



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

RELACIÓN ENTRE LA INTELIGENCIA
EMOCIONAL Y ESTILOS DE
AFRONTAMIENTO AL ESTRÉS EN
ALUMNOS DE UN PROGRAMA DE
BECARIOS DE UNA UNIVERSIDAD
PRIVADA DE LIMA METROPOLITANA

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

LIZ ALONDRA OTAYZA MELGAREJO

LIMA – PERÚ

2021

MIEMBROS DEL JURADO

Mg. ELENA ESTHER YAYA CASTAÑEDA

Presidente

Mg. CAROLINA JESUSA MAYORCA CASTILLO

Vocal

Mg. SUSANA ELIZABETH MAMANI GUERRA

Secretaria

ASESOR DE TESIS

Lic. JENNIFER DENISSE CARRASCO TACURI

DEDICATORIA

A mis padres “Julia y Víctor” porque a pesar de las adversidades hicieron que fuera posible mi formación superior. A mis hermanas “Jazmín y Geraldine” por su apoyo incondicional durante mi vida universitaria y por ser mi soporte emocional. Gracias por sus consejos y por su paciencia porque con cada abrazo y palabra me dieron fuerza para poder culminar una meta muy importante en mi vida profesional. Gracias por creer en mí, son y serán mi gran inspiración para seguir luchando por mis sueños. “Los amo”

AGRADECIMIENTOS

A mi madre: Julia Melgarejo, por su amor incondicional en cada momento de mi vida, por el sudor que derramó para enseñarme el valor de la perseverancia frente a las adversidades.

A mi padre: Víctor Otayza, por el esfuerzo físico que día a día tuvo que hacer para brindarme una mejor calidad de vida.

A mis hermanas: Jazmín Otayza y Geraldine Otayza, por soportar cada uno de mis estados emocionales, por sus consejos, palabras y abrazos fueron mi apoyo total.

A mis mascotas por alegrar mis tardes cuando me sentía frustrada, agobiada y tensionada.

A mis amigas y amigos más íntimos (as) “Marisol Sandoval, Diego Covarrubias y Jazmín Otayza” porque me brindaron su apoyo emocional y académico cuando lo necesitaba.

A mi asesora de tesis Lic. Jennifer Carrasco Tacuri por enseñarme con paciencia y acompañarme en este proceso académico.

Al Dr. Giancarlo Ojeda Mercado por compartir sus conocimientos frente a cualquier duda que tuve.

A los docentes de pregrado y aquellos que partieron, por su enseñanza transparente, por el trabajo intenso que pusieron en cada una de sus clases para formar excelentes profesionales.

Al profesor Orlando Abanto por el apoyo y su disposición en la aplicación de los instrumentos.

Al programa Beca 18 por brindarme los beneficios para culminar mis estudios superiores.

A la institución privada y los alumnos becarios por su disposición y colaboración, ya que, sin la participación de ustedes no hubiera sido posible el desarrollo de esta investigación. Esto es para y por ustedes.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN1

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA4

1. Identificación del problema.....4

2. Justificación del problema.....8

3. Limitaciones de la investigación16

4. Objetivos de la investigación17

4.1. Objetivo general.....17

4.2. Objetivos específicos.....17

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO20

2. Aspectos conceptuales pertinentes.....20

2.1. Evolución del constructo inteligencia emocional20

2.1.1. Modelos de inteligencia emocional21

2.1.1.1. Modelo Mixto21

2.1.1.2. Modelo de Habilidad de Mayer y Salovey (1997)24

2.2. Evolución del constructo estrés30

2.2.1. Modelos teóricos del estrés31

2.2.1.1. Teoría de Cannon (1920).....31

2.2.1.2. Síndrome General de Adaptación de Selye (1935)31

2.2.1.3. Modelo transaccional del estrés: Teoría de la evaluación cognitiva (1984).....	32
2.3. Afrontamiento	33
2.4. Estilos de afrontamiento	34
2.4.1. Teorías de los estilos de afrontamiento al estrés	35
2.4.1.1. Modelo de los estilos de afrontamiento de Lazarus y Folkman (1986).....	35
2.4.1.2. Modelo de los estilos de afrontamiento al estrés de Frydenberg y Lewis (1993)	36
3. Investigaciones en torno al problema investigado, nacionales e internacionales.....	41
4. Definiciones conceptuales y operacionales de las variables	51
4.1. Definiciones conceptuales	51
4.2. Definición operacional	51
5. Hipótesis.....	54
5.1. Hipótesis general	54
5.2. Hipótesis específicas	54
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	56
3.1. Nivel y tipo de la investigación	56
3.2. Diseño de la investigación	56
3.3. Naturaleza de la población	56

3.3.1. Población.....	56
3.3.2. Descripción de la población.....	57
3.3.3. Muestra y método de muestreo	57
3.3.4. Criterios de inclusión, exclusión y eliminación	58
3.3.4.1. Criterios de inclusión.....	58
3.3.4.2. Criterios de exclusión	58
3.3.4.3. Criterios de eliminación	58
3.4. Instrumentos	59
3.4.1. Ficha de datos sociodemográficos.....	59
3.4.2. Trait Meta-Mood Scale 24 (TMMS-24).....	59
3.4.3. Adolescent Coping Scale (ACS)	62
3.5. Procedimiento	65
3.6. Plan de análisis de datos	67
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	69
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN.....	83
CONCLUSIONES.....	97
RECOMENDACIONES.....	100
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
ANEXOS	

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo identificar la relación entre la inteligencia emocional y estilos de afrontamiento al estrés en alumnos de un programa de becarios de una universidad privada de Lima Metropolitana. El nivel y tipo de investigación fue básica - descriptiva y diseño correlacional. Los instrumentos empleados fueron: Trait Meta Mood Scale 24 (TMMS-24) de Mayer y Salovey y Adolescent Coping Scale (ACS) de Frydenberg y Lewis. Los instrumentos TMMS-24 (α : 0.899) y ACS (α : 0.904) cuentan con adecuada confiabilidad de consistencia interna y mediante los puntajes de V de Aiken se evidenció la validez de contenido. La población estuvo conformada por 87 becarios. Se concluyó que existe una correlación alta (r : 0.70) entre la inteligencia emocional y estilos de afrontamiento al estrés. Asimismo, se hallaron correlaciones lineales entre las dimensiones de inteligencia emocional (atención emocional, claridad emocional y reparación emocional) y los estilos de afrontamiento al estrés (dirigido a resolver el problema, referencia a otros y no productivo), estas correlaciones fueron: indirecta muy baja, muy baja, baja, moderadas y altas. Finalmente, se especificaron datos descriptivos sobre las categorías del TMMS-24 y ACS en la población.

Palabras clave: *inteligencia emocional, estilos de afrontamiento al estrés, alumnos becarios.*

ABSTRACT

The objective of the research was to identify the relationship between emotional intelligence and styles of coping with stress in students of a scholarship program at a private university in Metropolitan Lima. The level and type of research was basic - descriptive and correlational design. The instruments used were: Trait Meta Mood Scale 24 (TMMS-24) by Mayer and Salovey and Adolescent Coping Scale (ACS) by Frydenberg and Lewis. The TMMS-24 (α : 0.899) and ACS (α : 0.904) instruments have adequate internal consistency reliability and the Aiken V scores evidenced content validity. The population consisted of 87 scholarship holders. It was concluded that there is a high correlation (r : 0.70) between emotional intelligence and styles of coping with stress. Likewise, linear correlations were found between the dimensions of emotional intelligence (emotional attention, emotional clarity and emotional repair) and stress coping styles (aimed at solving the problem, referring to others and not productive) these correlations were: indirect very low, very low, low, moderate and high. Finally, descriptive data on the TMMS-24 and ACS categories in the population were specified.

Keywords: *emotional intelligence, stress coping style and scholarship students.*

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el ser humano tiene un estilo de vida acelerado, es decir, el individuo ya no encuentra espacio para realizar cosas previstas o que desee realizar. Además, las demandas y urgencias de la vida cotidiana no son ajenas a los jóvenes universitarios. Por ejemplo, el proceso de adaptación al ámbito universitario, es una de las etapas más relevantes en su desarrollo profesional. Este proceso significa pasar de la protección de los padres y ámbito escolar a lo desconocido del ámbito universitario (Silva, 2011). Por lo que, resulta ser un factor estresante solo si la persona no sabe utilizar los recursos que posee de forma adecuada para poder enfrentarse a este dilema.

Es así que, el estrés es uno de los fenómenos que está teniendo un impacto negativo en el individuo. Según la American Psychological Association (APA) (2016) el estrés es un factor peligroso que obstruye la habilidad de vivir una calidad de vida saludable por un tiempo prolongado, es decir, el individuo puede sentirse fuera de control aun cuando la causa sea insignificante.

En el contexto universitario, el estrés cobra intensidad debido a la mayor cantidad de exigencias académicas, por ejemplo: exámenes (parciales y finales), trabajos grupales-prácticos y exposiciones donde la unión de todas estas produce una sobrecarga al cuerpo (Sánchez, 2018). Por lo que, la inserción al ámbito universitario se convierte en una situación de estrés, en especial para aquellos universitarios becarios que deben cumplir con ciertos requisitos adicionales para mantener su beca en comparación con los alumnos regulares, como el mantenimiento de calificaciones promedias o altas de la institución de estudio,

poner en práctica constante habilidades sociales para relacionarse no solo con alumnos becarios sino también con alumnos no becarios, subir o presentar documentos que exige la beca de estudio como parte de su compromiso, administrar el dinero otorgado por la beca de estudio para los gastos académicos y personales, etc. (Bendezu, 2019; Rodríguez, 2020). Adaptarse a un campo desconocido implica la movilización de elementos personales y emocionales (Aquino, 2016), ya que, el área académica (educación superior) al ser una fuente de estrés y ansiedad para los universitarios, conllevará a un desajuste emocional que puede perjudicar a nivel psicológico y generar daños en la salud mental (Alegría y Sánchez, 2020).

En esta línea, la inteligencia emocional toma relevancia, esto significa que, al estar vinculada directamente con el aspecto emocional e intelectual, influye de manera positiva en las áreas sociales, académicas y profesionales, otorgándole al sujeto recursos para afrontar óptimamente eventos de estrés, contribuyendo al bienestar y satisfacción personal (Díaz, 2019; Cárdenas y Rodríguez, 2020), además, de ser un potencial elemento protector ante situaciones de tensión promoviendo una óptima salud física y mental (Chang, 2017).

Frente a eventos demandantes o estresantes se resalta el uso de los recursos de afrontamiento para hacer frente a la problemática, por lo que, esta variable puede relacionarse con la inteligencia emocional, es decir, al estar directamente conectada a las emociones se conseguiría afrontar adecuadamente situaciones adversas.

En ese sentido, es primordial encontrar si el factor inteligencia emocional y estilos de afrontamiento al estrés están vinculados y cuál es el tipo de relación entre ellas, por esa razón el objetivo del presente estudio es identificar la relación entre la inteligencia emocional y estilos de afrontamiento al estrés en alumnos de un programa de becarios de una universidad privada de Lima Metropolitana.

En el primer capítulo de la investigación se especifican la identificación y justificación del problema precisando la importancia que tiene el estudio, se da a conocer las limitaciones que estuvieron presente durante el desarrollo de la ejecución del estudio y se detalla el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación.

El segundo capítulo está compuesto por el marco teórico que sustenta la teoría del presente estudio, se puntualizan y detallan las teorías de cada una de las variables del estudio. Se desarrolló una búsqueda literaria con el fin de encontrar investigaciones nacionales e internacionales en base a los factores del estudio, lo cual permitió construir las hipótesis y se precisa la definición conceptual y operacional de las variables.

En el tercer capítulo se especifica la metodología del estudio, indicando el nivel, tipo y diseño de la investigación. En el cuarto capítulo se exponen los resultados del estudio en relación a los instrumentos aplicados. En el quinto capítulo se desarrolló la discusión en base a los resultados en correspondencia a los objetivos indicados en el estudio. Finalmente, se especifican las conclusiones y las recomendaciones del presente estudio.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. Identificación del problema

El paso a la vida universitaria es una nueva etapa en la que los jóvenes deben adaptarse y afrontarla de manera óptima. Al ser una experiencia desconocida se ven obligados a fomentar habilidades y conocimientos relacionados con la profesión elegida que les permitan llevar una vida universitaria saludable. Sin embargo, la inteligencia cognitiva no es lo único que se toma en cuenta cuando se trata de estudiar una carrera, ya que, a esto se suman componentes psicológicos y emocionales que influyen en el aprendizaje y por ende en el éxito académico (Sánchez, 2006; Benavidez y Flores, 2019).

