencia social y emocional como “La inteligencia social y emocional es una serie multidimensional de habilidades emocionales, personales y sociales ligadas entre sí que influyen en nuestra

desempeño emocional de una forma activa y eficaz para cubrir las demandas y presiones del ambiente”.

El trabajo teórico de Bar-On le permitió plantear un modelo, el cual vincula la inteligencia emocional con rasgos de comportamiento estables y variables de la personalidad, como por ejemplo, la empatía, la asertividad, el optimismo, la impulsividad, etc.

A grandes rasgos este Bar-On (2000) plantea un modelo donde se distinguen 5 grandes componentes: habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo:

- Habilidad intrapersonal: busca evaluar en sí mismo evalúa el sí mismo, el yo interior. Es formado por la autoconsciencia emocional, la asertividad, la independencia emocional, la auto-consideración y la autorrealización.

- Habilidad interpersonal: busca medir abarca las habilidades y el desempeño con en relaciones con los demás. Es integrado por la empatía, la responsabilidad social y relación interpersonal.

- Habilidad de adaptabilidad: busca medir que tan exitosa es la persona para adecuarse a las exigencias del entorno y enfrentando de manera adecuada las situaciones de presión. Se vincula a las capacidades de examen de la realidad, flexibilidad y solución de problemas.

- Manejo del estrés: busca medir la capacidad para soportar de manera adecuada situaciones adversas y postergar impulsos. Se conforma por la capacidad de tolerar las presiones y por la de control de impulsos.

- Estado de ánimo: busca medir la capacidad para disfrutar de la vida y la perspectiva personal que uno tiene de su futuro. Comprende los aspectos relativos al optimismo y la felicidad.

En tanto a esta, diversificación, se puede observar que el modelo teórico de Bar-On combina la posibilidad de discriminar la IE como una habilidad cognitiva (cuando se refiere al aspecto intrapersonal) con otras características independientes de la habilidad cognitiva, como es el caso de la felicidad y el optimismo, por ejemplo (Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

Finalmente, Bar-On (2006) actualiza su marco teórico abreviándolos y divide la inteligencia emocional en tres dimensiones:

- Intrapersonal: refiere a la capacidad que tiene la persona de ser consciente de uno mismo, es decir, para comprender las propias fortalezas y debilidades y la capacidad de generar y expresar pensamientos y sentimientos de forma asertiva.

- Interpersonal: refiere la capacidad de la persona para entender sus propias necesidades, así como las emociones de los que lo rodean. Esta

competencia facilita el poder establecer y mantener relaciones constructivas y satisfactorias

- Manejo del cambio: refiere la capacidad para realizar el manejo eficaz, realista y flexible de la transformación personal, social y ambiental, así como la toma de decisiones y la resolución de conflictos.

Modelo de Habilidad

Este modelo se basa en la capacidad para procesar información afectiva (Zeidner, Matthews y Roberts, 2001) la cual involucra una serie de habilidades relacionadas con el procesamiento emocional de la información (Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera, 2002). Además, como Fernández-Berrocal et al. (2002) mencionan el modelo enfatiza que esta inteligencia no debería ser comprendida como un rasgo de personalidad, aunque puede existir cierta interacción entre ambas

La literatura plantea el modelo como un conjunto de habilidades que abarcan desde los procesos psicológicos más básicos (percepción de las emociones) hasta los más complejos (regulación de las emociones). De esta manera se estaría hablando de un modelo jerárquico en el que es imprescindible desarrollar las habilidades más básicas para llegar a las más complejas.

A manera de síntesis, los modelos de habilidad se basan específicamente en el contexto emocional de la información y el estudio de las habilidades relacionadas con dicho proceso.

Modelo de Salovey y Mayer

A partir de los primeros alcances que brindan Salovey y Mayer, la IE es concebida como una inteligencia genuina, enfocada en el uso adaptativo de las emociones, con el fin de que la persona pueda solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea (Mayer y Salovey, 1993).

A consecuencia de sus primeras investigaciones los autores llegaron a reformular su primera definición, logrando entender a la IE como: “la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer et al., 1997). De esta definición se desprenden cuatro habilidades dentro de la IE:

Percepción, evaluación y expresión de las emociones.

Esta habilidad hace referencia a la exactitud con la que los individuos pueden identificar en uno mismo los correlatos fisiológicos y cognitivos que las emociones comportan. Asimismo, las emociones pueden ser reconocidas en otras personas y objetos. En esta rama se incluye, además, la capacidad para expresar las emociones de una manera adecuada.

Facilitación del pensamiento

Esta habilidad hace referencia a cómo las emociones actúan sobre nuestro pensamiento y nuestra forma de procesar la información. Las emociones

van a determinar y mejorar el pensamiento porque dirigen la atención de los individuos hacia la información importante. Las variaciones emocionales nos van a permitir adoptar diferentes puntos de vista y múltiples perspectivas de los problemas.

Comprensión emocional.

La tercera rama del modelo hace referencia a la capacidad para comprender emociones y utilizar el conocimiento emocional. Incluye la capacidad para etiquetar las emociones (significante) y relacionarlas con su significado. Encierra también la habilidad para comprender emociones complejas, así como aquellas que se producen de modo simultáneo.

Regulación de las emociones.

Se trata del proceso emocional de mayor complejidad y abarca la capacidad para estar abierto a las emociones, tanto positivas como negativas. Además, hace referencia a la habilidad para manejar las emociones en uno mismo y en los demás moderando las emociones negativas y aumentando las positivas sin reprimir o exagerar la información que ellas conllevan.

Los autores mencionados anteriormente, son los que presentan las teorías más desarrolladas a nivel internacional y en los que se basan la mayoría de las escalas de medidas de la IE. Sin embargo, durante la década del noventa también se desarrollaron otras ideas. Una de las que destaca por su sólido marco teórico y la cual fue influenciada por Salovey y Mayer es la que proponen Davies, Stankov

y Roberts (1998). Estos autores realizaron un resumen cualitativo de la literatura de la IE hasta esos momentos y establecieron un modelo de 4 dimensiones con ciertas similitudes al de Mayer y Salovey (1997). Las 4 dimensiones desarrolladas por Davies et al. (1998) son las siguientes:

- Valoración y expresión de la emoción de uno mismo: denota la capacidad de la persona para comprender sus emociones y poder expresarlas de forma natural. Las personas que tienen buena habilidad en esta área sentirán y reconocerán sus emociones mejor que la mayoría de las personas.

- Valoración y reconocimiento de las emociones en otros: denota la capacidad de una persona para percibir y comprender las emociones de las personas a su alrededor. Las personas que tienen un alto grado de esta habilidad serán muy sensibles a las emociones de los demás y podrán predecir las respuestas emocionales con cierta facilidad.

- .

- Regulación de las propias emociones: denota la capacidad de una persona para regular sus emociones, lo que le permite una recuperación más rápida de la angustia psicológica. Una persona con alta habilidad en esta área podría regresar rápidamente a los estados psicológicos normales después de estar molesto o eufórico; además, esta persona también tendría un mejor control de su temperamento.

- Uso de la emoción para facilitar el desempeño: denota la capacidad de una persona para hacer uso de sus emociones dirigiéndolas hacia actividades constructivas y de mejora personal. Una persona que es altamente capaz en esta dimensión podría alentarse a sí mismo a hacerlo mejor continuamente; es decir, podrían dirigir sus emociones en direcciones positivas y productivas.

De acuerdo a Law, Wong y Saw (2004) la propuesta de Davies et al. (1998), es una de las definiciones de IE más completas, ya que esta considera las propuestas de Mayer y Salovey (1997) y también considera el resumen de las cuatro áreas que proponen Ciarrochi et al. (2000), lo cual permite a los investigadores enfocarse en la naturaleza y características de la IE.

1.2.2 Afrontamiento al Estrés

A partir del modelo teórico del estrés que proponen Lazarus y Folkman (1984), se sostiene que la manifestación del estrés no viene a consecuencia directa del estímulo experimentado, sino por la valoración cognitiva que el individuo realiza de este. En un inicio el individuo valora las consecuencias que el estímulo tiene para él (valoración primaria) y en un segundo momento se evalúa si el estímulo es percibido como amenazante, para intentar hacer frente o evitar las posibles consecuencias negativas de este con los recursos con los que se cuentan (valoración secundaria). En esta línea, la valoración secundaria vendría a conformar el proceso psicológico de afrontamiento, cuando se perciben estímulos o situaciones amenazantes.

Los principales teóricos y precursores en este constructo son Lazarus y Folkman (1986) quienes definieron al afrontamiento como... "aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas, externas e internas, que son percibidas como desbordantes a los recursos del individuo" (pag. 164). Bajo este enfoque los procesos de afrontamiento han sido típicamente clasificados como orientados a lo racional y orientados a lo emocional; posteriormente, a partir de ello se generaron diversas estrategias específicas de afrontamiento (Guarino, Sojo y Bethelmy, 2007).

Para Fernández Abascal (1997), los estilos de afrontamiento se refieren a predisposiciones personales para hacer frente a las situaciones estresantes y son los responsables de las preferencias individuales en el uso de unos u otros tipos de estrategias de afrontamiento, así como de su estabilidad temporal y situacional. A su vez, las estrategias de afrontamiento serían los procesos que se utilizan en cada contexto y pueden ser cambiantes dependiendo de las situaciones desencadenantes.

Además, Brannon y Feist (2001) detallan tres aspectos importantes en este constructo, primero, se trata de un proceso que cambia dependiendo de si el sujeto ha experimentado resultados exitosos o no cuando se enfrentó a una situación estresante; segundo, no sólo es una respuesta automática o fisiológica, si no también aprendida por la experiencia; y tercero, requiere de un esfuerzo para manejar la situación y restablecer la homeostasis o adaptarse a la situación.

En este sentido, los estilos de afrontamiento se pueden considerar como disposiciones generales que llevan a la persona a pensar y actuar de forma más o

menos estable ante diferentes situaciones, mientras que las estrategias de afrontamiento se establecerían en función de la situación.