La importancia de la adaptación radica en tres puntos relevantes, rendimiento físico, académico y la salud mental, lo que podría conllevar a la deserción, siendo ésta una realidad de impacto personal y social (Fernández, 2018). Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (2018) en el Perú, la población total de jóvenes entre los 15 a 29 años son el 54, 7%, donde solo alrededor del 25% logra asistir a la educación superior. En nuestro país existe una tasa elevada de pobreza/demanda de exclusión social de escolares egresados y apenas solo un pequeño porcentaje acceden a la educación superior, por ello, el Estado mediante el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC) ha creado diferentes becas de estudio, uno de ellos es Beca 18, que básicamente está orientado aquellos jóvenes con buen rendimiento académico y que presenten condición de pobreza o pobreza extrema, determinada y calificada por el Sistema de Focalización de Hogares (SISFOH),

puedan acceder al crecimiento, desarrollo y finalización de una educación superior (PRONABEC, 2018; Ministerio de Salud, 2020).

Ahora bien, para lograr que los beneficiarios de Beca 18 culminen su meta de estudios y no exista deserción, el programa considera que cambiar de una etapa de educación básica (primaria - secundaria) a la educación superior genera un desajuste que afecta a la permanencia del estudiante, culminación de la carrera y en especial a su estado emocional (PRONABEC, 2018). Reportes del Sistema Integrado de Becas (SIBEC) (2018) identificó que, del total de becarios desertores, un 76,19% perdieron la beca por la desaprobación de cursos y un 18,53% abandonaron los estudios (citado en PRONABEC, 2018). Esto podría deberse a otros factores, tal como lo señala Aramburú y Núñez (2019) quienes identificaron que el contexto familiar y el aspecto afectivo están vinculados a la deserción temprana, además, concluyeron que el apoyo emocional es un elemento relevante para una adecuada inserción durante el primer año de estudio al ámbito universitario.

Un proyecto sobre los avances y tensiones en estudiantes de Beca 18, identificó que los principales problemas por las que atraviesan los becarios son dificultades emocionales vinculados a la alta tensión generada por el cumplimiento con las expectativas de los familiares o profesores y el miedo a perder la beca de estudio que afecta su estado emocional con niveles elevados de ansiedad y depresión (Rodríguez, 2020). Esto tiene relación con el estudio de Solís (2018) en el que encontró que los factores socioemocionales y socioeconómicos tienen un gran impacto en la deserción universitaria. En el

estudio de Memoria Anual realizado por PRONABEC (2018), identificó que el estrato socioeconómico al que pertenecen los becarios, se convierte en un factor de estrés, ya que, genera una percepción negativa sobre su condición y esto perjudica no solo la adaptación al ámbito universitario sino también a su salud mental.

Otro estudio, realizado en becarios, se encontró que al menos el 50% de alumnos tienen problemas para adaptarse por lo que necesitarían soporte académico y especialmente un soporte emocional (Barrueto, Díaz, Jáuregui y Irigoín, 2015). Similares resultados se encontraron en una investigación cualitativa ejecutado por Cotler (2016) en una población de estudiantes que desertaron del programa Beca 18, donde identificó que los factores personales están relacionados al abandono de la beca, siendo estas la demanda económica y en especial aspectos afectivos familiares y el miedo. A ello se adiciona la discriminación real o percibida debido a pertenecer a un grupo de jóvenes de condición de pobreza o pobreza extrema y contar con una beca de estudios (PRONABEC, 2018). Por lo que, el componente emocional jugaría un papel importante e influyente en la adaptación, afrontamiento a la vida universitaria y ante cualquier situación demandante (González, 2020). Así como, lo señala Huicho (2020), la regulación emocional influye significativamente en las estrategias de afrontamiento ante cualquier situación de estrés. Es por eso que, la inteligencia emocional al estar estrechamente vinculada a las emociones, funciona como elemento protector ante situaciones demandantes (ansiedad, depresión y estrés académico) y contribuye en la capacidad de afrontamiento ante situaciones de estrés (Nespereira y Vázquez, 2017; Montenegro, 2020).

En este sentido, la inteligencia emocional se desempeña como un factor primordial en la regulación del estrés/ ansiedad, considerándose estas como experiencias de desagrado producto de un estímulo percibido por el sujeto como amenazante (Chang, 2017).

Roque (2020) menciona que, en el aspecto académico, los jóvenes que presentan una óptima relación con el factor de inteligencia emocional responden mejor ante situaciones de estrés y a las demandas académicas. Múltiples estudios han concluido que la función del afrontamiento es una herramienta personal ante situaciones de estrés (Chau y Vilela, 2017).

Según la APA (2016) indica que el estrés está tomando un impacto negativo en las personas, generando dificultad en las relaciones sociales, bajo desempeño laboral y daños en la salud, por ejemplo, dificultad para respirar, taquicardia, alteración del sueño-apetito, incertidumbre, problemas de atención-memoria y agotamiento que puede generar consecuencias perjudiciales a la salud mental. La American Academy of Child e Adolescent Psychiatry (AACAP) (2019) añade que los jóvenes adolescentes se exponen continuamente a eventos estresantes y al no contar con recursos de afrontamiento genera daños a nivel social (dificultad para relacionarse con sus pares), cognitivo (problemas de atención-concentración, pensamientos negativos sobre si mismos), emocional (sentimientos desagradables), físico (aumento del ritmo cardiaco, alteración del sueño, hiperventilación) y conductual (evitación).

Estos síntomas son muy similares a los que experimentan los becarios, ya que, adaptarse al ámbito universitario y cumplir con las reglas de poseer una beca

de estudio implica mayor sobrecarga, teniendo como efecto, sentimientos de angustia e incertidumbre en relación a su beca de estudios; preocupación por mantener calificaciones adecuadas para conservar su beca; sentimiento de menosprecio por su formación académica a diferencia de aquellos alumnos de estratos socioeconómicos altos; desorientación y miedo al estudiar en una universidad privada a diferencia de una institución estatal entre otras situaciones que pueden causar un efecto negativo en la salud física, sino también, un desgaste psicológico y emocional en el becario (PRONABEC, 2018; Aramburú, 2019; Rodríguez, 2019; Rodríguez, 2020).

Lo expuesto permite fundamentar las deserciones encontradas entre las convocatorias del 2015 al 2018, siendo un 20.2% de casos de deserciones durante el primer año de inicio de la etapa universitaria (PRONABEC, 2018).

Entonces se puede inferir que la inteligencia emocional funciona como instrumento personal para responder adecuadamente a eventos demandantes al que el estudiante se enfrenta, es por estas premisas y en base a esta dificultad que se plantea la siguiente interrogante del estudio:

¿Cuál es la relación entre la inteligencia emocional y estilos de afrontamiento al estrés en alumnos de un programa de becarios de una universidad privada de Lima Metropolitana?

2. Justificación del problema

La educación debe estar dirigida al crecimiento global del alumno, y para llegar a ese punto, no se puede dejar de lado el desarrollo cognitivo y emocional.

Con este último factor es que se debe trabajar, ya que, poseer información acerca de las emociones y conocer el manejo de las mismas contribuirá a la educación para la vida (Teijido, s.f.).

En el aspecto universitario, el factor inteligencia emocional cumple una función relevante, ya que, contar con habilidades emocionales promueve el desempeño académico y facilita una adecuada adaptación a las demandas del medio superior (Aguilar, Gil, Pinto, Quijada y Zúñiga, 2014).

Dentro del marco universitario, los jóvenes becarios se exponen a tensiones adicionales que no contemplan los alumnos no becarios. Ello se refleja en la incertidumbre sobre su futuro, la decepción que podrían causar a sus padres (familia - conocidos); la percepción negativa de estudiar en una universidad privada en relación a una estatal, ya que, se genera la idea de discriminación, burla o menos precio; miedo a perder la beca y no concluir con sus estudios superiores, puesto que, al provenir de una condición socioeconómica baja a diferencia de los jóvenes no becarios, no podrán costearse cursos desaprobados o estudio superiores por si solos y finalmente, haber estudiado en instituciones que no cuenten con recursos para proporcionar un óptimo nivel académico (Cotler, 2016; Aquino, 2016; Espinoza, 2018; Guillén, 2019).

Ahora bien, actualmente el mundo vive una crisis sanitaria “COVID 19”, esta realidad ha generado que todas las personas tengan que adaptarse a un nuevo estilo de vida, basado en protocolos de bioseguridad y el contexto del confinamiento. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) e Instituto Internacional para la Educación

Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) (2020) los jóvenes universitarios se han visto obligados a reorganizar su vida cotidiana para acomodarse a este escenario, que producto del aislamiento social se han generado problemas socioemocionales; así como, lo sostiene la encuesta realizada en marzo del 2020 en universitarios estadounidenses, donde se determinó que el 75% de los jóvenes han experimentado depresión y ansiedad a causa de la coyuntura sanitaria. Un estudio realizado en universitarios peruanos identificó que la salud mental de los universitarios se ve afectada por niveles altos de ansiedad respecto al COVID 19 (Vivanco, 2020). A esto se suma que, los alumnos becarios al pertenecer a un estrato socioeconómico pobreza (D) o pobreza extrema (E) no cuentan con recursos favorables para generar un espacio de aprendizaje óptimo (INEI, 2020; Benites, 2021), es decir, al no contar con un espacio adecuado deben adaptar su residencia (casa, quinta o habitaciones) para tener un ambiente ergonómico que les permita estudiar.

Entonces los alumnos becarios se enfrentan a un cúmulo de factores propios de la vida universitaria a la que se suma su condición de becarios y los factores característicos de la coyuntura actual. Por ende, en este contexto, la inteligencia emocional cumple un rol fundamental para contribuir a un mejor ajuste ante situaciones de estrés y así lograr una óptima adaptación al ámbito universitario y actual.

En ese sentido, es conveniente ejecutar el presente estudio, ya que, sus resultados brindan información resumida y actualizada sobre inteligencia emocional y los estilos de afrontamiento; propone información sobre la

importancia del factor inteligencia emocional en el empleo de estilos de afrontamiento para realizar una intervención temprana en el proceso de adaptación mediante el fortalecimiento de estas en los jóvenes becarios durante el inicio de la etapa universitaria y puedan funcionar como recursos funcionales para distintas situaciones demandantes como el contexto actual, debido a que, la variable inteligencia emocional permite identificar y dirigir las propias emociones, jugando una función relevante al momento de analizar y recapacitar sobre una situación de tensión o en períodos de estrés (Martínez, Piqueras e Inglés, 2011), permite ampliar la perspectiva de ambas variables y sirva para que futuros investigadores profundicen en dichos factores que puedan encontrar relación con otras variables, así como, el desarrollo de modelos explicativos sobre la variable de su interés.

Actualmente, en nuestro país existe un porcentaje mínimo de investigaciones en relación a la población becaria, ya que, apenas en el 2011 se inició este programa. Desde entonces pocos estudios cualitativos realizados identificaron características generales que enfrenta el estudiante al momento de beneficiarse y mantener una beca de estudios, por ejemplo, estar lejos de sus familiares, mantener una nota adecuada para no perder la beca, haber tenido una formación básica en una escuela estatal, miedo, angustia y sentimiento de inferioridad por presentar recursos económicos bajos (Cotler, 2016). Todo ello, ha sumado a la permanente deserción de estos alumnos y pese a la continua actualización del programa Beca 18 se sigue presentando esta situación, por ende, los resultados de la presente investigación permiten generar conciencia sobre la importancia de los estilos de afrontamiento funcionales y productivos en la

población becaria para lidiar con situaciones demandantes, como las que vivimos hoy, que sobrepase los propios recursos, de modo que, se tome a la situación negativa como provechosa, se logre solucionar el problema y en base a ello se genere un nuevo aprendizaje para afrontar futuros eventos de estrés. De igual modo, los resultados de la investigación manifiestan la sensibilización y concientización de la inteligencia emocional con el fin de valorar las emociones como elemento central del ser humano para el bienestar y éxito personal, siendo clave para una adecuada adaptación de los jóvenes becarios durante el primer año de la etapa universitaria y contribuya en la intervención ante otras contextos demandantes como la crisis sanitaria del COVID-19. Otro aporte es que los resultados del estudio, establezcan la inteligencia emocional y a los estilos de afrontamiento como aquellos constructos personales y sociales que se extiendan a la comunidad, se promueva y se consolide, para proporcionar al desarrollo y a la práctica de competencias emocionales, contribuyendo a la formación de profesionales con habilidades para regular sus emociones y logren así un adecuado uso de estilos de afrontamiento ante situaciones de tensión.

La habilidad emocional es un elemento trascendental en el ser humano que provoca diversos efectos tanto en la salud física, mental y social, puesto que, presentar un adecuado manejo de las emociones beneficia a la persona para no entregarse totalmente a los propios impulsos y dejarse llevar por ellos, ya que, si esto sucede los resultados tendrían un impacto perjudicial en el aspecto personal y social (Dueñas, 2002; Pulido, López, Estévez y Augusto, 2016). Es por eso que la inteligencia emocional ayuda a regular nuestras emociones de manera consciente y convierte a la emoción en beneficio propio para tener un panorama

más claro de la situación demandante y afrontar de manera positiva el evento estresor (Martínez, Piqueras, Ramos, 2010; Martínez, Piqueras e Inglés, 2014).