Estilos de Afrontamiento

De acuerdo a Lazarus y Folkman (1986) se señala que existen dos formas primordiales de afrontamiento al estrés, las cuales son en primer lugar la de orientación dirigida a la resolución de problemas y la segunda orientada a la emoción.

El afrontamiento dirigido al problema se caracteriza porque generalmente se orienta a definir el problema, tiende a buscar alternativas de solución y dichas alternativas son analizadas en base a sus posibles consecuencias negativas o positivas. Además dentro de este estilo de afrontamiento se distinguen dos grupos principales de estrategias. El primer grupo hace referencia al entorno y tiende a buscar la realización de cambios en el ambiente, en los posibles impedimentos, los procedimientos, etc. Así mismo el segundo grupo que hace referencia al sujeto, se orienta a modificaciones relacionadas con la motivación o pensamientos e intervienen las aspiraciones, adopción de nuevos aprendizajes y procedimientos nuevos.

En el caso del afrontamiento orientado a la emoción, se emplea cuando el evento estresante es percibido como un estímulo no modificable o que la situación será permanente en el tiempo. Para disminuir los cambios emocionales negativos producidos por la situación se emplean estrategias específicas como ignorar el estresor, la atención selectiva a determinados estímulos de la situación, atención

solo hacia estímulos que sean distintos al estresor, la reevaluación de la situación de forma positiva para disminuir la activación emocional o la búsqueda de apoyo emocional que puedan proporcionar otras personas.

Estos dos grandes e importantes grupos fueron el inicio de la clasificación de los estilos afrontamiento y en su momento fueron la base para la construcción de distintos instrumentos que intentaron ofrecer una mayor visión sobre este constructo (Carver et al, 1989; Folkman y Lazarus, 1980). No obstante, Endler y Parker (1990) sugirieron que existía una tercera dimensión básica como estilo de afrontamiento, llamada evitación. Este nuevo estilo de afrontamiento se relaciona con los esfuerzos por evitar una situación estresante en particular por la búsqueda de apoyo social o mediante la participación en otra tarea en lugar de la tarea en cuestión a afrontar.

En adición a ello, Roger, Jarvis y Najarian (1993) realizaron una revisión psicométrica de las pruebas de afrontamiento que habían sido estudiadas hasta ese momento y encontraron que presentaba indicadores de solapamiento teórico entre sus factores, lo que hacía dudosa su utilización. A vista que hasta ese momento no se encontraba con instrumentos realmente validos Roger et al. (1993) buscaron refinar la medición de la variable afrontamiento construyendo el Cuestionario de Estilos de Afrontamiento (CSQ).

La construcción de este cuestionario reafirma los tres factores de afrontamiento ya mencionados en otras pruebas (racional, emocional, evitación). Sin embargo, lo que hace aún más enriquecedor su aporte es que en el análisis factorial, se encontró un grupo estable de ítems que se relacionaban a sentimientos de desapego a situaciones de estrés, grupo que fue denominado dimensión de desapego. Los mismos autores definieron esta escala como la

sensación de ser independiente del evento y de la emoción asociada con este; esta concepción emergió de los resultados brindados por la realización de un programa basado en el control emocional (Roger, 1993).

1.3 Definición de términos básicos

Inteligencia Emocional

La IE se puede definir en base a las 4 siguientes dimensiones: Valoración y expresión de las emociones propias, Valoración y reconocimiento de las emociones en otros, Regulación de las propias emociones, y Uso de la emoción para facilitar el desempeño. (Wong, Law y Wong, 2004)

Estilos de afrontamiento al estrés

Fernández-Abascal (1997), los estilos de afrontamiento se refiere a predisposiciones personales para hacer frente a las situaciones estresantes y son los responsables de las preferencias individuales en el uso de unos u otros tipos de estrategias de afrontamiento, así como de su estabilidad temporal y situacional

CAPÍTULO II HIPÓTESIS Y VARIABLES

2.1 Formulación de la hipótesis principal y derivadas

A partir de la revisión de los estudios empíricos descritos en los primeros capítulos del presente estudio, se da prueba del estado actual de la investigación dentro del campo de la Inteligencia Emocional y el Afrontamiento al Estrés. De acuerdo a los estudios revisados, la Inteligencia Emocional cumple un papel determinante en el control de las emociones y en el bienestar de las personas (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008). Es por ello, que de acuerdo a los resultados encontrados en anteriores estudios se pueden establecer las siguientes hipótesis:

Hipótesis General

Existe relación entre la Inteligencia Emocional y los estilos de Afrontamiento al Estrés en los estudiantes del III y IV ciclo de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Hipótesis Específicas

- El nivel alto de la Inteligencia Emocional se relaciona con los estilos de afrontamiento adaptativos.

- El nivel bajo de Inteligencia Emocional se relaciona con los estilos de afrontamiento desadaptativos.
- El nivel de Inteligencia Emocional de las mujeres es más alto en comparación con el nivel de los varones.
- El nivel de Inteligencia Emocional de los sujetos que estudian y trabajan es más alto que de los que solo estudian.
- El nivel de los estilos de Afrontamiento al Estrés adaptativos de los sujetos que estudian y trabajan es más alto que de los que solo estudian.

2.2 Variables y definiciones operacionales

Dentro del marco del estudio se detallan dos variables que para una mejor medición se definen operativamente de la siguiente forma:

Inteligencia Emocional

Se obtiene mediante el análisis de las puntuaciones obtenidas en las dimensiones de valoración y expresión de las emociones propias, valoración y reconocimiento de las emociones en otros, regulación de las propias emociones, y uso de la emoción para facilitar el desempeño, las cuales son evaluadas a través del WLEIS (Escala de Inteligencia Emocional de Wong y Law - Wong y Law, 2002).

Estilos de Afrontamiento al estrés

Se obtiene mediante el análisis de las puntuaciones obtenidas en las dimensiones de afrontamiento racional, emocional, evitativo y desapego, las cuales son evaluadas a través del CSQ (Cuestionario de Estilos de Afrontamiento - Roger, Jarvis y Najarian, 1993).

Tabla 1.

Operacionalización de variables

Variable	Dimensiones	Ítems	Instrumento
Estilos de Afrontamiento al Estrés	Valoración y expresión de las emociones propias	1,2,3,4	Escala de Inteligencia Emocional de Wong y Law - WLEIS
	Valoración y reconocimiento de las emociones e otros	5,6,7,8	
	Regulación de las emociones propias	9,10,11,12	
	Uso de la emoción para facilitar el desempeño	13,14,15,16	
Inteligencia emocional	Afrontamiento emocional	1, 4, 5, 6, 8, 12, 26, 30, 31, 33, 37	Cuestionario de Estilos de Afrontamiento - CSQ
	Afrontamiento racional	2, 3, 7, 9, 20, 22, 24, 28, 32, 39, 40	
	Afrontamiento por desapego	10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 25, 29, 35, 36, 38	
	Afrontamiento evitativo	18, 21, 23, 27, 34	

CAPÍTULO III METODOLOGÍA

3.1 Diseño metodológico

El presente estudio utiliza un diseño de investigación no experimental de tipo transaccional correlacional, el cual nos permite en un solo momento recoger la información y datos acerca de las variables estudiadas en la muestra. Esto con el propósito principal de identificar la intensidad de la relación entre las variables a investigar (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

3.2 Diseño muestral

La muestra del presente estudio estuvo constituida en un inicio por 168 estudiantes, varones y mujeres de una universidad privada de Lima, que cursaban el tercer y cuarto ciclo de estudios y cuyas edades se encontraban entre los 20 y 30 años. Los participantes del estudio fueron seleccionados a través de un muestreo no probabilístico accidental, ya que la elección fue de manera informal, priorizando a las personas que tuvieron la voluntad de participar en el estudio (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

De los 168 estudiantes, 160 cumplieron con los criterios de inclusión establecidos para el estudio:

- Haber nacido en Perú.
- Tener entre 20 y 30 años de edad.
- Estar cursando el tercer y cuarto ciclo de estudios universitarios.
- Contestar todos los ítems del WLEIS y CSQ.

Dentro de este primer número se descartaron a 8 personas debido a que los protocolos de sus pruebas no habían sido llenados completamente, lo cual colocaba un número real de 160 participantes.

3.3 Técnicas de recolección de datos

El día pactado con los distintos profesores se aplicaron los tests a los estudiantes de tercer y cuarto ciclo que decidieron voluntariamente participar en el estudio. Se fue consciente de que era necesario minimizar en lo posible el riesgo de variables intervinientes y por esta razón se vigiló que las consignas siempre fueran estándar y explicadas de la misma forma por el investigador.

Asimismo, se utilizaron dos distintas herramientas de evaluación, cada una respectivamente para cada variable a ser medida, las cuales se detallan a continuación:

Inteligencia Emocional

Se midió este constructo a través del WLEIS (Wong and Law Emotional Intelligence Escale). Wong y Law (2004) fundamentan que utilizaron la definición de Davies et al. (1988), quienes postularon que la IE podía ser conceptualizada en base a 4 dimensiones distintas, entre las cuales tenemos a: valoración y expresión de las emociones en uno mismo (SEA), valoración y reconocimiento de las emociones en otros (OEA), regulación de la emoción en uno mismo (ROE) y uso de la emoción para facilitar el desempeño.

Ficha Técnica

Nombre Original : Escala de Inteligencia Emocional de Wong y Law - WLEIS

Autores : Chi-Sun Wong y Kenneth S. Law

Año : 2002

Procedencia : Hong Kong - China

Aplicación : Mayores de 18 años

Duración : 10-20 minutos

Administración : Individual y colectiva

Esta escala es una medida de autoinforme, compuesta por 4 factores y 16 ítems, 4 ítems por cada factor. Usa un formato de respuesta ordinal de 7 puntos (desde 1 = completamente en desacuerdo hasta 7 = completamente de acuerdo). Los 4 subescalas o factores son: valoración y expresión de las emociones propias, valoración y reconocimiento de las emociones en otros, regulación de las propias emociones y uso de la emoción para facilitar el desempeño.

El ordenamiento de los ítems se realizó de manera no aleatoria y consecutiva para cada uno de los 4 factores. Con respecto a las instrucciones establecidas en el cuestionario se refiere lo siguiente: "A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y señale con una "X" su grado de acuerdo con cada una de las afirmaciones. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta".

Los autores en el estudio original (Wong & Law, 2002) refieren que los índices de consistencia interna van desde .83 hasta .90. En España (Vila & Pérez – Gonzales, 2007), reportan un estudio en adolescentes y adultos jóvenes de 14 a 21 años con adecuados índices de confiabilidad. La estructura interna fue analizada recientemente en Perú por Merino, Lunahuaná y Pradhan (2016), en un estudio en el cual se halló que la estructura de cuatro dimensiones es aceptable en adultos jóvenes. En el presente estudio, la consistencia interna para las dimensiones fueron SEA (0.86), OEA (0.86), UEO (0.88) y ROE (0.90) y fueron similares al estudio de Merino et al. (2016) y pueden considerarse también altas y satisfactorias.

Estilos de afrontamiento al estrés

Se utilizó el CSQ (Coping Style Questionnaire) elaborado por Roger, Jarvis y Najarian (1993). De acuerdo a lo postulado por Fernández Abascal (1997), los estilos de afrontamiento se refieren a predisposiciones personales que nos sirven para hacer frente a las situaciones y se hacen cargo de las preferencias para el uso de unos u otros tipos de estrategias de afrontamiento, así como de su

estabilidad temporal y contextual. Tomando de base estos conceptos, Roger et al. (1993) elaboraron un cuestionario de estilos de afrontamiento, el cual en su forma original presentaba 60 ítems y que más adelante, en base a un análisis factorial realizado por Roger (1995) fue reducido a un cuestionario de 41 ítems. Dentro de este último cuestionario se distinguieron 4 dimensiones: afrontamiento emocional, afrontamiento racional, afrontamiento por desapego y afrontamiento evitativo.

Ficha Técnica

Nombre Original : Cuestionario de Estilos de Afrontamiento - CSQ

Autores : Roger, D., Jarvis, G. y Najarian, B.

Año : 1993

Procedencia : Inglaterra

Aplicación : Mayores de 18 años

Duración : 15-25 minutos

Administración : Individual y colectiva

Esta escala es una medida compuesta por 4 factores y 40 ítems, La primera dimensión consta de 11 ítems, la segunda dimensión también de 11 ítems, la tercera dimensión está conformada por 13 ítems y por último la cuarta escala tiene 5 ítems. Usa un formato de respuesta inverso de 4 puntos (4 = siempre; 3 = frecuentemente; 2 = Algunas veces y 1 = nunca). Los 4 subescalas o factores son: afrontamiento racional, afrontamiento emocional, afrontamiento por desapego y afrontamiento evitativo.

El ordenamiento de los ítems se realizó de manera aleatoria y no consecutiva para cada uno de los 4 factores. Con respecto a las instrucciones establecidas en el cuestionario se refiere lo siguiente: " Aunque la gente pueda reaccionar en diferentes formas ante diversas situaciones, todos tenemos la tendencia a manejar de una manera característica las situaciones que nos molestan. ¿Cómo describirías la manera en la cual tu típicamente reaccionas ante el estrés? Encierra en un círculo Siempre (S), Frecuentemente (F), Algunas veces (A) o Nunca (N), según corresponda para cada afirmación".

Dentro del estudio que realizó Roger (1995) se encontraron los siguientes índices de confiabilidad: afrontamiento emocional/desapego (alfa = 0.88), afrontamiento racional (alfa = 0.82) y afrontamiento por evitación (alfa = 0.69). Por su parte, en el estudio a nivel hispano que realizaron Guarino, Sojo y Bethelmy (2007) se encontraron índices de consistencia interna bastante aceptables los cuales fueron: Afrontamiento emocional (EMO) = 0,78; Afrontamiento racional (RAC) = 0,78; Afrontamiento por desapego (DES) = 0,73; teniendo la consistencia más baja el factor de Afrontamiento evitativo (EVI) = 0,65. Con respecto al presente estudio se hallaron los siguientes índices de confiabilidad para cada dimensión, (EMO = 0.77); (RAC = 0.79); (DES = 0.58) y (EVI = 0.54).

3.4 Técnicas estadísticas para el procesamiento de la información

Una vez concluida la etapa de recolección de datos, se procedió a efectuar el análisis estadístico a través del paquete estadístico SPSS 22.0 (Statistical Package for the Social Sciences). El análisis de los datos se basó en pruebas

descriptivas y pruebas inferenciales. A continuación se detalla las pruebas estadísticas utilizadas en el estudio.

Se realizaron pruebas descriptivas en los datos sociodemográficos así como en los instrumentos que informan sobre la inteligencia emocional y los estilos de afrontamiento al estrés.

Los análisis estadísticos descriptivos e inferenciales realizados consistieron en análisis de:

- Distribución de frecuencias: obtención de frecuencias sobre los datos sociodemográficos, puntuaciones en inteligencia emocional y estilos de afrontamiento
- Medidas de dispersión: desviación típica y la varianza correspondiente a información relativa a datos sociodemográficos, inteligencia emocional y estilos de afrontamiento.
- Medidas de forma: coeficiente de alfa de cronbach se analizó en los cuestionarios de inteligencia emocional y estilos de afrontamiento al estrés para conocer su consistencia interna.
- Tablas de correlación y contingencia: efectuadas para observar la existencia de asociaciones significativas entre las variables estudiadas. Aquí se estudiaron correlaciones de Pearson.

3.5 Aspectos Éticos

Dentro del marco ético de la investigación se tomaron en cuenta varios aspectos para que este se pueda llevar a cabo. Es primera instancia, se priorizo que los estudiantes evaluados fueran informados del estudio que se estaba realizando y además de poder obtener su consentimiento a través de un documento que ellos mismos firmaron antes de iniciar la evaluación.

Además, se le brindo información acerca de la confidencialidad de sus datos y de los resultados, explicando que la evaluación era totalmente anónima. De igual forma, se comunicó que la universidad a la cual ellos pertenecían no tendría acceso a la información individual de sus resultados.

Por último, se informó que las evaluaciones escritas serian eliminadas luego de pasar la información a la base de datos y que los resultados generales serian presentados en un estudio de tesis que podrían revisar.

CAPÍTULO IV RESULTADOS

En la presente sección se podrá a presentar los resultados de la investigación de acuerdo a los objetivos establecidos, entre los cuales el determinar la relación entre la inteligencia emocional y los estilos de afrontamiento al estrés de los estudiantes universitarios pertenecientes a una universidad privada de Lima, es el de mayor relevancia.

De esta manera, se reportarán los niveles de confiabilidad de las pruebas utilizadas, posteriormente se procederá a detallar los estadísticos descriptivos de la muestra investigada y por último, se presentarán los resultados de la relación entre la inteligencia emocional y los estilos de afrontamiento al estrés, haciendo énfasis en las relaciones que se establecerán entre sus dimensiones.

En las tablas 1 y 2 siguiendo con los objetivos del estudio se muestran los índices de confiabilidad de las dos pruebas utilizadas. Por un lado, en la Tabla 1 se muestran los índices del WLEIS (Wong and Law Emotional Intelligence Escale) y en la segunda Tabla 2 se muestran los índices del CSQ (Coping Style Questionnaire).

De igual forma se describen el número de sujetos que respondieron a los instrumentos aplicados, el número de ítems de cada prueba y de cada dimensión respectivamente.

Tabla 1

Confiabilidad del WLEIS

Escala	N	# ítems	α
WLEIS TOTAL	160	16	.90
SEA	160	4	.86
OEA	160	4	.86
UOE	160	4	.88
ROE	160	4	.90

Nota: SEA = valoración y expresión de las emociones propias; OEA = valoración y reconocimiento de las emociones en otros; UOE= uso de la emoción para facilitar el desempeño; ROE = regulación de las propias emociones

Tabla 2

Confiabilidad del CSQ

Escala	N	# ítems	α
EMO	160	11	.77
RAC	160	11	.79
DES	160	13	.58
EVI	160	5	.54

Nota: EMO = afrontamiento emocional; RAC= afrontamiento racional; DES = afrontamiento por desapego; EVI = afrontamiento evitativo.

Como se observa en las tablas 1 y 2, los puntajes de la escala total del WLEIS, sus dimensiones y las escalas del CSQ, a excepción de las dimensiones

afrontamiento por desapego y afrontamiento evitativo, presentan coeficientes alfa superiores a 0.70. Esto de acuerdo a Cronbach (1951), indica que la confiabilidad obtenida de las herramientas utilizadas es bastante aceptable.

Con respecto, a las dimensiones de afrontamiento por desapego y afrontamiento evitativo ($\alpha = .58$ y $\alpha = .54$) obtienen coeficientes alfa aceptables; sin embargo, solo estas dos escalas no pueden ser generalizables para otros estudios.

Tabla 3

Descripción de los puntajes obtenidos

	M	D.E.	Mínimo	Máximo	Percentiles		
					25	50	75
Wleistotal	84.09	12.62	46	112	78	85.5	93
SEA	21.75	3.82	8	28	19	22.5	24
OEA	22.18	3.90	11	28	20	23	25
UOE	20.99	4.52	7	28	18	22	24
ROE	19.17	4.36	4	28	17	19	22
EMO	19.41	4.11	12	32	17	19	22
RAC	30.60	4.82	22	43	26	31	34
DES	28.10	4.08	19	38	25	28	31
EVI	10.92	2.52	5	17	9	11	12

Correspondiendo a la tabla 3 se reporta el promedio de puntaje obtenido en cada una de las escalas, el puntaje mínimo y máximo que se alcanzó en la aplicación de las pruebas, además de los puntajes respectivos que se obtuvieron correspondientes a los percentiles. Con respecto al CSQ (Rogers et al., 1993), no

se obtiene un puntaje total sobre el cuestionario, en su lugar se trabaja solo con las 4 dimensiones del cuestionario independientemente.