En consenso, diversos autores indican que presentar inteligencia emocional baja no favorece el uso de estilos de afrontamiento adaptativos frente a eventos de estrés (Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Fernández y Extremera, 2005; Fernández, 2009; Martínez et al., 2010; Luque, Augusto y Pulido, 2014). Además, como se ha mencionado, uno de los factores relevantes en la deserción temprana en los jóvenes becarios es el aspecto emocional. Por ende, los resultados del presente estudio brindan información con sustento científico, analítico y amplio para contribuir a la reestructuración u orientación de mejorar las políticas públicas en relación al programa Beca 18, de tal manera que, la inversión que realiza el estado en aquellos jóvenes de condición socioeconómica baja sea adecuada, mediante una adaptación óptima y culminación del estudio superior de forma exitosa y contribuya a mermar la pobreza en el Perú.

Por otro lado, en los últimos años el ámbito de la salud mental ha ido cobrando relevancia en la salud pública, por ello, el cuidado adecuado de este factor previene enfermedades, trastornos mentales y factores de riesgos como el estrés o emociones desagradables (Martínez et al., 2010). El Instituto de la Mente Infantil en el 2018 (citado en INFOCOP, 2019) identifica que uno de los trastornos que está siendo diagnosticado en niños y adolescentes es el trastorno de ansiedad, creciendo de un 3,5% a 4,1%, siendo prevalente en la actualidad y un factor de riesgo de gran impacto, por lo que se estima que el 20 % de los jóvenes en la etapa de la adultez temprana evidenciarán dificultades relacionadas

con la ansiedad (INFOCOP, 2019). Según datos del INEI (2013, citado en MINSA, 2018) menciona que 295 mil peruanos presentan dificultad a nivel cognitivo, emocional y conductual. En relación a ello, los Estudios Epidemiológicos de la Salud Mental (EESM), han determinado que personas mayores de 12 años (20,7 %) sufren de algún trastorno mental (citado en MINSA, 2018) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2018) añade que es en la adolescencia en el que se debe atender las dificultades de la salud mental, siendo estas la depresión, ansiedad, trastornos mentales y factores de riesgo como el suicidio, este último representa una problemática del 79% en los países bajos/medianos y de considerarse en el 2016 como riesgo original de la defunción entre las edades de 15 a 29 años a nivel mundial, por lo que todas estas variantes afectan en el inicio de la edad adulta a nivel físico y mental impidiendo el acceso a las oportunidades de una etapa adulta satisfactoria. En correspondencia a ello, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2020) refiere que debido a la coyuntura social, se ha observado el incremento de factores de riesgo en la salud mental, 27% de ansiedad y 15% de depresión en los jóvenes.

En base a ello, se ha identificado que un factor que acompaña a la salud mental para la protección de esta es la inteligencia emocional, ya que, a mayores puntajes de inteligencia emocional existe un nivel menor de estrés, ansiedad y depresión, por ende, la inteligencia emocional favorece la satisfacción vital, empatía, optimismo y beneficia las relaciones sociales del ser humano (Barraza, Muñoz y Behrens, 2017; Mamani, Brousett, Ccori y Villasante, 2017; Aguayo y Aguilar, 2017). Asimismo, el empleo de estilos de afrontamiento enfocados en

estrategias rumiativas aumenta sintomatología depresiva y ansiosa, mientras que, estilos de afrontamiento enfocados a resolver el problema disminuyen los síntomas relacionados con la depresión y ansiedad (Nolen, 2000). Estudios reportados evidencian que una óptima inteligencia emocional presenta una relación estrecha con una adecuada solución de problemas frente a demandas percibidas por la persona (Augusto, Aguilar y Salguero, 2008; Martínez et al., 2010). Investigaciones en población becaria han identificado que poseer una beca de estudios conlleva al ajuste de nuevas reglas, restricciones o patrones propias de la beca que puede perjudicar a la salud mental, generando estrés, depresión, ansiedad entre otros factores de riesgo psicológico, solo si, no existe un adecuado afrontamiento (Gómez, Limonero, Trallero, Montes y Sábado, 2018; Guillen, 2019). Por lo que, los resultados del presente estudio, aportan conocimiento sobre la relación entre inteligencia emocional y estilos de afrontamiento, permitiendo contar con información fehaciente de las variables y ello contribuirá a disminuir la predisposición o prevalencia de factores de riesgo de la salud mental como la ansiedad, depresión, conducta suicida entre otros trastornos mentales, puesto que, la inteligencia emocional y estilos de afrontamiento pueden actuar como elementos preventivos en los jóvenes becarios desde los primeros años de la etapa universidad, así como, ante otras situaciones de estrés como la crisis sanitaria que se vive actualmente.

Del mismo modo, el presente estudio proporciona información que permita hallar soluciones respecto a la deserción temprana en los estudiantes becarios, ya que, los resultados sobre el nivel de inteligencia emocional que tienen los becarios, así como, los estilos de afrontamiento (adaptativas o

desadaptativas) que emplean los alumnos frente a eventos de estrés durante el primer año de estudios funcionarán como información preventiva para resolver la problemática, mediante el fortalecimiento de la inteligencia emocional y el entrenamiento y reforzamiento de estilos de afrontamiento funcionales y adaptativos en base a talleres o programas preventivos promocionales, lo cual ayudará a una adecuada adaptación durante el primer año de la vida universitaria, así como, a la formación de personas emocionalmente inteligentes para solucionar de manera productiva cualquier situación de estrés como el que actualmente el mundo se encuentra atravesando. Además, investigaciones realizadas han identificado relación cercana de inteligencia emocional y modos de afrontamiento con satisfacción vital, optimismo, autoestima, motivación, autoeficacia, estrés, ansiedad, depresión, conducta suicida y otros trastornos mentales (Martínez et al., 2010), por lo que, encontrar relación entre la inteligencia emocional y estilos de afrontamiento puede permitir potenciar habilidades para una mejor adaptación a situaciones nuevas y prevenir síntomas o trastornos de ansiedad, depresión u otros en los adolescentes becarios quienes se encuentren más vulnerables a sufrir algún problema de salud mental.

3. Limitaciones de la investigación

- No se podrán generalizar los resultados de la investigación.
- No se pudo controlar variables extrañas que pudieron influir en los resultados de la investigación, por ejemplo: autoestima, rasgos de personalidad y autoeficacia.

4. Objetivos de la investigación

4.1. Objetivo general

Conocer la relación entre la inteligencia emocional y estilos de afrontamiento al estrés en alumnos de un programa de becarios de una universidad privada de Lima Metropolitana.

4.2. Objetivos específicos

OE1: Identificar la relación entre la dimensión de inteligencia emocional “atención emocional” y el estilo de afrontamiento al estrés “dirigido a resolver el problema”, en alumnos de un programa de becarios de una universidad privada de Lima Metropolitana.

OE2: Identificar la relación entre la dimensión de inteligencia emocional “atención emocional” y el estilo de afrontamiento al estrés “referencia a otros”, en alumnos de un programa de becarios de una universidad privada de Lima Metropolitana.

OE3: Identificar la relación entre la dimensión de inteligencia emocional “atención emocional” y el estilo de afrontamiento al estrés “no productivo”, en alumnos de un programa de becarios de una universidad privada de Lima Metropolitana.

OE4: Identificar la relación entre la dimensión de inteligencia emocional “claridad emocional” y el estilo de afrontamiento al estrés “dirigido a resolver el problema”, en alumnos de un programa de becarios de una universidad privada

de Lima Metropolitana.

OE5: Identificar la relación entre la dimensión de inteligencia emocional “claridad emocional” y el estilo de afrontamiento al estrés “referencia a otros”, en alumnos de un programa de becarios de una universidad privada de Lima Metropolitana.

OE6: Identificar la relación entre la dimensión de inteligencia emocional “claridad emocional” y el estilo de afrontamiento al estrés “no productivo”, en alumnos de un programa de becarios de una universidad privada de Lima Metropolitana.

OE7: Identificar la relación entre la dimensión de inteligencia emocional “reparación emocional” y el estilo de afrontamiento al estrés “dirigido a resolver el problema”, en alumnos de un programa de becarios de una universidad privada de Lima Metropolitana.

OE8: Identificar la relación entre la dimensión de inteligencia emocional “reparación emocional” y el estilo de afrontamiento al estrés “referencia a otros”, en alumnos de un programa de becarios de una universidad privada de Lima Metropolitana.

OE9: Identificar la relación entre la dimensión de inteligencia emocional “reparación emocional” y el estilo de afrontamiento al estrés “no productivo”, en alumnos de un programa de becarios de una universidad privada de Lima Metropolitana.

OE10: Identificar el nivel de inteligencia emocional general y los niveles de sus dimensiones (atención emocional, claridad emocional y reparación emocional) en alumnos de un programa de becarios de una universidad privada de Lima Metropolitana.

OE11: Identificar la frecuencia de uso de los estilos de afrontamiento al estrés (dirigido a resolver el problema, referencia a otros y no productivo) en alumnos de un programa de becarios de una universidad privada de Lima Metropolitana.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2. Aspectos conceptuales pertinentes

2.1. Evolución del constructo inteligencia emocional

El origen del concepto de inteligencia emocional está estructurado en 5 fases según Mayer (2001, citado en Fragoso, 2015): la primera fase inicia en 1900 y termina aproximadamente por los setenta, esta fase se relaciona con el nacimiento del enfoque psicométrico de la inteligencia del ser humano utilizando pruebas científicas para identificar el nivel del razonamiento, la segunda fase media los años de 1970 a 1990, esta fase predomina el paradigma cognitivo y del procesamiento de información, asimismo, surgen autores importantes que comienzan a dar presunciones de la inteligencia emocional, siendo Howard Gardner y Robert Sternberg, la tercera fase se produjo entre 1990 a 1993, en esta fase se da inicio a las primeras publicaciones del concepto de inteligencia emocional, brindadas por los autores Mayer y Salovey y plantean un primer modelo; la cuarta fase comprendió entre 1994 a 1997, en esta fase Daniel Goleman difunde el concepto de inteligencia emocional, pero dichas afirmaciones no tenían concordancia con lo propuesto por Mayer y Salovey desviando el concepto de inteligencia emocional; finalmente la quinta fase inicia desde 1998 hasta el presente, en esta fase los autores Mayer y Salovey han ido modificando la definición de inteligencia emocional, pasando de un modelo de tres habilidades básicas a cuatro: percepción y valoración emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación reflexiva emocional.

Existen muchos autores quienes han procurado definir dicho constructo: están aquellos autores que tienen una mirada más amplia, es decir, incorporan elementos que no son parte de la inteligencia académica, por ejemplo, motivación, rasgos de personalidad, habilidades sociales, aptitudes, competencias, entre otros y autores que tienen una mirada más restrictiva, es decir, toman conceptos científicos, específicos y más restringidos (Mesa, 2015).

2.1.1. Modelos de inteligencia emocional

Tras numerosos estudios realizados para abordar el concepto de inteligencia emocional, han surgido diversos modelos teóricos con diferentes perspectivas, siendo estas el Modelo Mixto (Goleman, Bar On y Cooper y Sawaf) y el Modelo de Habilidad de Mayer y Salovey (Carrasco, 2017; Jara, 2019).

2.1.1.1. Modelo Mixto

Este modelo implica la agrupación de diferentes habilidades, rasgos de personalidad, competencias y destrezas afectivas; suele ser criticado, ya que, al sujetar diversos elementos, el producto de estos en ocasiones suele ser difuso (Fragoso, 2015). Dentro de este modelo se destaca a tres autores relevantes: Daniel Goleman, Reuven Bar-On y Cooper y Sawaf (Fernández y Giménez, 2010).

Daniel Goleman (1995 citado en Calderón y Moreno, 2010) conceptualiza la inteligencia emocional como la capacidad para controlar los sentimientos propios y del entorno, considerando la empatía y la regulación del

estado emocional. Este modelo apunta a una teoría del desarrollo y proyecta una teoría de desempeño ajustada al espacio laboral y organizacional (Gabel, 2005). Asimismo, se basa en un grupo de competencias que ayudan al individuo a la conducción de las emociones, para uno mismo y del resto, dichas competencias son de tipo social y emocional que se vinculan con el bien de la persona, es decir, relaciona un cociente emocional con el cociente intelectual dando como resultado las relaciones interpersonales (Luna, 2015).

Goleman (2002, citado en Trujillo y Rivas, 2005) construye su modelo en base a cinco componentes que conceptualizan la inteligencia emocional: “conocimiento de uno mismo” que se refiere a cómo el individuo identifica sus propias emociones y le permite tener conocimiento de cómo afectan en él; “autorregulación” hace referencia al componente para controlar nuestros impulsos y estados de ánimos, es decir, cambiar expresiones de ira, furia o impulsividad para tener una excelente relación con el entorno; “motivación” implica guiar nuestras emociones en dirección a metas, lo que evita distracción a las dificultades; “empatía” es comprender las emociones y aflicciones del otro; finalmente, “habilidades sociales” permite mantener un vínculo agradable y beneficioso con los demás.

Por otro lado, Bar-On (2006, citado en Díaz y Tirado, 2021) plantea que la inteligencia emocional se basa en habilidades no cognitivas, englobando un conjunto de rasgos emocionales y de personalidad que al vincularse frecuentemente da como producto la adaptación al entorno, este modelo está orientado a un proceso que permite conocer si el sujeto tiene la capacidad para

afrontar con éxito las demandas del entorno.

Bar On (2006) propone un modelo de cinco dimensiones para estructurar a la inteligencia emocional, en la que la composición de cada dimensión está dada por competencias: “intrapersonal” habilidad para entender a nivel consciente las emociones y la expresión de estas, las competencias que componen son la autoconciencia emocional, asertividad e independencia; “interpersonal” se basa en la regulación de emociones intensas y de los impulsos, las competencias que componen son las relaciones satisfactorias, empatía y responsabilidad social; “manejo de estrés” toma como coordenada central al manejo y regulación emocional, las competencias que componen son el control de los impulsos y tolerancia a eventos estresantes; “estado de ánimo” vinculado a la motivación del sujeto para manejarse en la vida, las competencias que componen son el optimismo y felicidad.; finalmente “adaptabilidad” se centra en el manejo del cambio, las competencias que componen son la resolución de problemas y flexibilidad.

En cuanto a Cooper y Sawaf (s.f.) definen a la inteligencia emocional como una aptitud que permite al sujeto ser consciente de sus emociones, entender las emociones del entorno, ser tolerante a las demandas de la vida cotidiana, destacando la capacidad de trabajo en equipo y tomando una postura empática contribuyendo a una mejor relación social con en el entorno. Pérez (2012) considera que este modelo tiene una inclinación al contexto organizacional.

Cooper y Sawaf proponen cuatro pilares importantes que solidifican su modelo (2004, citado en De Pelekais, Nava y Tirado, 2006 y Lorenzo, 2017):

“alfabetización emocional” implica la honradez, conciencia personal, responsabilidad y conexión, la mezcla de estos elementos contribuirá confianza y validez personal; “agilidad emocional” conforma la autenticidad individual, flexibilidad y credibilidad e integra la capacidad de escucha, sensatez ante los conflictos y el logro de resultados beneficiosos frente a situaciones demandantes; “profundidad emocional” considera la búsqueda de diversas formas para afrontar la vida y lo laboral direccionada hacia una meta, lo acompaña la responsabilidad, integridad y compromiso; finalmente “alquimia emocional” indica incentivar constantemente para mantenerse ante los problemas y adversidades.

2.1.1.2. Modelo de Habilidad de Mayer y Salovey (1997)

Antes de proceder con la explicación de dicho modelo, es esencial indicar la evolución que significaba el factor emocional. Tradicionalmente se entendía a la emoción como aquel elemento que perjudicaba al pensamiento, sin embargo, desde la postura contemporánea, la emoción es concebida como factor positivo para un mejor procesamiento de la información y facilitador del pensamiento (Fragoso, 2015).

En ese sentido, el factor inteligencia comienza a perder valor al tratar de enfocarse solo en el razonamiento matemático y verbal, iniciando así a incorporar otras habilidades mentales vinculadas al razonamiento emocional (Chang, 2017). Bajo este contexto es que Peter Salovey y John Mayer dan origen a la definición de inteligencia emocional (Mestre y Guil, 2015).

Este modelo tiene un enfoque más restringido, ya que, concibe a la inteligencia emocional fundamentada en el manejo adecuado de las emociones y el aporte que tiene en el pensamiento (Extremera y Fernández, 2005), esta mirada funcionalista de las emociones basada en las habilidades cognitivas tiene mayor relevancia porque toma una posición independiente de los rasgos de personalidad. Así como lo mencionan Ciarrochi, Chang y Caputi (2000, citado en Pineda, 2012) el estudio de la inteligencia emocional debe ser separa del factor personalidad para que así se pueda determinar la influencia que tiene en las conductas de las personas y su competencia en general.

Mayer y Salovey unen el factor inteligencia entendida (1990, citado en García, 2003) como *“el agregado o capacidad global del individuo para actuar frente a un propósito, pensar racionalmente y manejar efectivamente su medio ambiente”* y el factor emoción definida como *“respuestas organizadas a través de los límites de los subsistemas psicológicos, incluyendo el sistema cognitivo, motivacional y fisiológico”* donde resaltan el efecto significativo que tiene la información emocional y que este puede ser procesada a nivel cognitivo. Esto significa que, para los autores las emociones son representaciones mentales y por consecuencia tienen un significado, por lo que, el valor de cada una de las emociones y su correspondiente significado sean procesadas a nivel cognitivo para poder favorecer un sentido a la experiencia vivida y entender el ambiente que nos rodea (Carrasco, 2017).

Mayer y Salovey dieron una primera definición sobre inteligencia emocional en 1990, conceptualizándola como aquella habilidad que dirige

positivamente las emociones y sentimientos, de tal manera que, el individuo pueda manejar sus propios pensamientos y acciones (Caridad, 2003). Para Pineda (2012) este primer modelo consistía en tres habilidades: “evaluación y expresión de emociones”, que implica expresar las emociones para que el entorno entienda como nos sentimos; “reparación emocional”, apunta a ser capaces de manejar y regular experiencias emocionales; finalmente, “utilización emocional”, entendida como la habilidad para emplear la información emocional en la solución de problemas.

Posteriormente los autores consideraron que dicho modelo estaría incompleto, ya que, solo enfatizaban a la percepción - expresión de las emociones y no a la comprensión y reflexión de estas (Pineda, 2012). Es así que Mayer y Salovey en 1997 citado en Fernández y Extremera (2004) formulan un modelo de inteligencia emocional, conceptualizándola como “habilidad para percibir, valorar y expresar las emociones con precisión; habilidad para acceder y generar emociones que aportan al pensamiento; habilidad para entender las emociones y habilidad para regular las emociones contribuyendo al desarrollo emocional e intelectual”. (p. 61)

El enfoque de la inteligencia emocional planteado por Mayer y Salovey en 1997 ha ido cobrando mayor estudio en los últimos años (Fragoso, 2018), puesto que, bajo el paradigma de habilidad, hace hincapié en el procesamiento de la información emocional que favorece a un óptimo análisis emocional, donde el sistema afectivo se vincula estrechamente con el sistema cognitivo, ya que, le brinda una representación mental y una adecuada adaptación de las emociones,

permitiendo así desarrollar soluciones a los problemas y contribuyendo a la adaptación en diferentes contextos (Fernández y Extremera, 2009, citado en Mosquito, 2020).

Para Fernández y Extremera (2005) este modelo está constituido por cuatro fases, en la que cada una se ayuda en base a las habilidades logradas en las fases anteriores:

Habilidad primaria o básica: “percepción e identificación emocional”

Esta habilidad inicia en la edificación emocional con las demandas de la percepción emocional del infante y conforme este va creciendo, dicha habilidad se puede aumentar el nivel de emociones que logran ser percibidas (Gallardo y Verdugo, 2016). La función de esta habilidad permite reconocer e identificar las emociones propias y las del entorno (Peiro, 2016), decodificando al detalle las señales emocionales de tipo verbal, por ejemplo, expresiones faciales, posturas del cuerpo, gestos, volumen o velocidad de la voz, cambios fisiológicos o cognitivos, de tal manera que, se identifique correctamente las emociones, así como, discernir las verdaderas o falsas emociones de una persona (Fernández y Extremera, 2005, citado en Chang, 2017). Por lo que, en base a esta definición Mosquito (2020) menciona que aquellas personas que cuenten con un buen desarrollo de esta habilidad logran reconocer con mayor facilidad su emoción, regularla y modificar su conducta vinculada al estado de ánimo que experimentan.

Habilidad “asimilación emocional en el pensamiento”

Es aquella habilidad permite guiar, utilizar y ser conscientes de las emociones propias, es decir, apunta al empleo que se les da a las emociones para solucionar eventos demandantes (Fernández y Extremera, 2005) y conforme el sujeto se sienta emocionalmente, la percepción que tenga del problema ira variando de forma positiva o negativa (Mayer et al., 2000 citado en Fulquez, 2010). Esto significa que la emoción ayuda al proceso de análisis dando énfasis y guiando el pensamiento, con el fin de programar la atención hacia lo más importante.

Habilidad “comprensión emocional”

Habilidad para separar series de signos emocionales, además, de clasificar e identificar en qué categoría se encuentran cada una de nuestras emociones y sentimientos (Extremera y Fernández, 2005). Adicionalmente, permite ser capaz de manera anticipatoria y retrospectiva de la persona para entender que pudo generar la emoción o sentimiento, así como, las consecuencias de experimentarlo (Fernández y Extremera, 2005, citado en Carrasco, 2017). En otras palabras, permite identificar los diferentes estados emocionales y conocer cuáles serían las posibles reacciones entre ellas mismas, por ejemplo, la emoción “celos” que es la composición de la admiración y amor con la ansiedad y miedo a perderlo (la) (Peiro, 2016).

Habilidad “regulación emocional”

Es aquella habilidad de mayor complejidad de la inteligencia emocional, ya que, en esta fase el individuo tiene apertura hacia las emociones (positivas como negativas), logrando reflexionar, eliminar o aprovechar la información en función a su utilidad (Extremera y Fernández, 2003). Esta habilidad implica regular las emociones propias y la de los demás moderando las negativas y potenciando las positivas (Mestre y Guil, 2014), además, las emociones son las que proporcionan información relevante para comprender mejor el ambiente que nos rodea (Extremera y Fernández, 2005, citado en Roque, 2020). En ese sentido, la regulación emocional se basa en manejar las reacciones emocionales ante diversos contextos, mostrar con transparencia emociones frente a los demás sin reprimirlas con el objetivo de reconocer y aceptar las emociones para generar esquemas mentales adaptativas y no irracionales (Mosquito, 2020).

Teniendo conocimiento de los modelos presentados de la inteligencia emocional, para el presente estudio se empleó específicamente el Modelo de Habilidad de Mayer y Salovey, ya que, cuenta con mayor fiabilidad, evidencia empírica y sustento científico porque demuestra mejor capacidad predictiva en relación al ajuste emocional y la aptitud de la persona para adaptarse de manera exitosa frente a experiencias estresantes (Trujillo y Rivas, 2005; Mestre, MacCann, Guil, Roberts, 2016). Además, este modelo toma a la inteligencia emocional desde un enfoque más actualizado de la emoción apoyado en el sustento cognitivo, principalmente en el proceso de la información (Sánchez y Robles, 2018) y a diferencia de otros modelos, los autores conciben a la

inteligencia emocional como la composición de habilidades de procesamiento de información mas no en competencias/rasgos de personalidad (Fragoso, 2015), lo que ha generado que el trabajo de Mayer y Salovey tenga mayor aceptación en la comunidad científica, fundamento que hace un referente obligado para el estudio de la inteligencia emocional en investigadores en formación hasta la actualidad (Fragoso, 2018).

2.2. Evolución del constructo estrés

La evolución del factor estrés según Espinoza, Perna y González (2018), inicia desde el siglo XVII, cuando Robert Hooke (1665) descubre la energía potencial elástica e identificó la relación entre la deformación de la materia y la fuerza con la que esta es aplicada, entendiendo así, al estrés como la relación entre la carga externa de un cuerpo y la deformación que sufre al ser sometida a la fuerza; años más tarde, Hans Selye en 1936 incorpora el estrés en el campo de la medicina concibiéndola como un síndrome específico basado en la alteración fisiológica del organismo frente a las demandas, en este mismo campo se encuentran autores como el fisiólogo Bernard, Osler y Cannon quienes compartían la perspectiva planteada por Selye, sin embargo, es en 1946 que debido a los estudios de Selye, Lazarus y Osler toman el constructo estrés en el campo de la psicología, publicando un artículo en la APA con el título “Estrés psicológico”.

2.2.1. Modelos teóricos del estrés

2.2.1.1. Teoría de Cannon (1920)

Es una teoría del estrés basada desde una explicación orgánica, fundamentada en investigaciones del siglo pasado por el fisiólogo Walter Cannon (1920), su explicación se centra en el proceso fisiológico apoyado en la conservación de la regulación corporal, dicho modelo identificó que el organismo en defensa frente a situaciones o estímulos externos amenazantes provoca respuestas de ataque-huida o respuestas automáticas (citado en Gómez y Escobar, 2002) generando un abanico de señales que estimulan al sistema nervioso simpático y endocrino, por ejemplo, incrementa los niveles de adrenalina y noradrenalina en la sangre, a ello se añade el aumento de la respiración, la presión sanguínea, la presión cardíaca, el azúcar en la sangre, así como, la aceleración del torrente sanguíneo desde la piel hacia los músculos (Fernández, 2009). En síntesis, el autor identifica al estrés como la alarma del cuerpo vinculado a la ruptura homeostática, en la que el organismo mediante respuestas fisiológicas intenta llegar al equilibrio corporal (Gutiérrez, 2016).