Tabla 4

Puntaje de la Inteligencia emocional total

Categoría	Puntaje Estándar	N	%
Bajo	46-77	37	23%
Medio	78-93	86	54%
Alto	94-112	37	23%
Total		160	100%

En la tabla 4 se puede observar la distribución de los participantes dentro de las 3 categorías establecidas en la prueba de inteligencia emocional. Dentro de la categoría del nivel bajo de inteligencia emocional encontramos un total de 23% de la muestra general de la investigación. Así mismo, se encontró un 54% correspondiente a los participantes que se encuentran con un nivel medio de inteligencia emocional. Por último, se observa también un 23% de participantes dentro de la categoría de alto nivel de inteligencia emocional.

De acuerdo a la tabla 5 encontramos las 4 dimensiones que conforman la prueba de inteligencia emocional y las categorías en que se pueden ubicar a los participantes dentro de ellas. En cada una estas dimensiones se puede observar

que más del 50% de la muestra se encuentra dentro del nivel medio de inteligencia emocional.

Tabla 5

Porcentajes de las dimensiones del WLEIS

Escalas	Categoría	% de la muestra
Valoración de las propias emociones (SEA)	Bajo	15%
	Medio	64%
	Alto	21%
Valoración de las emociones de otros (OEA)	Bajo	23%
	Medio	57%
	Alto	20%
Uso de las propias emociones (UOE)	Bajo	23%
	Medio	54%
	Alto	23%
Regulación de emociones (ROE)	Bajo	23%
	Medio	55%
	Alto	22%

Así mismo, se puede observar que dentro del nivel alto de las 4 dimensiones destaca la dimensión uso de las propias emociones la cual se encuentra con un 23%. Adicionalmente, a diferencia de las otras 3 dimensiones, la dimensión de valoración de las propias emociones obtiene el porcentaje más bajo (15%) dentro de la categoría bajo de inteligencia emocional.

Tabla 6*Porcentajes de las dimensiones del CSQ*

Escalas	Categoría	% de la muestra
Afrontamiento emocional (EMO)	Bajo	23 %
	Medio	54 %
	Alto	23 %
Afrontamiento racional (RAC)	Bajo	16 %
	Medio	64 %
	Alto	20 %
Afrontamiento por desapego (DES)	Bajo	21 %
	Medio	57 %
	Alto	22 %
Afrontamiento evitativo (EVI)	Bajo	14 %
	Medio	62 %
	Alto	24 %

Con respecto a los estadísticos acerca de los estilos de afrontamiento en la tabla 6, se puede detallar que dentro de la categoría nivel medio para cada una de las dimensiones se encuentran por encima de un 54% de la muestra en general. Así mismo, se observa que dentro de los estilos de afrontamiento, el afrontamiento evitativo obtuvo el menor porcentaje (14%) en relación a la categoría nivel bajo. Además, fue éste mismo estilo de afrontamiento el que obtuvo el mayor porcentaje de participantes dentro de la categoría de nivel alto con 24%.

Siguiendo con los objetivos, se procedió a realizar la comparación de los niveles de inteligencia emocional entre el sexo femenino y el masculino.

Encontrándose que las mujeres obtuvieron un puntaje en la media de 84.91 y una D.E. de 12.30 (véase tabla 7), mientras que en el caso de los varones el puntaje de la media que obtuvieron fue de 81.64 y su D.E 13.52.

Tabla 7

Diferencia de inteligencia emocional según sexo

Estadísticas de grupo					
	Sexo	N	Media	Desviación estándar	Significancia (bilateral)
Wleistotal	Femenino	120	84,91	12,304	.265
	Masculino	40	81,64	13,521	

Posteriormente, se analizó las medias de los dos grupos utilizándose la prueba T para pruebas independientes, en donde se obtuvo una significancia bilateral de .265, siendo ésta mayor al criterio de significancia de 0.05. Por lo que se concluye que no hay diferencias significativas entre los niveles de inteligencia emocional de mujeres y varones. Sin embargo, si es claro que en un marco general el sexo femenino logra tener niveles más elevados de inteligencia emocional.

De acuerdo a la variable sexo, se buscó determinar la existencia de diferencias en relaciones a las dimensiones de la inteligencia emocional que establece el WLEIS. En la tabla 8 se muestra las diferencias que existen entre las medias de ambos sexos. Se puede observar que las áreas valoración de las propias emociones, uso de las propias emociones y regulación de emociones no

presentan mayor significancia en relación a la comparación de sus respuestas, debido a que sus índices de significancia son mayores a 0.05.

Tabla 8

Diferencia de dimensiones del WLEIS según sexo

Escala	Sexo				t	Sig.
	Mujeres		Varones			
	M	D.E.	M	D.E.		
SEA	21.81	3.53	21.56	4.67	.285	.776
OEA	22.85	3.55	20.16	4.26	3.118	.002
UOE	21.23	4.64	20.28	4.14	.906	.367
ROE	19.01	4.52	19.64	3.90	-.620	.537

Sin embargo, cabe resaltar que con respecto al área de valoración de las emociones de otros se encontró en las mujeres una media de 22.85 y en los varones una media de 20.16, teniendo un nivel de significancia de 0.02. Consecuentemente, podemos afirmar que existe una diferencia significativa entre mujeres y varones, teniendo las mujeres un nivel más alto en el área de valoración de las emociones de otros.

Con respecto a las diferencias según el sexo entre los estilos de afrontamiento que forman parte del CSQ la tabla 9 se presentan sus características. Podemos observar que los puntajes de las medias de los 4 estilos de afrontamiento no se diferencian entre mujeres y varones por más de 1.60. El afrontamiento emocional, el afrontamiento racional, el afrontamiento por desapego y el afrontamiento evitativo respectivamente obtienen puntajes de significancia en la prueba t mayores a 0.05, por lo que no se encuentran diferencias significativas en relación a los estilos de afrontamiento entre varones y mujeres.

Tabla 9*Diferencia de dimensiones del CSQ según sexo*

Escala	Sexo				<i>t</i>	Sig.
	Mujeres		Varones			
	M	D.E.	M	D.E.		
EMO	19.65	4.34	18.68	3.28	1.025	.308
RAC	30.33	4.86	31.40	4.67	-.958	.340
DES	27.69	4.05	29.32	3.99	-1.74	.085
EVI	11.12	2.56	10.32	2.34	1.380	.171

De igual forma como con la variable sexo, se observa en la tabla 10 que se procedió a determinar las diferencias entre los puntajes obtenidos por los participantes tomando de referencia la variable ocupación actual. De acuerdo a ello se encontró que las personas que trabajan puntuaron una media de 83.00 y en cambio las personas que trabajan y estudian a la vez puntuaron con una media de 86.63. De acuerdo al índice de significancia (.189) no existe una diferencia significativa entre ambos grupos, sin embargo si hay una leve diferenciación de 3.63 puntos entre estos dos.

Tabla 10*Diferencias de la inteligencia emocional según la ocupación*

Estadísticas de grupo					
	Ocupación		Media	Desviación estándar	Significancia (bilateral)
	actual	N			
	Estudia	112	83.00	13.43	
Wleistotal	Trabaja y estudia (Ambos)	48	86.63	10.28	.189

Con respecto a la comparación de acuerdo a la ocupación actual de los participantes y las áreas como valoración de las propias emociones, valoración de las emociones de otros, uso de las propias emociones y regulación de emociones, se ha realizado la comparación de las medias de cada grupo. Como se observa en la tabla 11, no se aprecian grandes diferencias con relación a las medias obtenidas en las 4 dimensiones.

Así mismo, se detalla (véase tabla 11) que los índices de significancia obtenidos en base a las comparación de medias (SEA= .222; OEA= .153; UOE= .147; ROE= .808) sobrepasan el índice esperado de 0.05. Es decir, las diferencias que existen entre los participantes que estudian y los participantes que estudian y trabajan a la vez no son estadísticamente significativas, aunque si hallan leves márgenes de diferencia.

Esto nos lleva a negar la hipótesis establecida, la cual proponía que la inteligencia emocional de los estudiantes universitarios de entre 20 a 30 años que estudian y trabajan será mayor a la inteligencia emocional de los estudiantes que solo estudian. Adicionalmente, cabe resaltar que aunque las diferencias no sean muy significativas en la comparación de ambos grupos, se observa que en las 4 dimensiones que conforman el WLEIS los participantes que estudian y trabajan han obtenido un puntaje más alto que los participantes que solo estudian.

Tabla 11*Diferencias de las dimensiones del WLEIS según la ocupación actual*

Escala	Ocupación actual				<i>t</i>	Sig.
	Estudio		Ambos			
	M	D.E.	M	D.E.		
SEA	21.44	4.13	22.47	2.90	-1.23	.222
OEA	21.81	3.93	23.03	3.74	-1.44	.153
UOE	20.64	4.59	21.80	4.32	-1.17	.147
ROE	19.10	4.52	19.33	4.04	-.244	.808

De la misma manera se procede a realizar la comparación de los estilos de afrontamiento con la variable ocupación actual. A simple vista se puede observar en la tabla 12 algunas leves diferencias en los puntajes obtenidos por las participantes.

En relación al afrontamiento emocional y al afrontamiento evitativo los participantes que registraron que solo estudiaban reportan media más elevadas. Por otro lado, los participantes que reportaron que estudian y trabajan, tienen medias más altas en relación al afrontamiento racional y al afrontamiento por desapego.

Tabla 12*Diferencias de las dimensiones del CSQ según la ocupación actual*

Escala	Ocupación actual				<i>t</i>	Sig.
	Estudio		Ambos			
	M	D.E.	M	D.E.		
EMO	19.60	4.16	18.97	4.02	.704	.483
RAC	30.00	4.71	32.00	4.85	-1.927	.057
DES	27.73	4.40	28.97	3.12	-1.396	.166
EVI	11.14	2.43	10.40	2.68	1.356	.178

Con respecto a las diferencias según la ocupación actual y los estilos de afrontamiento que forman parte del CSQ (véase tabla 12) se presentan los puntajes e índices obtenidos por los participantes. Respectivamente para cada estilo de afrontamiento se obtuvieron índices de significancia más altos del 0.05, demostrando que las diferencias no son estadísticamente significativas entre ambos grupos.

Consecuentemente a estos resultados se debe negar la hipótesis que en un principio se propuso, la cual planteaba que los niveles de estilos de afrontamiento adaptativo de los estudiantes universitarios de 20 a 30 años que estudian y trabajan serán mayores a los de los estudiantes que solo estudian.

Ello debido a que los estilos adaptativos que en este caso se especifican como el afrontamiento racional y el afrontamiento por desapego, no muestran diferencias significativas entre los dos grupos comparados. Además, también se encuentra que en relación a los estilos desadaptativos que en este caso serían el afrontamiento emocional y el afrontamiento evitativo tampoco se encuentran diferencias significativas entre los dos grupos antes mencionados.

En la tabla 13 se puede observar la matriz de correlaciones entre las dimensiones de la inteligencia emocional y los estilos de afrontamiento al estrés. Como se presenta en la tabla la mayor parte de las dimensiones se relaciona en la dirección que se esperaba; sin embargo es importante poder resaltar y mencionar algunas observaciones relevantes dentro de las relaciones establecidas.

Tabla 13*Correlaciones entre inteligencia emocional y afrontamiento al estrés*

	SEA	OEA	UOE	ROE	EMOr	RACr	DESr	EVlr
SEA	1							
OEA	,373**	1						
UOE	,433**	,443**	1					
ROE	,477**	,337**	,533**	1				
EMOr	-,305**	-,154	-,391**	-,274**	1			
RACr	,293**	,370**	,501**	,565**	-,211*	1		
DESr	,059	,055	,132	,225*	,075	,456**	1	
EVlr	-,045	,172	,166	,184	,248*	,198*	,342**	1
Wleistotal	,738**	,697**	,810**	,785**	-,375**	,578**	,160	,162

*p<0.05; **p< 0.001

n = 160

En un inicio, debemos mencionar las correlaciones establecidas entre la variable inteligencia emocional y los estilos adaptativos de afrontamiento. Luego se describirá la correlación de las dimensiones de la variables inteligencia emocional y los estilos desadaptativos del afrontamiento.

La inteligencia emocional, como fue postulado en nuestra hipótesis general, se correlaciono positivamente con los estilos de afrontamiento adaptativos, los cuales son el afrontamiento racional y el afrontamiento por desapego. En el caso de la inteligencia emocional con el afrontamiento racional se encontró una correlación positiva y altamente significativa ($r = .578$) y en el caso de la inteligencia emocional y el afrontamiento por desapego se encontró una relación positiva ($r = .162$). Estos resultados nos llevan a aceptar la hipótesis general de nuestra investigación.

En la relación establecida entre la inteligencia emocional y el estilo de afrontamiento emocional se encontró una relación negativa y significativa ($r = -.37$). En este caso también es aceptada nuestra hipótesis que establece que la inteligencia emocional de los universitarios de entre 20 y 30 años pertenecientes a una universidad privada se relacionará negativamente con el estilo de afrontamiento emocional.

Estableciendo la relación de la inteligencia emocional y el estilo de afrontamiento evitativo, se encontró un relación positiva entre ambas variables ($r = .16$). De acuerdo a este resultado se debe negar la hipótesis planteada en primera instancia, la cual establece que la inteligencia emocional de los universitarios de entre 20 y 30 años pertenecientes a una universidad privada se relacionará negativamente con el afrontamiento evitativo.

En relación a los estilos de afrontamiento desadaptativos, el afrontamiento emocional correlaciono negativamente con todas las dimensiones de la inteligencia emocional (SEA $r = -.30$; OEA $r = -.15$; UOE $r = -.39$ y ROE $r = -.27$). Así mismo, el afrontamiento evitativo correlacionó negativamente ($r = -.04$) con la valoración de las propias emociones y de manera muy baja pero positiva con las otras tres dimensiones de la inteligencia emocional (OEA $r = .17$; UOE $r = .16$ y ROE $r = .18$).

Por otro lado, tomando en cuenta los estilos de afrontamiento de corte adaptativo tenemos al afrontamiento racional, el cual correlacionó de manera positiva con la valoración de las propias emociones (SEA $r = .29$), con la valoración de las emociones de otros (OEA $r = .37$), con el uso de las emociones (UOE $r = .50$) y con la regulación de las emociones (ROE $r = .56$).

Consecutivamente en relación a los estilos de afrontamiento adaptativos tenemos al afrontamiento por desapego, el cual correlacionó de manera positiva con todas las dimensiones de la inteligencia emocional medida, sin embargo lo hizo con un índice de correlación muy baja (SEA $r = .05$.; OEA $r = .05$; UOE $r = .13$ y ROE $r = .22$). En este caso podemos aceptar la hipótesis establecida anteriormente, la cual expresa que la regulación de las propias emociones de universitarios de entre 20 y 30 años pertenecientes a una universidad privada se relacionará positivamente con el afrontamiento por desapego.

Finalmente, podemos determinar que de acuerdo a los índices de correlación establecidos entre las variables de inteligencia emocional y los estilos de afrontamiento, la hipótesis general que postula que la inteligencia emocional de los universitarios de entre 20 y 30 años pertenecientes a una universidad privada se relacionará con los estilos de afrontamiento al estrés es aceptada.

CAPÍTULO V DISCUSIÓN

El presente trabajo de investigación que busca determinar como objetivo principal la relación entre la inteligencia emocional y los estilos de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios de una universidad privada, obtuvo resultados que nos permiten describir que existe un grado de relación ($p < 0.05$) entre las variables antes mencionadas en los estudiantes universitarios de ambos sexos.

Respecto al objetivo principal de la investigación se encontraron relaciones significativas entre la inteligencia emocional y los estilos adaptativos de afrontamiento al estrés, en coincidencia con otras investigaciones ya antes realizadas que buscaron medir relaciones similares entre las mismas variables (Noorbakhsh et al. , 2010; Augusto-Landa et al., 2011 y Echeverria, 2012).

Ello coincide con el análisis detallado que realizaron Martínez, Piqueras e Inglés (2011), que básicamente buscó analizar un número de 42 estudios orientados a la relación entre la inteligencia emocional y la capacidad de afrontamiento. Ante lo cual se concluyó que niveles altos de inteligencia emocional se asocian con estrategias de afrontamiento basadas en la resolución de problemas; mientras que niveles bajos de inteligencia emocional se asocian a estrategias de evitación y superstición (emocional).

Dentro de los primeros alcances del presente estudio, se encontró relación positiva y significativa entre la inteligencia emocional y el afrontamiento racional. Este indicador es uno de los más importantes dentro del estudio, ya que enmarca al principal estilo de afrontamiento encontrado en distintos modelos teóricos y demuestra que existe un indicador alto de asociación con niveles altos de

inteligencia emocional. Recientemente Kim y Han (2015) realizaron un estudio en una muestra de estudiantes universitarios, utilizando el mismo instrumento de medición para la inteligencia emocional (Wong y Law, 2002), que se utilizó en la presente tesis y la asociaron a estrategias de afrontamiento. Es interesante, al contrastar los resultados que las investigadoras encontraron indicadores importantes entre el modelo de inteligencia emocional y las estrategias de afrontamiento de solución de problemas y búsqueda de soporte social, las cuales también se detallan como estrategias adaptativas. Es importante destacar entonces, que el modelo de inteligencia emocional estaría funcionando adecuadamente, ya que ofrece resultados bastante similares al momento de ser utilizado en relación con estilos de afrontamiento y también estrategias de afrontamiento.

Los estudiantes que reportan un mayor índice de inteligencia emocional tienden a emplear con mayor frecuencia un afrontamiento racional, el cual involucra buscar alternativas de soluciones cuando se presentan situaciones percibidas como estresantes. Es decir las personas que han desarrollado niveles altos en las áreas de valoración de las propias emociones, valoración de las emociones de otros, regulación emocional y utilización de las emociones para facilitar el desempeño, tienden a mantener creencias más sólidas acerca de que es posible modificar o suprimir el estrés, buscando alternativas activas para poder resolver el problema (Lazarus y Folkman, 1986).

Esto lleva a establecer que dentro del estudio las personas que presentan niveles de inteligencia emocional alto, intentan afrontar los problemas buscando realizar cambios en el ambiente en que se encuentren o se orientarán a realizar modificaciones en su motivación, pensamiento y procedimientos de aprendizaje.

En consonancia con ello, Aradilla y Sábado (2006) sostienen que el presentar un nivel alto de inteligencia emocional no solo facilita el proceso de asimilación de la situación demandante, sino que propicia una mayor comprensión y aceptación de situaciones que generan estrés continuo.

De igual forma, se encontró una relación positiva entre la inteligencia emocional y el afrontamiento por desapego, el cual es el segundo estilo adaptativo de afrontamiento con el que cuenta el instrumento utilizado. Aunque no se haya encontrado una relación altamente significativa, se puede describir una relación positiva entre ambas variables, resultado que era el esperado y que junto a la relación con el afrontamiento racional permiten aceptar la hipótesis general establecida. De acuerdo a esta segunda relación se puede sostener que las personas que tienen un nivel alto de inteligencia emocional tienden de la misma forma a manifestar un estilo de afrontamiento por desapego.

De acuerdo a ello podemos mencionar que los estudiantes del estudio que registraron niveles adecuados de inteligencia emocional suelen afrontar los problemas o situaciones estresantes apartando los sentimientos del hecho, intentando marcar una opinión más objetiva del hecho en cuestión. Cabe mencionar que dependiendo de si los estudiantes perciben que la situación es modificable o no es modificable, pondrán en práctica soluciones realistas y ello facilitaría procesos de adaptación y aceptación a la situación respectivamente. Estos resultados concuerdan con parte del estudio realizado por Guarino, Sojo y Bethelmy (2007), quienes obtuvieron una relación positiva y significativa entre el estilo de afrontamiento por desapego y la escala de manejo emocional del Inventario de inteligencia emocional de Sojo y Steinkopf (Sojo y Guarino, 2006).