2.2.1.2. Síndrome General de Adaptación de Selye (1935)

Selye (s.f.) considera que la respuesta al estrés está basada por el Síndrome General de Adaptación (SGA); entendiendo que el estrés es el efecto de la alteración interna del organismo producido por un estímulo físico o biológico.

El SGA está compuesta por tres fases (De Camargo, 2010): “fase de alarma” implica la respuesta fisiológica del organismo a un evento estresor, donde el hipotálamo envía señales a las glándulas suprarrenales para producir adrenalina con el fin de proporcionar energía en caso de urgencia, las respuestas del organismo pueden ser aceleración de la presión arterial y cardíaca, así como, el aumento de la respiración; “fase de resistencia” es la activación producida solo si el estrés permanece, en esta fase se segrega un segundo tipo de hormona llamada cortisol, su función es de renovar la reservas, es decir, de contender frecuentemente el grado de glucosa en la sangre para fortalecer al cerebro, corazón y músculos con el objetivo de que el organismo resista; “fase de agotamiento” referido al evento persistente a la que se suma una alteración hormonal crónica (efectos fisiológico y psicológicos), la permanencia activa del evento genera un desgaste de las reservas, es decir, la secreción de las hormonas se vuelven menos eficaces y se depositan solo en la circulación produciendo un efecto negativo en la salud del ser humano.

2.2.1.3. Modelo transaccional del estrés: Teoría de la evaluación cognitiva (1984)

Este modelo es sustentado por Lazarus y Folkman en 1984, para los autores, el resultado del estrés, es la suma del vínculo entre el medio y el individuo, donde el sujeto genera una valoración negativa - demandante y toma por hecho que sus recursos personales escapan de la posibilidad para afrontar la situación estresante, poniendo en peligro su bienestar personal (González y Landero, 2008), esta teoría toma como primordial los elementos psicológicos y

principalmente los cognitivos, además, enfatiza en la evaluación cognitiva, en la que el sujeto continuamente da un valor a lo que pasa, en base a ello lo relaciona con su bienestar individual y con las herramientas que posee para enfrentar un evento amenazante (Rivero, 2020).

Los autores consideran que lo más importante del estrés son las evaluaciones cognitivas, siendo (Gutiérrez, 2018): la “evaluación primaria” basada en la situación interna o externa, asimismo, surgen tipos de valoraciones que se le otorga a la situación, que puede ser de tipo amenaza (advierde un daño posible), de daño/pérdida (toma como resultado la derrota), de desafío (valora el evento como una posibilidad de pérdida o triunfo) y de beneficio (valoración positiva del evento); “evaluación secundaria” implicada en la eficacia que la persona toma para lidiar con el evento, esto significa, las herramientas de afrontamiento que pueden ser de tipo psicológicos, físicos y de aptitudes; “reevaluación” referida al proceso de retroalimentación en función a la interacción del sujeto y las demandas con el objetivo de realizar correcciones válidas de sus valoraciones dadas previamente.

2.3. Afrontamiento

El afrontamiento surge en base a un episodio de estrés, ya que, es un proceso regularizador del sujeto (Cassareto, 2010, citado en Rivero, 2020). Para Lazarus y Folkman son recursos cognitivos y conductuales para contender a la situación estresante (Aquiye, 2017), es decir, es un proceso transaccional entre la persona y el contexto y que estas estriban de las características típicas de la situación demandante, de la valoración que realiza el individuo, la

disponibilidad, el soporte social y los recursos con las que esta cuenta (Moos y Holahan, 2003, citado en Castillo, 2017).

Por lo tanto, el afrontamiento son todos los medios que utiliza el ser humano como los pensamientos, reinterpretaciones, comportamientos, entre otros con el fin de generar óptimos resultados frente al evento estresor (Ataupillco, Sanchez y Saravia, 2016).

2.4. Estilos de afrontamiento

Los estilos de afrontamiento son esfuerzo cognitivos y conductuales permanentemente fluctuantes que se producen para manejar situaciones externas o internas que son valoradas como desbordantes de los recursos personales del sujeto (González, Lacasta y Ordoñez, 2009, citado en Ramírez, 2017). Por su lado, Otero (2015) considera que los estilos de afrontamiento son formas individuales que son ejecutadas de manera habitual al momento de responder ante situaciones de estrés.

Paniura (2018) toma a los estilos de afrontamiento como predisposiciones individuales para enfrentar eventos, tienen como responsabilidad las particularidades personales en el empleo de estrategias de afrontamiento de la persona. Por lo tanto, los estilos son diferentes tendencias de responder de manera cotidiana ante eventos estresantes.

2.4.1. Teorías de los estilos de afrontamiento al estrés

Las teorías de los estilos de afrontamiento que diversos autores han ido planteando en teorías del estrés a lo largo de tiempo, tienen como principal idea que son inclinaciones del sujeto para lidiar diferentes eventos de estrés (Ospina, 2016).

2.4.1.1. Modelo de los estilos de afrontamiento de Lazarus y Folkman (1986)

En 1986, reportes de Lazarus y Folkman mencionan que cada individuo tiene en particular diferentes maneras de afrontar la situación estresora, además, indican que son diversos los elementos que fijan los mecanismos de afrontamiento; así, el individuo puede estar afectado por recursos de su estado de salud actual, energía física y las creencias de diversos temas; el aspecto motivacional, las capacidades de solución de problemas y las habilidades sociales que pueden favorecer el afrontamiento ante las demandas (Di-Colloredo, Aparicio y Moreno, 2007).

En este modelo, existen tres aspectos relevantes en el que se construye. En primera instancia está el factor “afrontamiento”, que se refiere al proceso adaptativo o inadaptativo; en segunda instancia, el afrontamiento variará según el contexto en el que se encuentre el sujeto; por último, el uso del estilo de afrontamiento que emplee el sujeto será en relación a la evaluación cognitiva asignada por él mismo, ya sea con el fin de modificar o no el evento estresor (Belloch, Ramos y Sandín, 2009). En base a lo mencionado los autores plantean dos tipos de afrontamiento: “Enfocado en el problema” que apunta a generar

respuestas conductuales o cognitivas en dirección al evento estresor y “Enfocado en la emoción” referida a que el sujeto busca manejar los efectos emocionales, tomando a la demanda como una situación que no puede ser cambiada (Aquiye, 2018). Sin embargo, autores Carver, Scheier y Weintraub (1989, citado en Maldonado y Muñoz, 2019) consideran que dicha clasificación estaría incompleta por lo que añaden un tercer tipo de afrontamiento “Enfocado en la evitación”.

2.4.1.2. Modelo de los estilos de afrontamiento al estrés de Frydenberg y Lewis (1993)

Según Canessa (2002) es importante diferenciar enfoques en el que se constituyen los modelos de afrontamiento al estrés: los estudios realizados por Lazarus y Folkman (teoría fundamentada en la interacción entre la persona y ambiente) toman el desarrollo teórico y metodológico de su modelo en el afrontamiento disposicional, es decir, entiende al afrontamiento como un estilo individual de lidiar con el estrés, por otro lado, el afrontamiento situacional, comprende al afrontamiento como un proceso: reacción al estrés de carácter dinámico y específico; Frydenberg y Lewis consideran esta distinción en la construcción de su modelo.

Partiendo de esta distinción, es que Frydenberg y Lewis en base a lo propuesto por Lazarus y Folkman, posicionan su modelo en una metodología de evaluación del afrontamiento, comprendiendo a factores generales y específicos del afrontamiento (1993 citado en Canessa, 2002 y Rivero, 2020).

Para los autores es crucial los problemas relacionados con el estrés en la adolescencia, ya que, deben enfrentar cambios internos muy particulares, expectativas de los padres, presiones de los grupos de pares, demandas académicas y de la sociedad (Frydenberg y Lewis, 2000, citado en Urbano, 2020), esto significa que, los adolescentes tienen que poner en práctica constante estrategias cognitivas y conductuales que les permitan adaptarse y superar la etapa por la que atraviesan sin dificultad (Urbano, 2020). Asimismo, bajo esta teoría, Valdez (2018) indica que, si los adolescentes no utilizan estrategias de afrontamiento adaptativas, estos pueden llegar a mostrar niveles altos de ansiedad, depresión o inclusive el suicidio. Por ello, el modelo planteado por Frydenberg y Lewis sobre el afrontamiento al estrés en los adolescentes cobra mayor relevancia, ya que, toma énfasis en la identificación de las preocupaciones centrales y las reacciones que tienen este grupo etario ante dichas inquietudes. (1993, citado en Canessa 2002; Chalco, 2014 y Gutierrez, 2018).

En relación a este contexto es que Frydenberg y Lewis (1993) consideran al afrontamiento adolescente como (citado en Canessa, 2002) “acciones cognitivas y afectivas que emergen en respuesta a una preocupación específica y que estas representan un intento para generar un equilibrio en el individuo mediante el cambio del estímulo o acomodándose a este sin necesariamente dar una solución”. (p. 255)

Para los autores el factor afrontamiento es un término que se desarrolla de acuerdo a las demandas del entorno en el que el sujeto se movilice, asimismo, indica que la variable afrontamiento se basa en un estilo propio construido por

diversas expresiones del sujeto, que pueden ser pensamientos, emociones o hechos con el fin de generar un equilibrio emocional frente al evento estresor (Aquiye, 2018). Otros elementos claves propuestos en su modelo son los estilos de afrontamiento y estrategias de afrontamiento. Para Frydenberg y Lewis (1993, citado en Canessa, 2002) los estilos de afrontamiento son un conjunto de conductas que la persona ejecuta en respuesta a las demandas que se le plantean, mientras que, las estrategias son acciones cognitivas y afectivas frente a demandas particulares con el fin de generar un equilibrio en la persona.

En base a lo mencionado, los autores plantean tres tipos de estilos de afrontamiento al estrés: dirigido a resolver el problema, referencia a otros y no productivo, donde los dos primeros estilos son clasificados como funcionales, es decir, apuntan a enfrentar y solucionar de manera directa el problema, mientras que, el último estilo se determina como disfuncional, esto significa que, no existe manera de solucionar el problema orientándose más a evadir el evento estresor (1993, citado en Canessa, 2002 y Gutierrez; 2018). A continuación, se describen cada uno de los estilos de afrontamiento (Canessa, 2002; Chalco, 2014; Purisaca y Cajahuanca, 2017; Gutierrez, 2018):

Estilo de afrontamiento dirigido a resolver el problema

Son intentos que el sujeto realiza constantemente en dirección a solucionar el problema de manera directa, con una disposición positiva y optimista. Dentro de este estilo, se encuentran las estrategias de esforzarse y tener éxito, es decir, el sujeto pone mucho empeño para alcanzar la meta propuesta mediante una labor intensa; concentrarse en resolver el problema, hace

referencia a que el sujeto evalúa y aplica todas las alternativas para solucionar el problema; fijarse en lo positivo, esto es, identifica los aspectos positivos del evento y opta por una posición de sentirse afortunado; reducción de la tensión, en otras palabras, el sujeto realiza una búsqueda de actividades donde se sienta cómodo; buscar diversiones relajantes, es decir, ejecuta actividades placenteras y distracción física, se refiere a que el sujeto efectúa ejercicios físicos para conservar un estilo de vida saludable.

Estilo de afrontamiento referencia a otros

Son esfuerzos para hacer frente a la demanda, pero acudiendo al soporte de su medio y a los recursos de su entorno, además, estos elementos externos pueden ser profesionales o divinidades. Dentro de este estilo, se encuentran las estrategias de buscar apoyo social, es decir, intenta compartir los problemas con su entorno, de tal manera que, encuentre soporte emocional; invertir en amigos íntimos, esto es, tomarse un espacio para establecer relaciones interpersonales íntimas; acción social, es decir, el sujeto brinda conocimiento sobre el problema que lo aqueja en su entorno y busca ayuda mediante la planificación de actividades sociales; buscar pertenencia, su preocupación y beneficio radica en establecer relaciones sociales, considerando lo que piense el resto; buscar apoyo espiritual, hace referencia a la inclinación por rezar, pedir, implorar u orar, con la esperanza que su Deidad lo ayudará; buscar ayuda profesional, en otras palabras, es acudir a una persona profesional (maestros - psicólogos) que brinde orientación y consejería sobre el problema que acongoja al sujeto.