Dicha escala está relacionada con la capacidad del individuo para colocar en perspectiva sus emociones y las de otros, pensar de manera lógica en base a esta información y actuar en coherencia a ello.

En lo concerniente a la relación entre la inteligencia emocional y el estilo de afrontamiento emocional se encontró, que existe una relación significativa y negativa. Esto quiere decir que se ha encontrado que los estudiantes de la presente investigación que presentan niveles bajos de inteligencia emocional tienden a afrontar situaciones estresantes sin aceptar la peor parte del hecho, lo que les ocasionaría más dificultades para resolver adecuadamente la situación. Ello encaja correctamente con la constante que plantean Augusto-Landa, Lopez-Zafra y Pulido-Martos (2011) al mencionar que existe una asociación frecuente y negativa entre a inteligencia emocional y el afrontamiento centrado en las emociones. Asimismo, coincide con lo planteado por Davis et al. (1998), quienes refieren que una dimensión de la inteligencia emocional es el uso de la emoción para facilitar el desempeño. Esta dimensión concierne la orientación de las emociones hacia la realización de acciones productivas; además las personas con un alto nivel en esta dimensión usan sus emociones para automotivarse y rendir mejor. Por consiguiente, los estudiantes que tengan bajos niveles de inteligencia emocional, tendrán dificultades para orientar sus emociones hacia soluciones efectivas y por consiguiente, como ocurre en este caso, los estudiantes actúan desadaptativamente como si lo sucedido no importara aunque pueda ello provocar malestar emocional (Roger, Jarvis y Najarian, 1993).

Con respecto, a la inteligencia emocional y su relación con el estilo desadaptativo de afrontamiento evitativo, se halló una relación positiva, contrariamente a la hipótesis establecida en el estudio. De acuerdo a lo planteado

y por ser un estilo de afrontamiento desadaptativo se esperaba que la inteligencia emocional total se relacionara de manera negativa con esta dimensión. Puesto que las personas que tienden a afrontar los problemas de manera evitativa, suelen desligar su pensamiento del problema realizando actividades alternativas y Davis et al. (1998) nos propone que las personas con alto nivel emocional orientan sus emociones hacia la realización de actividades productivas. Cabe mencionar que el índice de correlación entre estas dos variables no es muy alto y este resultado podría estar influenciado por el bajo número de ítems (5) que presenta esta escala.

De acuerdo, al objetivo establecido en la investigación también se plantea describir si existen diferencias significativas entre los niveles de inteligencia emocional entre varones y mujeres. Siguiendo con los resultados obtenidos se puede establecer que entre los varones y mujeres de este estudio no existen diferencias significativas de acuerdo a sus niveles de inteligencia emocional. Esto concuerda con los resultados obtenidos por Ugarriza (2001), quien utilizando el análisis de varianza Anova para establecer las diferencias en los puntajes del BarOn - Ice en ambos sexos, apreció que no habían diferencias entre los niveles del cociente emocional de los varones y mujeres de Lima metropolitana.

Asimismo cabe mencionar que no se encontraron diferencias significativas entre el uso de estilos de afrontamiento adaptativos o desadaptativos de acuerdo al sexo de los participantes en la investigación. Esto se contrasta con la investigación realizada por Martínez, Piqueras e Inglés (2011) quienes establecen que las mujeres prestan más atención a las emociones y ello está asociado a un afrontamiento emocional y por el contrario los varones tienen

mayores niveles de autorregulación emocional por lo que tienen a afrontar los problemas de acuerdo al estilo racional.

En torno a la investigación realizada se puede establecer que una de las limitaciones que se encontró es su homogeneidad de acuerdo al sexo, debido a que hubo un número mayor de mujeres que de varones dentro de la muestra utilizada. Se utilizó una muestra conformada por 160 personas, dentro de las cuales se presentó una diferencia entre el número de mujeres ($n = 120$) y el número de varones ($n = 40$), lo que puede haber influenciado en cierto grado los resultados que se obtuvieron.

Adicionalmente otra limitación que se puede establecer dentro de la investigación, es el que no se pudo determinar relaciones con otras variables sociodemográfica como el nivel socioeconómico, el estado civil o el lugar de procedencia.

Es importante mencionar que de acuerdo a los niveles de confiabilidad obtenidos en el estudio, la realización de la investigación puede ser generalizada a distintas universidades, teniendo en cuenta la edad de la muestra a evaluar.

Finalmente, un aspecto que busca brindar como aporte ésta investigación es que sus resultados puedan servir como una base para proceder a construir una currícula académica más consistente y que en adición al aporte académico y humano que pueda ofrecer generalmente la universidad, también se pueda orientar a los alumnos en su crecimiento emocional. Se tiene una clara convicción de acuerdo a los resultados de esta investigación y a la bibliografía revisada que los estudiantes mantendrán un mejor afrontamiento en el tiempo al contar con competencia emocionales que se muestren cada vez más desarrolladas. Ello

aportaría un mejor resultado en general en las condiciones educativas y la entidad académica también podría mostrarse como un referente dentro del campo de gestión emocional.

CONCLUSIONES

- Los estudiantes que presenten niveles altos de inteligencia emocional adoptan estilos de afrontamiento que tienden a ser adaptativos, enfocándose principalmente en la búsqueda de solución de problemas y facilitando la asimilación y aceptación. Por otro lado, los estudiantes con niveles bajos de inteligencia emocional, tienden a utilizar predominantemente estilos de afrontamiento desadaptativos como lo son el emocional o evitativo.
- Todas las dimensiones de la inteligencia emocional favorecen a afrontar de manera adaptativa a las demandas del medio, propiciando la utilización de estilos de afrontamiento adaptativos.
- Mientras menor sea el nivel de inteligencia emocional, es más probable observar un afrontamiento centrado en la emoción y desadaptativo, con lo cual la posibilidad de superar una situación demandante sería más complicada y exigente de los recursos del individuo.
- En tanto a la discriminación entre los niveles de inteligencia emocional dependiendo del sexo, no se encuentra una diferencia significativa a nivel de la variable. Sin embargo, es importante destacar que en la dimensión de evaluación de las emociones de otros se observa una diferencia importante a favor de las mujeres.

- No se encuentran diferencias significativas con respecto al nivel de inteligencia emocional entre los sujetos que estudian y trabajan al mismo tiempo en comparación con los que solo estudian. Sin embargo, los que estudian y trabajan muestran en todas las dimensiones niveles ligeramente más altos.
- No se encuentran diferencias significativas con respecto al uso de estilos de afrontamiento adaptativos entre los sujetos que estudian y trabajan al mismo tiempo en comparación con los que solo estudian.

RECOMENDACIONES

- Se recomienda a la institución integrar dentro de su currícula de los dos primeros semestres un programa o curso que concierna la orientación en la temática de gestión de emociones. Ello brindaría un soporte adicional a los estudiantes con respecto a las estrategias que podrían utilizar a futuro ante situaciones muy demandantes. Será importante también tomar medidas de prevención como ésta, con el objetivo de poder investigar a un mediano plazo el grado de repercusión que traería este tipo de intervención.
- Conocer los niveles de inteligencia emocional y los estilos y estrategias de afrontamiento de los profesores de los participantes, debido a que ellos son uno de los principales modelos de los estudiantes y de acuerdo a ello se podrían implementar programas de gestión emocional en base a las necesidades obtenidas.
- Realizar nuevas investigaciones para comparar los resultados de esta investigación que utilizó una medida de inteligencia emocional de autoinforme con alguna otra prueba de inteligencia emocional que mida la capacidad. De esta manera se podría hacer una investigación con resultados más variados y en donde se puedan realizar contrastaciones más específicas.
- Replicar la investigación utilizando los mismos instrumentos de evaluación en ámbitos como el de la psicología organizacional y clínica, para así poder tener

un alcance mayor a cerca de las posibles repercusiones que tiene la inteligencia emocional en el afrontamiento a problemas de la vida cotidiana.

REFERENCIAS

- Ahumada, F. (2011). La relación entre inteligencia emocional y salud mental. *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación. Congreso llevado a cabo en el Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires*. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-052/275>
- Álvarez, C., y Castellano, J. (2010). *Inteligencia emocional y comprensión lectora en alumnos de sexto grado de primaria de la Red N° 4 distrito del Callao*. (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Perú.
- Augusto-Landa, J., López-Zafra, E. y Pulido-Martos, M. (2011). Inteligencia Emocional Percibida y estrategias de afrontamiento al estrés en profesores de enseñanza primaria: propuesta de un modelo explicativo con ecuaciones estructurales (SEM). *Revista Psicología Social*, 26(3), 413-425. doi: 10.1174/021347411797361310
- Aradilla, A. y Sábado, J. (2006). Efectos de un programa de educación emocional sobre la ansiedad ante la muerte en estudiantes de Enfermería. *Enfermería Clínica*, 16(6), 321-326. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/240929695_Efectos_de_un_programa_de_educacion_emocional_sobre_la_ansiedad_ante_la_muerte_en_estudiantes_de_enfermeria
- Bar-On, R. (1997). *The emotional Quotient Inventory (EQ-i). A measure of emotional intelligence*. Toronto: Multi-health systems.

- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace.* (pp. 363-387). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, supl., 13-25. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3271>
- Barchard, K. (2000). *Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success?* (Tesis doctoral). University of British Columbia, Vancouver. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013164403251333>
- Barraza, A. (2009). Estrés académico y burnout estudiantil. Análisis de su relación en alumnos de licenciatura. *Psicogente*, 12(22), 272-283. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/45842579/download>
- Brannon, L. y Feist, J. (2001). *Psicología de la salud*. Madrid: Paraninfo.
- Breso, E., Rubio, M. y Andriani, J. (2013). La inteligencia emocional y la atención plena como estrategia para la gestión de emociones negativas. *Psicogente*, 16(30), 439-450. Recuperado de <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1929>
- Bustamante, G., y Matassini, H. (2012). *Relación entre inteligencia emocional y clima organizacional en los docentes de una institución educativa pública de La Perla - Callao* (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Perú.