Estilo de afrontamiento no productivo

Se caracteriza porque el sujeto es incapaz para enfrentar las demandas. Dentro de este estilo se encuentran las estrategias de preocuparse, esto es, el sujeto experimenta miedo por el futuro y por el bienestar futuro; hacerse ilusiones, esto se refiere a tener la esperanza de que se resuelvan los problemas y la certeza de que todo terminará bien; falta de afrontamiento, es decir, el sujeto es incapaz de solucionar el problema, no procura resolverlo en su totalidad; ignorar el problema, esto es, conscientemente no acepta el problema y muestra desinterés de él; autoinculparse, que quiere decir, autodenominarse como el único causante del problema y reservarlo para sí, esto es, la inclinación por alejarse de su entorno con el fin de que no conozcan el problema e imposibilitar que sepan sobras las preocupaciones por la que está atravesando.

Teniendo conocimiento de los modelos presentados de los estilos de afrontamiento al estrés para el presente estudio se empleó específicamente el modelo de estilos de afrontamiento al estrés de Frydenberg y Lewis, ya que, es considerado como un modelo eficaz, íntegro y pertinente para la evaluación de la variable (Grandes, 2017). Además, los autores toman a la etapa del desarrollo humano “adolescencia” una transición vulnerable, donde los jóvenes se ven expuestos a situaciones de estrés, vinculada a los cambios internos, presión social y de sus pares, intereses de terceros, demandas académicas y sociales (Mikkelsen, 2009, citado en Rivero, 2020). Por lo que, este modelo apunta a identificar de manera general y específica las respuestas de afrontamiento sobre todo de los jóvenes adolescentes frente a un problema determinado (Canessa, 2002;

Gutierrez, 2018) a diferencia de otros modelos que se centran en población general (Chirinos, 2020).

3. Investigaciones en torno al problema investigado, nacionales e internacionales

Magno (2021), ejecutó un estudio que tuvo como objetivo determinar la relación entre inteligencia emocional percibida y afrontamiento del estrés académico en universitarios. El diseño del estudio fue correlacional, la muestra estuvo conformada por 221 estudiantes de una universidad particular y estatal de Lima, los instrumentos empleados fueron el TMMS-24 y el Afrontamiento del Estrés Académico (ACE-A). Los resultados indicaron que existe una correlación positiva entre inteligencia emocional percibida y afrontamiento al estrés académico; en cuanto a sus dimensiones, se encontró una correlación positiva significativa entre reparación emocional con reevaluación positiva, una correlación moderada entre comprensión emocional y reevaluación positiva y una correlación baja entre percepción emocional y búsqueda de apoyo.

Navarro (2020), realizó un estudio que tuvo como objetivo analizar el ajuste psicológico en estudiantes de Beca 18 provenientes de provincia que estudian en una universidad privada de Lima Metropolitana. El diseño de la investigación fue fenomenológica hermenéutica y el tipo del estudio fue cualitativa, la muestra estuvo conformada por 12 alumnos del programa Beca 18; el instrumento utilizado fue la entrevista semiestructurada. Los resultados encontrados identificaron 3 variables que mediaban sobre el ajuste psicológico de los becarios siendo estas el factor personal, donde el becario se siente preparado

para vivir solo y distanciado de su familia; el factor académico, donde el becario toma como prioridad obtener calificaciones óptimas en sus cursos y el factor relacional, donde el elemento de soporte que tiene el becario es la familia y los amigos.

Un estudio realizado por Argoña (2020) tuvo como objetivo determinar la relación entre inteligencia emocional y estilos de afrontamiento al estrés en universitarios. El diseño de la investigación fue no experimental de corte transversal, la muestra fue conformada por 198 alumnos de una universidad de Lima, los instrumentos empleados fueron Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On Ice y la Escala de Modos de Afrontamiento al Estrés (COPE). Los resultados indicaron una relación positiva, significativa y muy alta entre la inteligencia emocional y los estilos de afrontamiento al estrés.

Puertas (2020) ejecutó un estudio que tuvo como objetivo analizar los mecanismos de adaptación ante situaciones estresoras y su relación con variables como la inteligencia emocional y el sentido de coherencia en una muestra de estudiantes universitarios. La metodología de la investigación fue correlacional de tipo cuantitativa, la muestra estuvo conformada por 160 alumnos universitarios del primer año de titulación de Magisterio de una universidad de Zaragoza (España); los instrumentos fueron el TMMS-24 y COPE-28. Los resultados muestran correlaciones entre las estrategias de afrontamiento y los dominios emocionales y encontraron que las competencias emocionales tienen una función mediadora sobre las estrategias de afrontamiento.

Rodríguez (2019) realizó un estudio que tuvo como objetivo identificar las percepciones de tutores acerca del proceso de integración social y académica de los becarios. El estudio fue ejecutado bajo el enfoque cualitativo, la muestra estuvo conformada por 16 tutores y 3 jefas del área de tutoría de tres universidades privadas de Lima, la recolección de información fue mediante entrevistas semiestructuradas. Los resultados obtenidos demostraron que los tutores identificaron que los becarios presentan problemas en sus habilidades sociales (dificultad para vincularse con otros grupos de jóvenes no becarios de la universidad); tendencia a los estados emocionales de tristeza, nostalgia, temor, aflicción y ensimismamiento; manejo inadecuado del estrés; preocupación intensa por sus calificaciones académicas; desorientación en relación al contexto universitario privado a diferencia de los que están acostumbrados los jóvenes urbanos de clase media y que todas estas características son manifestadas de manera intensa sobre todo durante el primero año de la vida universitarias.

Un estudio realizado por una universidad privada de Lima Metropolitana (2018, citado en Rodríguez, 2020) tuvo como objetivo identificar las situaciones que enfrentan los alumnos becarios de diversas universidades a nivel nacional del Perú. El estudio fue ejecutado bajo el enfoque cualitativo, la muestra estuvo conformada por 461 becarios que comenzaron sus estudios superiores en el año 2013 y se encontraban activos en el 2018–I, la recolección de información fue mediante entrevistas semiestructuradas. Los resultados del estudio identificaron que el 28% de los becarios indican haber experimentado maltrato o indiferencia por parte de otras personas (alumnos no becarios y profesores) y el 78% considera que el motivo fue por “ser becario”; asimismo, se encontró que el 60%

habría experimentado estrés y preocupación excesiva y entre el 30% al 32% confirma haber presentado resfríos constantes y problemas estomacales.

En relación al estudio anterior, se añadió otra investigación (2019, citado en Rodríguez, 2020) que tuvo como objetivo conocer, desde la mirada de las y los compañeros de aula de los becarios, los diversos aspectos de su adaptación e inserción, tanto académica como social en la vida universitaria e identificar tensiones sociales o culturales que han podido surgir entre ambos grupos. El estudio fue ejecutado bajo el enfoque cualitativo, la muestra estuvo conformada por alumnas y alumnos de tres universidades privadas: 2 grupos focales con estudiantes de cada institución, la recolección de información fue mediante entrevistas semiestructuradas. Los resultados mostraron las dificultades con las cuales los estudiantes no becarios relacionan a los alumnos de Beca 18 siendo las siguientes características: mayor presencia de estrés, sentimientos de soledad, tristeza, depresión y problemas económicos; además, se encontró la variable “actos de discriminación” realizados por alumnos no becarios y profesores mediante las redes sociales, donde se encontró que las tres universidades cuentan con redes de Facebook llamado “confesiones” y que de manera anónima comparten información de carácter discriminador vinculados a diferencias socioeconómicas y una serie de perjuicios a los becarios.

Un estudio reportado en el 2019 por Puigbó, Edo, Rovira, Limonero y Fernández, tuvo como objetivo investigar la influencia de cada una de las dimensiones de la inteligencia emocional percibida sobre las estrategias de afrontamiento ante situaciones de estrés cotidiano. El diseño del estudio fue

cuasi-experimental con medidas repetidas, la muestra estuvo conformada por 50 jóvenes de la ciudad de Barcelona - España; los cuestionarios utilizados fueron TMMS-24, COPE y un registro sobre eventos estresantes desarrollado con el Daily Inventory of Stressful Events (DISE) y la Escala de Afecto positivo y negativo (PANAS), siendo estas: afrontamiento centrado en el problema, búsqueda de apoyo social, aceptación de las emociones y rechazo. Los resultados demostraron que la dimensión atención emocional tenía una correlación significativa con la búsqueda de apoyo social y menos el rechazo; la dimensión claridad emocional con el afrontamiento centrado en el problema, la aceptación de las emociones y menos el rechazo y la dimensión reparación emocional con el afrontamiento centrado en el problema, la búsqueda de apoyo social y menos el rechazo.

Mesa (2019) realizó un estudio que tuvo como objetivo influencia de la inteligencia emocional percibida en la ansiedad y estrés laboral en enfermeros. El diseño de la investigación fue descriptivo correlacional, la muestra estuvo conformada por 258 enfermeros de un hospital de España, los instrumentos empleados fueron State-Trait Anxiety Inventory (STAI), Nursing Stress Scale (NSS) y el TMMS-24. Los resultados muestran correlaciones directas y significativas entre estrés laboral y ansiedad (estado-rasgo), en cuanto a las dimensiones, atención emocional resalta ser un elemento predictor positivo de ansiedad y estrés laboral, mientras que claridad y reparación emocional funcionan como elemento predicativo negativo de ansiedad.

Lunahuana (2018) realizó un estudio que tuvo como objetivo encontrar la relación entre inteligencia emocional y los estilos de afrontamiento al estrés, en estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana. El diseño de la investigación fue no experimental y de tipo transaccional correlacional, la muestra estuvo conformada por 160 estudiantes universitarios; los cuestionarios utilizados fueron la Escala de Inteligencia Emocional de Wong – Law (WLEIS) y el Cuestionario de Estilos de Afrontamiento (CSQ). Los resultados del estudio demostraron que el factor de inteligencia emocional y estilos de afrontamiento presentaba un grado de relación de $p < 0.005$. Además, encontraron que la inteligencia emocional y el estilo de afrontamiento adaptativo poseían una relación alta y positiva, mientras que con el estilo de afrontamiento desadaptativo existía una relación alta inversa.

Espinoza (2018) realizó un estudio que tuvo como objetivo analizar la implementación del programa de Beca 18 - modalidad albergue, identificando condiciones favorables y limitaciones, para el acceso de los estudiantes de poblaciones vulnerables a estudios superiores de una ciudad de Lima. El diseño de investigación es un estudio de caso y utiliza la metodología cualitativa, la muestra estuvo conformada por 30 becarios, 8 trabajadores del programa de beca, 12 adolescentes que pertenecían a albergues y 18 trabajadores de albergues; los instrumentos empleados fueron mediante el registro de datos en base a entrevistas personales y grupales. Los resultados del estudio identificaron que en el transcurso de la inserción de los becarios a instituciones superiores es compleja y difícil. Además, hallaron que los factores emocionales y sociales son circunstancial para el proceso de adaptación.

Cabanach, Souto, González y Corrás (2018), realizaron un estudio que tuvo como objetivo identificar los distintos perfiles de regulación emocional y comprobar si los perfiles se diferenciaban con el uso de estrategias de afrontamiento ante el estrés académico. El diseño de la investigación fue ex post facto prospectivo simple de corte transversal, la muestra estuvo conformada por 487 alumnos de tres universidades de España, los instrumentos aplicados fueron Escala de Dificultad en la Regulación Emocional (DERS) y el Cuestionario de Estrés Académico (CEA). Los resultados indicaron la presencia de 3 perfiles relacionados al uso de estrategias de afrontamiento al estrés: el perfil baja reparación emocional presentaba menor vínculo con los 3 tipos de estrategias de afrontamiento, sin embargo, el perfil mixto y alto en regulación emocional presentaban una correlación significativa entre los 3 tipos de estrategias (revaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación).

Valdivieso, Ormaza y García (2018) realizaron un estudio que tuvo como objetivo conocer la inteligencia emocional de los estudiantes y como éstos la utilizan para crear estrategias para afrontar situaciones que generan estrés. El diseño del estudio fue correlacional de corte transversal, la muestra estuvo conformada por 164 estudiantes de una universidad de Ecuador, el instrumento empleado fue el Inventario de inteligencia emocional de Bar-On Ice. Los resultados mostraron que 54% de los alumnos presentaban inteligencia emocional media y el 14% se encontraban en un nivel alto, asimismo, encontraron factores predictores que influyen en el manejo del estrés y en las estrategias que los estudiantes pueden desarrollar en eventos de riesgo emocional.

Enns, Eldridge, Montgomery y Gonzales (2018) realizaron una investigación que tuvo como objetivo examinar la relación entre la inteligencia emocional, el estrés percibido y el papel mediador potencial de las respuestas de afrontamiento. El diseño del estudio fue encuesta transversal, la muestra estuvo conformada por 203 alumnos de una universidad de los Estados Unidos, en cuanto a los instrumentos, el estudio no especifica cuales fueron aplicados. Los resultados muestran que un nivel alto de inteligencia emocional se asocia con un estrés percibido bajo y que es mediada por mayores respuestas de afrontamiento adaptativas, además indican que a mayor inteligencia emocional puede disminuir niveles de estrés percibidos en los universitarios.

Barraza, Muñoz y Behrens (2017), ejecutaron una investigación que tuvo como objetivo determinar el grado de relación entre las ramas de inteligencia emocional y síntomas de ansiedad, depresión y estrés. El diseño de la investigación fue no experimental de tipo correlacional, la muestra estuvo conformada por 106 estudiantes de medicina del primer año de una universidad de Chile; los instrumentos utilizados fueron TMMS-24 y la Escala de depresión, ansiedad y estrés (DASS-21). Los resultados identificaron que las dimensiones que presentaban una relación significativa e inversa eran la claridad y reparación emocional con síntomas depresivos, ansiosos y de estrés.

Peña, Bernal, Pérez, Reyna y García (2017) ejecutaron una investigación que tuvo como objetivo evaluar la frecuencia e intensidad del estrés y estrategias que utilizan los universitarios para afrontarlo. El diseño de la investigación fue descriptivo y analítico transversal, la muestra estuvo compuesta por 158

estudiantes de una universidad de México, los instrumentos empleados fueron el Inventario SISCO del Estrés Académico, Afrontamiento del Estrés (CAE) y una ficha de datos sociodemográficos. Los resultados muestran que el factor estrés es constante, intenso y frecuente en los estudiantes y que los eventos que lo generan dependen de las evaluaciones emocionales y cognitivas de cada alumno.

Un reporte de estudio ejecutado por Huaccha (2016), tuvo como objetivo explorar la asociación entre el burnout académico y la inteligencia emocional en estudiantes de una universidad privada de Trujillo. El diseño de la investigación fue no experimental y de tipo transversal correlacional, la muestra estuvo conformada por 173 estudiantes; los instrumentos utilizados fueron el Inventario de Burnout de Maslach (MBI) y el TMMS-24. Los resultados demostraron que las variables de burnout académico y la inteligencia emocional tenía una relación significativa. En cuanto a las dimensiones, se encontró relación significativa pero negativa entre agotamiento emocional con claridad y reparación emocional. Asimismo, hallaron que los alumnos del estudio presentaban bajos puntajes en burnout. Por último, identificaron que aquellos alumnos que cuentan con óptima habilidad emocional serían capaces de hacer frente a eventos de estrés, así como, a las demandas de la vida universitaria.

Asimismo, una investigación realizada por el Instituto de Estudios Peruanos (IEP) (2016), tuvo como objetivo identificar la actuación académica de los becarios frente al desempeño de los alumnos regulares. La investigación es de tipo cuantitativa empleando el modelo estadístico descriptivo; los instrumentos utilizados fueron mediante el registro de datos en base a entrevistas

semiestructuradas, además, algunos datos fueron proporcionados por el programa de beca de estudios y por las instituciones superiores técnicas; la muestra estuvo conformada por 1004 becarios de las promociones de 2012, 2013 y 2014 de instituciones de Lima metropolitana. Los resultados encontrados identificaron que las áreas de tutoría, soporte y seguimiento eran elementos principales de fortaleza para los becarios en su crecimiento personal, académico y emocional. Asimismo, la presencia emocional sobre el temor a perder la beca era fundamental en los becarios, lo que indicaría el no poder terminar sus estudios y titularse, ya que, no contaban con recursos económicos a diferencia de los alumnos regulares.

Cotler (2016), realizó una investigación que tenía como objetivo analizar y describir el impacto del programa de Beca 18 en los becarios, identificando el cambio de estilos de vida, proceso de adaptación y las estrategias utilizadas por los becarios para obtener un rendimiento óptimo. La investigación tuvo carácter cualitativo, la muestra estuvo compuesta por 37 sujetos: 2 familiares de becarios, 5 gestores del programa de Beca 18, 7 tutores/profesores y 23 becarios de diferentes universidades e institutos de Lima Metropolitana; el proceso de recolección de datos fue mediante entrevistas semiestructuradas. Los resultados del estudio demostraron que los becarios y tutores valoran y reconocen el esfuerzo del Estado por implementar oportunidades educativas a los jóvenes; por otro lado, los becarios y familiares reconocen que la información brindada durante el proceso postulación a la beca es muy simple, así como, el proceso sistemático presentaba problemas en la admisión de la postulación. Otro punto importante del estudio fue que identificaron que las estrategias que utilizaban los

becarios en su mayoría era la presencia de la incertidumbre hacia el futuro, la dificultad en la inserción y adaptación a la educación superior.

4. Definiciones conceptuales y operacionales de las variables

4.1. Definiciones conceptuales

Inteligencia emocional

En relación al modelo planteado por Mayer y Salovey en 1997, la inteligencia emocional se conceptualiza como “habilidad para percibir, valorar y expresar las emociones con precisión; habilidad para acceder y generar emociones que aportan al pensamiento; habilidad para entender las emociones y habilidad para regular las emociones contribuyendo al desarrollo emocional e intelectual” (Extremera y Fernández, 2004, p. 61).

Estilos de afrontamiento

En relación al modelo planteado por Frydenberg y Lewis en 1993, los estilos de afrontamiento se definen como un conjunto de conductas que la persona ejecuta en respuesta a las demandas que se le plantean (Canessa, 2002).

4.2. Definición operacional

Inteligencia emocional

La variable inteligencia emocional se midió mediante el instrumento *Trait Meta Mood Scale 24* (TMMS-24), adaptado al español por Fernández, Extremera y Ramos en el 2004. Tiene una escala medición cuantitativa de intervalo, tipo

Likert de 5 puntos. Está compuesto por 24 ítems que se dividen en tres dimensiones: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional.

Estilos de Afrontamiento

La variable estilos de afrontamiento se midió a través del instrumento *Adolescent Coping Scale* (ACS), adaptado al Perú por Canessa en el 2002. Tiene una escala medición cuantitativa de intervalo, tipo Likert de 5 puntos. Está compuesto por 80 ítems que se dividen en tres estilos de afrontamiento: dirigido a resolver el problema, referencia a otros y no productivo.

Tabla 1

Matriz operacional de la variable inteligencia emocional y estilos de afrontamiento

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Prueba	Escala de medición
Inteligencia emocional	Atención emocional	Atender e identificar las emociones propias y la de los demás.	1,2,3,4,5,6,7,8	Trait Meta Mood Scale 24 (TMMS-24)	Cuantitativa de intervalo
	Claridad emocional	Comprender el significado de los estados emocionales.	9,10,11,12,13,14,15,16		
	Reparación emocional	Regular las emociones, moderando las negativas y potenciando/ampliando las positivas.	17,18,19,20,21,22,23,24		
Estilos de afrontamiento	Resolver problemas	Esfuerzos por solucionar el problema de manera directa.	2,3,5,6,16,18,19,21,22,24,25,34,36,37,39,40,42,43,52,54,55,57,58,60,61,70,73,74,76,77	Adolescent Coping Scale (ACS)	Cuantitativa de intervalo
	Referencia a otros	Esfuerzos para resolver el problema mediante el apoyo del entorno o implorar a deidades.	1,10,11,15,17,20,29,33,35,38,47,51,53,56,65,69,71,72		
	No productivo	El sujeto se siente incapaz para resolver el problema.	4,7,8,9,12,13,14,23,26,27,28,30,31,32,41,44,45,46,48,49,50,59,62,63,64,66,67,68,75,78,79,80		

5. Hipótesis

5.1. Hipótesis general

Existe una alta relación entre la inteligencia emocional y estilos de afrontamiento al estrés en alumnos de un programa de becarios de una universidad privada de Lima Metropolitana.

5.2. Hipótesis específicas

H_{E1}: Existe una alta relación entre la dimensión de inteligencia emocional “atención emocional” y el estilo de afrontamiento al estrés “dirigido a resolver el problema”, en alumnos de un programa de becarios de una universidad privada de Lima Metropolitana.

H_{E2}: Existe una alta relación entre la dimensión de inteligencia emocional “atención emocional” y el estilo de afrontamiento al estrés “referencia a otros”, en alumnos de un programa de becarios de una universidad privada de Lima Metropolitana.

H_{E3}: Existe una baja relación entre la dimensión de inteligencia emocional “atención emocional” y el estilo de afrontamiento al estrés “no productivo”, en alumnos de un programa de becarios de una universidad privada de Lima Metropolitana.

H_{E4}: Existe una alta relación entre la dimensión de inteligencia emocional “claridad emocional” y el estilo de afrontamiento al estrés “dirigido a resolver el problema”, en alumnos de un programa de becarios de una universidad privada de

Lima Metropolitana.

H_E5: Existe una alta relación entre la dimensión de inteligencia emocional “claridad emocional” y el estilo de afrontamiento al estrés “referencia a otros”, en alumnos de un programa de becarios de una universidad privada de Lima Metropolitana.

H_E6: Existe una baja relación entre la dimensión de inteligencia emocional “claridad emocional” y el estilo de afrontamiento al estrés “no productivo”, en alumnos de un programa de becarios de una universidad privada de Lima Metropolitana.

H_E7: Existe una alta relación entre la dimensión de inteligencia emocional “reparación emocional” y el estilo de afrontamiento al estrés “dirigido a resolver el problema”, en alumnos de un programa de becarios de una universidad privada de Lima Metropolitana.

H_E8: Existe una alta relación entre la dimensión de inteligencia emocional “reparación emocional” y el estilo de afrontamiento al estrés “referencia a otros”, en alumnos de un programa de becarios de una universidad privada de Lima Metropolitana.

H_E9: Existe una baja relación entre la dimensión de inteligencia emocional “reparación emocional” y el estilo de afrontamiento al estrés “no productivo”, en alumnos de un programa de becarios de una universidad privada de Lima Metropolitana.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1. Nivel y tipo de la investigación

La presente investigación posee un nivel básico, puesto que, el propósito es producir conocimientos recientes para añadir a los que ya existen sin alterar su naturaleza o comparar la praxis de lo encontrado (Behar, 2008).

El tipo de investigación es no experimental, ya que, lo que se intenta es observar, medir y describir la conducta y características de la población sin que afecte al comportamiento de la población a investigar (Alarcón, 1991).

3.2. Diseño de la investigación

La presente investigación tiene un diseño correlacional, puesto que, posee conocer la relación entre las dos variables psicológicas, es decir, si es que los cambios en los patrones de una variable van de la mano con cambios en la otra (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

3.3. Naturaleza de la población

3.3.1. Población

En la presente investigación se trabajó con el registro de los alumnos becarios de ingreso 2019-I y 2019-II, por lo que se identificó un total de 87 estudiantes becarios, de las cuales se encontraban cursando el primer año académico de una universidad privada de Lima Metropolitana.

3.3.2. Descripción de la población

La población (N: 87) que forma parte de este estudio está comprendido por todos los estudiantes del programa de Beca 18 de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Los estudiantes provienen del interior del país y se encuentran en un nivel socioeconómico D y E (la primera indica un estrato socioeconómico de pobreza y la segunda, de pobreza extrema) y fluctúan entre las edades de 17 a 19 años, donde 65 eran mujeres y 22 eran hombres, pertenecían a las carreras de biología, farmacia y bioquímica, química, psicología, tecnología médica en especialidad de laboratorio clínico, radiología, terapia física y rehabilitación, terapia ocupacional, terapia de audición, voz y lenguaje, 60 fueron de Lima metropolitana y 27 de provincia (Cusco, Callao, Huancavelica, Junín, Ayacucho, Pasco, Puno).

3.3.3. Muestra y método de muestreo

En la presente investigación, no existe una técnica de muestreo, puesto que, los datos serán recolectados de manera censal, es decir, los instrumentos se aplicarán a toda la población (N: 87) que pertenezca al programa de Beca 18 de una universidad privada de Lima Metropolitana, cursando el 1er año de estudios de las diferentes carreras.

3.3.4. Criterios de inclusión, exclusión y eliminación

3.3.4.1. Criterios de inclusión

El criterio de inclusión para la población fue el siguiente:

- Estudiantes del programa Beca 18 matriculados del semestre 2019-I y 2019-II de una universidad privada de Lima Metropolitana.

3.3.4.2. Criterios de exclusión

- Alumnos que asistan a algún programa o taller sobre estilos de afrontamiento o de inteligencia emocional permanentemente, ya que, contar con el entrenamiento y fortalecimiento de estas variables en los becarios, sesgarán los resultados de la presente investigación. Asimismo, se contó con una ficha sociodemográfica donde se cuestionó si participaron constantemente en talleres o charlas relacionadas a las variables de estudio, lo que se corroboró también con la persona encargada de la Institución, quién indicó que no se han ejecutado ni desarrollado talleres en relación a los constructos especificados.
- Alumnos que no pertenezcan al programa Beca 18.