- Carver, C., Scheier, M. y Weintraub, J. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/20228888/download>
- Castro, N., Gómez, R., Lindo, W. y Vega, M. (2017). *Estilos de Afrontamiento al Estrés e Inteligencia Emocional en la Mujer Ejecutiva en Lima Metropolitana*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Ciarrochi, J., Chan, A. y Caputi, P. (2000) A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personale and Individual Differences*, 28, 539-561. Recuperado de http://josephciarrochi.com/wp-content/uploads/2011/08/Ciarrochi_Chan_PID_A_Critical_Evaluation_of_the_Emotional_Intelligence_Construct_2000.pdf
- Ciarrochi, J., Deane, F. y Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32, 197-209. Recuperado de http://josephciarrochi.com/wp-content/uploads/2011/08/Ciarrochi_Deane_PID_Emotional_Intelligence_Moderates_the_Relationship_Between_Stress_and_Mental_Health_2002.pdf
- Cooper, R., y Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organization*. New York: Grosset Putnam.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/e985/ac2e151903000cac310ffbc5b2cb4fbb9dd5.pdf>
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75,

989–1015. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/13460256_Emotional_Intelligence_In_search_of_an_elusive_construct

Días, E., y Coca, K. (2010). *Inteligencia emocional y satisfacción laboral en docentes de educación inicial de la Red N° 4 de Ventanilla - Callao* (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Perú.

Dulewics, V. y Higgs, M. (2000). Emotional Intelligence: A review and evaluation study. *Journal of Managerial Psychology*, 15(4), 341-372. doi: 10.1108/02683940010330993

Echevarria, L. (2012). Estrategias de afrontamiento al estrés en relación con la inteligencia emocional en niños de 7 a 12 años de edad víctimas de desastre. *Revista de Investigación en Psicología*, 15(1), 163-179. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/3676/2948>

Endler, N. y Parker, J. (1990). Multidimensional Assessment of coping: a critical review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 844-54. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/20808460_Multidimensional_Assessment_of_Coping_A_Critical_Evaluation

Epstein, S. (1998). *Constructive Thinking: The key to emotional intelligence*. Westport : Praeger. Recuperado de http://ebooks.bharathuniv.ac.in/gdlc1/gdlc4/Arts_and_Science_Books/arts/psychology/Books/Constructive%20Thinking.pdf

Extremera, N y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Pablo_FernandezBerrocal/publication/3

9207918_La_inteligencia_emocional_en_el_contexto_educativo_Hallazgos_cientificos_de_sus_efectos_en_el_aula/links/587f51a308ae9275d4ede93f/La-inteligencia-emocional-en-el-contexto-educativo-Hallazgos-cientificos-de-sus-efectos-en-el-aula.pdf

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la Inteligencia Emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/105/181>

Fernández – Abascal, E. G. (1997). Estilos y estrategias de afrontamiento. En E.G. Fernández – Abascal, F. Palmero, M. Chóliz & F. Martínez (Eds.), *Cuadernos de práctica de motivación y emoción*. Madrid: Pirámide.

Fernández-Berrocal, P. Alcaide, R., Extremera, N. y Pizarro, D. A. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4(1), 16-27. Recuperado de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf60among_adolescents.pdf

Fernández-Berrocal, P. y Ruíz, D. (2008). La Inteligencia Emocional en la educación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6(2), 421-436. Recuperado de http://www.habilidadesparaadolescentes.com/archivos/2008_Inteligencia_Emocional_Educacion.pdf

Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N. y Extremera, N. (2002). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 3, 159-167. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/afernp9912112101/texto.html>

- Folkman, S. y Lazarus, R. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239. doi: 10.2307/2136617
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: A study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48,150-170. doi: 10.1037/0022-3514.48.1.150
- Folkman, S., & Moskowitz, J. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review Psychology*, 55, 745-774. doi: 10.1146/annurev.psych.55.090902.141456
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiples Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples*. La teoría a la práctica. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence perspectives on a theory of performance. En C. Cherniss, & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goleman, D. (2005). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Guarino, L. y Sojo, V. (2006). Validación Preliminar del IIESS-R. Una Nueva Medida de la Inteligencia Emocional. *Revista de psicología general y aplicada*, 59(1), 297-308. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/220006630_Validacion_Preliminar_del_IIESS-R_Una_Nueva_Medida_de_la_Inteligencia_Emocional
- Guarino, L., Sojo, V. y Bethelmy, L. (2007) Adaptación y validación preliminar de la versión hispana del cuestionario de estilos de afrontamiento (Coping Style

Questionnaire CSQ). *Psicología Conductual*, 15(2), 173-18. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Victor_Sojo/publication/220006627_Adaptacion_y_Validacion_Preliminar_de_la_Version_Hispana_del_Cuestionario_de_Estilos_de_Afrontamiento_Coping_Style_Questionnaire_CSQ/links/0c96051f0760bc21a8000000/Adaptacion-y-Validacion-Preliminar-de-la-Version-Hispana-del-Cuestionario-de-Estilos-de-Afrontamiento-Coping-Style-Questionnaire-CSQ.pdf?origin=publication_detail

Gutiérrez, Y.F., Londoño, K.F. y Mazo, R. (2009). *Diseño y validación del inventario de estrés académico en estudiantes de pregrado de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín*. (Tesis de pregrado), Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Kim, M. y Han, S. (2015). A study of Emotional Intelligence and Coping Strategies in Baccalaureate. *Nursing Students International Journal of Bio-Science and Bio-Technology*, 7(3), 275-282. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/281719773_A_Study_of_Emotional_Intelligence_and_Coping_Strategies_in_Baccalaureate_Nursing_Students

Kong, F. Zhao, J. & You, X. (2012). Emotional intelligence and life satisfaction in Chinese university students: The mediating role of self-esteem and social support. *Personality and Individual Differences*, 53, 1039-1043. Recuperado de <http://isiarticles.com/bundles/Article/pre/pdf/37620.pdf>

Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Nueva York: Springer.

- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y Procesos Cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Limonero, J., Fernandez-Castro, J, Tomás-Sábado, J. y Aradilla, A. (2009). Relación entre inteligencia emocional percibida, estrategias de afrontamiento y felicidad. En Fernandez Berrocal et al. (Eds.), *Avances en el Estudio de la Inteligencia Emocional* (pp.295-300). Santander: Fundación Maercelino Botín. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/235325266_Relacion_entre_inteligencia_emocional_percibida_y_ansiedad_ante_la_muerte_en_estudiantes_universitarios_Relationship_between_perceived_emotional_intelligence_and_death_anxiety_in_college_students
- Lipowski, J. (1970). Physical illness, the individual and the coping processes. *Psychiatry in Medicine*, 1, 91-102. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/18907783_Physical_Illness_The_Individual_and_the_coping_processes
- Maldonado, V. y Extremera N. (2000). *La prevención del consumo de drogas en el medio escolar*. Ponencia presentada en el IX Jornadas Provinciales de Drogodependencias, Málaga.
- Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298. Recuperado de http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/02/pub212_Mayer_Caruso_Salovey_1999.pdf
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/232598225_The_Intelligence_of_Emotional_Intelligence

- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. En P. Salovey y D. Sluyter (EDS), *Emotional development and emotional intelligence: Implication for educators*, (pp. 3-31). New York: Basic books. Recuperado de http://ei.yale.edu/wpcontent/uploads/2014/02/pub219_Mayer_Salovey_1997.pdf
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence, En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420).Cambridge: Cambridge University Press. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215. Recuperado de <http://ei.yale.edu/publication/emotional-intelligence-theory-findings-implications/>
- Mayer, J. D., Salovey, P & Caruso, D. (2004). Emotional Intelligence: Theory, findings and Implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215. http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2013/12/pub56_MayerSalovey2004_EITheoryFindingsImplications.pdf
- Martin, I. (2007). Estrés académico en universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99. Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/117/119>
- Martínez, A., Piqueras, J. y Inglés, C. (2011). *Relaciones entre la Inteligencia Emocional y Estrategias de Afrontamiento ante el estrés*. Clínica Neuropsicológica Mayor: Madrid.
- Martínez, A., Piqueras, J. y Ramos, V. (2010). Inteligencia Emocional en la Salud Física y Mental. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2) 861-890. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293122002020.pdf>

- Mazo, R., Londoño, K. y Gutierrez, Y. (2013). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Informes Psicológicos*, 13(2), 121-134. Recuperado de <https://revistas.upb.edu.co/index.php/informespsicologicos/article/download/2796/2441+&cd=3&hl=es&ct=clnk&gl=co>
- Merino, C., Lunahuaná, M. y Pradhan, K. (2016). Validación estructural del Wong-Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS): Estudio preliminar en adultos. *Liberabit*, 22(1), 103-110.
- Mikkelsen, R. (2009). *Satisfacción con la vida y estrategias de afrontamiento en un grupo de adolescentes universitarios de lima*. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú
- Monat, A. y Lazarus, R. (1991). *Stress and coping: An anthology*. New York: Columbia University Press.
- Noorbakhsh, S., Ali, M. & Zarei, J. (2010). Emotional intelligence and coping styles with stress. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 5, 818-822. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/229185362_Emoional_intelligence_and_coping_styles_with_stress
- Pérez, J. C., Petrides, K. V. y Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. In R. Schulze and R. D. Roberts (Eds.), *International Handbook of Emotional Intelligence*. Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- Perlin, L.I. y Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 2-21. doi: 10.2307/2136319
- Picasso, M., Huillca, N., Ávalos, J., Omori, E., Gallardo, A. y Salas, M. (2012). Síndrome de Burnout en estudiantes de odontología de una universidad peruana. *Kiru*, 9 (1), 51-58. Recuperado de <https://www.aulavirtualusmp.pe/ojs/index.php/Rev-Kiru0/article/view/202/176>

- Piemontesi, S., Heredia, D., Furlan, L., Sánchez-Rosas, J. y Martínez, M. (2012). Ansiedad ante los exámenes y estilos de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios. *Anales de psicología*, 28(1), 89-96. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/167/16723161011.pdf>
- Pozo, A. (2010). *Inteligencia emocional y estilos de afrontamiento al estrés en trabajadores de una empresa del sistema privado de pensiones de Lima*. (Tesis de licenciatura) Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/1220>
- Roger, D. (1995). The mechanics of stress: a model for the relationship between stress, health and personality. Comunicación presentada en la 5ta. Conferencia Internacional en Manejo del Estrés, Noordwijkerhout, Holanda
- Roger, D., Jarvis, G. y Najarian, B. (1993). Detachment and coping: The construction and validation of a new scale for measuring coping strategies. *Personality and Individual Differences*, 15(6), 619-626. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/229404177_Detachment_and_coping_The_construction_and_validation_of_a_new_scale_for_measuring_coping_strategies
- Salovey, P., Stroud, L., Woolery, A. y Epel, E. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.470.4640&rep=rep1&type=pdf>
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. Recuperado de <http://ei.yale.edu/publication/emotional-intelligence-5/>

- Sanchez, G. y Araya-Vargas, G. (2013). Atención plena, inteligencia emocional, genero, área de estudio y reporte de ejercicio en estudiantes universitarios costarricenses. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(1), 19-36. Recuperado de http://oa.upm.es/35395/1/INVE_MEM_2014_192592.pdf
- Schutte, N., Malouff, J., Hall, L., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, C. y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personal and Individual Differences*, 25, 167-177. Recuperado de <https://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/48144/TFC-GALVEZ-2010-Annexos.pdf?sequence=2>
- Shah, M & Thingujam, N. (2008). Perceived emotional intelligence and ways of coping among students. *Journals of the Indian Academy of Applied Psychology*. 34(1) 83-91. Recuperado de <http://medind.nic.in/jak/t08/i1/jakt08i1p83.pdf>
- Shapiro, L. (1997). *How to raise a child with a higher EQ: A parent's guide to emotional intelligence*. New York: Harper Collins.
- Trinidad, D. y Johnson, C. (2002) The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32(1), 95-105. doi: 10.1016/S0191-8869(01)00008-3
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, 4, 129-160. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1471/147118178005.pdf>
- Vela, G. (2009). *Influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico en el área de comunicación, de alumnos de secundaria de la*

- Wong, C. S. y Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243–274.
- Wong, C. S. , Law, K. & Wong, P. (2004). Development and validation of a forced choice emotional intelligence measure for chinese respondents in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Management*, 21(49), 535-559. Recuperado de https://www.academia.edu/15765439/Development_and_Validation_of_a_Forced_Choice_Emotional_Intelligence_Measure_for_Chinese_Respondents_in_Hong_Kong
- Zeidner, M, Matthews, G. & Roberts, R. (2001). Slow down, you move too fast: Emotional intelligence remains an "elusive" intelligence. *Emotion*, 1,265-275. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/10600213/download>

ANEXOS

ANEXO A

Código: _____

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El propósito de esta ficha de consentimiento es dar a los participantes de esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participante.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito. Sus respuestas a los cuestionarios serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las respuestas, las pruebas se destruirán.

Si tiene alguna duda, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en ella. Igualmente, puede retirarse en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya le agradecemos su participación.

Nombre del Participante

Firma del Participante

ANEXO B

ENCUESTA PERSONAL

I. DATOS PERSONALES

Edad : _____ Fecha de evaluación: ____/____/____ Lugar de nacimiento: _____

1. Sexo: Femenino Masculino

2. Estado civil

Soltero(a) Casado(a) Viudo(a) Divorciado(a)

Separado(a) Conviviente Madre soltera Padre soltero

3. Nivel educativo

Primaria incompleta Primaria completa Secundaria incompleta

Secundaria completa Técnico incompleta Técnico completa

Universitaria incompleta Universitaria completa

4. Lugar de residencia (Distrito)

5. Religión

Católico Otra: _____

6. ¿Con quiénes vive en casa?

Mamá Papá Hermanos Pareja

Hijos Otros: _____

7. Actividad laboral y manutención

Dependiente asalariado Dependiente por jornal Independiente

Ama de casa Desempleado(a)

8. Ocupación actual

Trabajo Estudio Ambos

9. Siento que tengo buenas cualidades:

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Entre uno y otro
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

10. Me gusta como soy:

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Entre uno y otro
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

11. En general usted diría que su salud es:

Pobre Aceptable Buena Muy buena Excelente

ANEXO C

WLEIS¹

INSTRUCCIONES: A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y señale con una “X” su grado de acuerdo con cada una de las afirmaciones.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5	6	7
Completam ente en Desacuerd o (C.D.)						Completam ente de Acuerdo (C.A.)

1.	Normalmente, soy muy consciente de por qué tengo unos sentimientos u otros	1	2	3	4	5	6	7
2.	Comprendo bien mis propios sentimientos.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Ciertamente, entiendo mis emociones y lo que siento.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Siempre sé si estoy o no estoy contento.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Siempre reconozco las emociones de mis amigos por la manera en que se comportan.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Soy un/a buen observador/a de las emociones de los demás.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Soy sensible a los sentimientos y emociones de los demás.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Comprendo bastante bien las emociones de las personas de mi alrededor .	1	2	3	4	5	6	7
9.	Habitualmente me fijo objetivos y luego intento hacer lo mejor que puedo para alcanzarlos.	1	2	3	4	5	6	7
10	Siempre me digo a mí mismo/a que soy una persona competente.	1	2	3	4	5	6	7
11	Me resulta fácil motivarme a mí mismo/a para hacer las cosas.	1	2	3	4	5	6	7
12	Siempre me animo a mí mismo/a a intentar hacer las cosas lo mejor que puedo.	1	2	3	4	5	6	7
13	Soy capaz de controlar mi temperamento y manejar las dificultades razonadamente.	1	2	3	4	5	6	7
14	Controlo bastante bien mis propias emociones.	1	2	3	4	5	6	7
15	Siempre puedo calmarme con rapidez cuando estoy muy enfadado.	1	2	3	4	5	6	7
16	Tengo un buen dominio de mis propias emociones.	1	2	3	4	5	6	7

¹ Wong &Law (2002); Adaptación española de J.C. Pérez-González (2004). Facultad de Educación, UNED;
jcperez@edu.uned.es

CSQ

Instrucciones: Aunque la gente pueda reaccionar en diferentes formas ante diversas situaciones, todos tenemos la tendencia a manejar de una manera característica las situaciones que nos molestan. Cómo describirías la manera en la cual tu típicamente reaccionas ante el estrés? Encierra en un círculo **Siempre (S)**, **Frecuentemente (F)**, **Algunas veces (A)** o **Nunca (N)**, según corresponda para cada afirmación siguiente:

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 1. Me siento abrumado(a) y a merced de la situación | S | F | A | N |
| 2. Elaboro un plan para manejar lo que ha ocurrido | S | F | A | N |
| 3. Veo la situación por lo que realmente es y nada más | S | F | A | N |
| 4. Me siento deprimido(a) o abatido(a) | S | F | A | N |
| 5. Siento que nadie me entiende | S | F | A | N |
| 6. Siento que estoy solo(a) o aislado(a) | S | F | A | N |
| 7. Tomo acciones para cambiar las cosas | S | F | A | N |
| 8. Me siento impotente – no hay nada que pueda hacer al respecto | S | F | A | N |
| 9. Trato de encontrar más información para ayudarme a tomar decisiones acerca de lo ocurrido | S | F | A | N |
| 10. Me reservo las cosas para mi mismo(a) y no dejo que otros sepan lo mal que están | S | F | A | N |
| 11. Me siento independiente (ajeno/a) de las circunstancias | S | F | A | N |
| 12. Me paralizó y espero que todo pase | S | F | A | N |
| 13. Trasmiso mis frustraciones a la gente más cercana a mi | S | F | A | N |
| 14. Resuelvo la situación sin sentirme identificado(a) con ella. | S | F | A | N |
| 15. Respondo neutralmente al problema | S | F | A | N |
| 16. Pretendo que nada pasa, aunque la gente pregunte | S | F | A | N |
| 17. Mantengo las cosas dentro de una proporción – nada es realmente tan importante | S | F | A | N |
| 18. Creo que el tiempo de alguna manera resolverá las cosas | S | F | A | N |
| 19. Me siento mentalmente aliviado(a) acerca de todo el asunto | S | F | A | N |
| 20. Trato de mantener mi sentido del humor – me río de mí mismo o de la situación | S | F | A | N |

21.	Me mantengo pensando en lo ocurrido con la esperanza de que pasará	S	F	A	N
22.	Creo que puedo enfrentar las cosas con el mínimo de agitación	S	F	A	N
23.	Sueño despierto con que las cosas mejorarán en el futuro	S	F	A	N
24.	Trato de encontrar una manera lógica de explicar el problema	S	F	A	N
25.	Decido que no tiene caso molestarme y continúo adelante	S	F	A	N
26.	Me siento sin valor y poco importante	S	F	A	N
27.	Confío en la suerte- las cosas de alguna manera mejorarán	S	F	A	N
28.	Uso mi experiencia pasada para tratar de manejar la situación	S	F	A	N
29.	Trato de olvidar todo lo que ha ocurrido	S	F	A	N
30.	Me irrito o me pongo bravo(a)	S	F	A	N
31.	Le doy a la situación toda mi atención	S	F	A	N
32.	Hago las cosas una a la vez	S	F	A	N
33.	Me critico o me culpo a mí mismo(a)	S	F	A	N
34.	Rezo para que las cosas cambien	S	F	A	N
35.	Pienso y hablo del problema como si no tuviera que ver conmigo	S	F	A	N
36.	Hablo de lo ocurrido lo menos posible	S	F	A	N
37.	Me preparo para el peor desenlace posible	S	F	A	N
38.	Busco comprensión por parte de la gente	S	F	A	N
39.	Veo lo ocurrido como un reto a ser superado	S	F	A	N
40.	Soy realista en mi aproximación a la situación	S	F	A	N