3.3.4.3. Criterios de eliminación

- Alumnos que no completen correctamente los instrumentos, los dejen en blanco o respuestas no confiables.
- Alumnos que no hayan firmado el Consentimiento Informado o que no hayan entregado el Consentimiento Informado para el padre/tutor del menor

firmado por el apoderado.

3.4. Instrumentos

3.4.1. Ficha de datos sociodemográficos

La información fue recopilada mediante datos generales como: edad, sexo y ciclo de estudios, además, se les cuestionó si pertenecían al programa Beca 18 y si participaron en algún taller o charla en relación a inteligencia emocional o estilos de afrontamiento, el tiempo empleado para la ficha sociodemográfica fue aproximadamente de 3 minutos.

3.4.2. Trait Meta-Mood Scale 24 (TMMS-24)

El instrumento Trait Meta-Mood Scale 24 (TMMS-24) es una prueba que nace como propuesta en un primer acercamiento al modelo formulado por Mayer y Salovey en 1995, posteriormente fue traducido al español por Fernández, Extremera y Ramos en 2004 en España. Dicho instrumento tiene por estudio los procesos cognitivos que van de la mano con los estados de ánimo, por lo que el objetivo del instrumento es evaluar la inteligencia emocional percibida (atención, claridad y reparación emocional) (Extremera y Fernández, 2005), es decir, las diferencias de cada individuo que tiene que ver con la habilidad consciente de observar sus propias emociones y de las capacidades que posee. Es un instrumento compuesto por 24 ítems donde cada dimensión está constituida por ocho ítems; diseñado con una escala de tipo Likert de cinco puntos: 1=nada de acuerdo, 2=algo de acuerdo, 3=bastante de acuerdo, 4=muy de acuerdo y 5=totalmente de acuerdo, el tiempo empleado del instrumento es de 5 minutos aproximadamente y puede ser aplicada de manera individual o grupal. La calificación de la escala se obtiene sumando los puntajes por cada una de las dimensiones, consiguiendo así

los índices por dimensión; el índice de inteligencia emocional percibida se logra obtener al sumar las puntuaciones totales de las tres dimensiones (Cejudo, García y López, 2017).

Confiabilidad: el instrumento presenta una adecuada confiabilidad de consistencia interna al igual que la escala original, dicho proceso se realizó mediante la estimación de homogeneidad, usando el coeficiente de alfa Cronbach, además, las tres dimensiones del instrumento presentan una correlación adecuada siendo atención emocional con $\alpha = 0.90$, claridad emocional con $\alpha = 0.90$ y reparación emocional $\alpha = 0.86$. Asimismo, la validación semántica se realizó mediante el método de jueces; siendo ejecutados por 10 expertos en la que se obtuvo valores significativos para los 24 ítems (Fernández y Extremera, 2005).

Para el presente estudio se consideró apropiado la validación del TMMS-24 para la población a trabajar, ya que, no existieron estudios previos como respaldo. El instrumento se tomó a 400 universitarios que pertenecían al programa Beca 18 tanto hombres como mujeres del primer año de estudios de diferentes universidades privadas de Lima Metropolitana - Perú, a través de un muestreo bola de nieve.

En primer lugar, se llevó a cabo la confiabilidad de consistencia interna mediante de la estimación de homogeneidad empleando el coeficiente de alfa de Cronbach. El TMMS-24 obtuvo un alfa de Cronbach total de 0.898, es decir, presenta una buena confiabilidad, indicando que el instrumento muestra resultados consistentes y coherentes en el tiempo (Celina y Campo, 2005). En cuanto a sus dimensiones se encontró que la dimensión atención emocional obtuvo un alfa de

Cronbach de 0.854, es decir, presenta una buena confiabilidad. La dimensión claridad emocional obtuvo un alfa de Cronbach de 0.879, indicando una buena confiabilidad y para la dimensión reparación emocional se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.858, presentando una buena confiabilidad. (Celina y Campo, 2005). En la siguiente tabla 2 se da a conocer el valor del coeficiente obtenido para cada dimensión del TMMS-24:

Tabla 2

Confiabilidad de consistencia interna del TMMS-24 en alumnos universitarios becarios del primer año de estudios.

Dimensión	Nº de elementos	Alfa de Cronbach
Atención Emocional	8	0.854
Claridad Emocional	8	0.879
Reparación Emocional	8	0.858

Por otro lado, se efectuó la validación semántica mediante el método de criterio de jueces. Donde se encontró que el instrumento presenta buena validez semántica, es decir, la escala está midiendo con exactitud el constructor de Inteligencia emocional. En el caso de la dimensión de atención emocional, los ítems que lo constituyen alcanzaron valores entre 0.88 y 1.00 de acuerdo a la confiabilidad de Cohen. En cuanto a la dimensión claridad emocional, los ítems que lo conforman alcanzaron un valor de 1.00 de acuerdo a la confiabilidad de Cohen. Por último, la dimensión de reparación emocional todos los ítems alcanzaron valores entre 0.88 y 1.00 de acuerdo a la confiabilidad de Cohen, sin embargo, el ítem 17 alcanzó un valor de 0.63 de acuerdo a la confiabilidad de

Cohen. Por lo que los resultados indican que la escala es semánticamente apropiada para la población de estudio.

Por ello, se puede indicar que el TMMS-24 es confiable y válido para la aplicación a la población que se desea trabajar. Dicho instrumento fue seleccionado, ya que, contiene literatura validada científicamente, siendo el modelo de Salovey y Mayer uno de los más reconocidos en la inteligencia emocional.

3.4.3. Adolescent Coping Scale (ACS)

El instrumento Adolescent Coping Scale (ACS) es una prueba que fue creada por Frydenberg y Lewis en 1993 en Australia, posteriormente fue traducido al castellano por Pereña y Seisdedos en 1995 en España y en el 2002 fue adaptado al Perú por Canessa; tiene como objetivo evaluar los estilos y las estrategias de afrontamiento que emplean de manera consciente e inconsciente los adolescentes frente a sus preocupaciones o a un problema determinado. Está compuesto por 80 reactivos y están divididas en 3 estilos y 18 estrategias de afrontamiento: 1) Resolver el problema, que involucra las siguientes estrategias: Concentrarse en resolver el problema (Rp), esforzarse y tener éxito (Es), invertir en amigos íntimos (Ai), buscar pertenencia (Pe), fijarse en lo positivo (Po), buscar diversiones relajantes (Dr), distracción física (Fi). 2) Referencia a otros, que involucra las siguientes estrategias: buscar apoyo social (As), acción social (So), buscar apoyo espiritual (Ae), buscar ayuda profesional (Ap). 3) Afrontamiento no productivo, que involucra las siguientes estrategias: preocuparse (Pr), hacerse ilusiones (Hi), falta de afrontamiento (Na), ignorar el problema (Ip), reducción de la tensión (Rt),

autoinculparse (Cu) reservarlo para sí (Re). El instrumento está diseñado mediante la escala de tipo Likert: No me ocurre nunca o no lo hago; Me ocurre o lo hago raras veces; Me ocurre o lo hago algunas veces; Me ocurre o lo hago a menudo; Me ocurre o lo hago con mucha frecuencia; la duración de la aplicación del instrumento es de 15 minutos aproximadamente y está dirigida a jóvenes entre los 12 a 18 años, aunque puede utilizarse en individuos de mayor edad de forma individual o colectiva. La clasificación por cada estrategia se obtendrá la suma total y a ese resultado se multiplicará por cada uno los 4, 5 o 7 puntajes a cada estrategia correspondientemente. Posteriormente para obtener el puntaje total de cada estilo se sumará los puntajes ya multiplicados de cada estrategia que corresponde a cada estilo de afrontamiento. Los puntajes obtenidos por cada estilo reflejan la frecuencia de uso (Rodriguez, Cabello y Shimabukurum 2014).

Confiabilidad: la escala presenta adecuada confiabilidad de consistencia interna mediante el coeficiente factorial de Cronbach; los puntajes de los coeficientes de confiabilidad oscilan entre 0.48 (para la estrategia buscar diversiones relajantes) a 0.84 (para la estrategia distracción física) (Canessa, 2002).

Para el presente estudio se consideró oportuno la validación del ACS para la población a trabajar, ya que, no existieron estudios previos como respaldo. Se tomó a 400 universitarios que pertenecían al programa Beca 18 tanto hombres como mujeres del primer año de estudios de diferentes universidades privadas de Lima Metropolitana - Perú, a través de un muestreo bola de nieve.

En primer lugar, se efectuó la confiabilidad de consistencia interna mediante la estimación de homogeneidad empleando el coeficiente de alfa de

Cronbach. El ACS obtuvo un alfa de Cronbach total de 0.904, es decir, presenta una buena confiabilidad, indicando que el instrumento mide lo que dice medir siendo consistente en el tiempo. En cuanto a sus dimensiones se encontró que la dimensión dirigido a resolver problemas obtuvo un alfa de Cronbach de 0.876, es decir, presenta una buena confiabilidad. En cuanto a la dimensión referencia a otros, este obtuvo un alfa de Cronbach de 0.868, indicando una buena confiabilidad y para la dimensión afrontamiento no productivo se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.863, presentando una buena confiabilidad. (Celina y Campo, 2005). En la tabla 3 se muestra el valor del coeficiente obtenido para cada dimensión del ACS:

Tabla 3
Confiabilidad de consistencia interna del ACS en alumnos universitarios becarios del primer año de estudios.

Dimensión	N° de elementos	Alfa de Cronbach
Resolver Problemas	25	0.876
Referencia a Otros	18	0.868
No Productivo	37	0.863

La validación semántica se realizó mediante el método de criterio de jueces. Donde se encontró que el instrumento presenta buena validez semántica, es decir, la escala está midiendo con exactitud el constructo de estilos de afrontamiento al estrés. En la dimensión de “resolver problema”, los ítems que lo conforman alcanzaron valores entre 0.88 y 1.00 de acuerdo a la confiabilidad de

Cohen, excepto el ítem 42 alcanzando un valor de 0.63 de acuerdo a la confiabilidad de Cohen. En la dimensión “referencia a otros”, los ítems que lo conforman alcanzaron valores entre 0.88 y 1.00 de acuerdo a la confiabilidad de Cohen, asimismo, el ítem 38 alcanzó un valor de 0.75 de acuerdo a la confiabilidad de Cohen. Por último, la dimensión “no productivo”, todos los ítems que lo conforman alcanzaron valores entre 0.88 y 1.00 de acuerdo a la confiabilidad de Cohen. Por lo que, la prueba es semánticamente conveniente para la población de estudio.

Todo ello, indica que el ACS es confiable y válido para la aplicación de la población que se desea trabajar. Dicho instrumento fue seleccionado, ya que, contiene sustento teórico validado científicamente, siendo este el modelo teórico realizada por Frydenberg y Lewis, sustentado por la teoría transaccional del estrés planteados por Lazarus y Folkman.

3.5. Procedimiento

El procedimiento para ejecutar la investigación fue de la siguiente manera:

- Se presentó el proyecto de tesis a la Facultad para la revisión metodológica.
- Aceptada la revisión metodológica, se efectuó los trámites correspondientes para el permiso del Comité Institucional de Ética. Una vez aprobada la investigación, se analizó la confiabilidad y validez de los instrumentos, en alumnos del programa de Beca 18 que cuentan con las características de la población de estudio a través de un muestreo bola de nieve. Los resultados están especificados en la sección de propiedades psicométricas de

los instrumentos.

- Seguidamente, se efectuó el trámite administrativo para ejecutar la investigación en una institución privada de Lima Metropolitana.

- Se tuvo una reunión con la representante de la Institución privada para la presentación de la investigación, donde se obtuvo información general de los alumnos becarios y se acordó coordinar con un docente para los momentos de evaluación a la población.

- La aplicación de los instrumentos se dio en un curso que compartían todos los alumnos becarios y algunos alumnos no becarios, por lo que, para cumplir con el principio de no maleficencia se tomaron a todos los alumnos de la clase. Asimismo, se realizó la explicación a los alumnos del objetivo de la investigación, así como, información de las consideraciones éticas donde se especificó que la participación era de forma voluntaria y confidencial. Inmediatamente se pasó a la entrega de la ficha sociodemográfica, el consentimiento a los alumnos mayores de edad y el consentimiento informado de los tutores/padres a los menores de edad, finalmente se entregó los instrumentos: TMM-24 y ACS. Es importante mencionar que se agendó una fecha exacta para el recojo de los consentimientos informados de los tutores respectivamente firmados.

- Finalizado la recolección de datos, se pasó a refinar lo recogido según los criterios de inclusión y eliminación para la cuantificación; luego se realizó el análisis de los datos mediante un software estadístico.

- Posteriormente se realizó la interpretación de los resultados, discusión, conclusiones y recomendaciones del estudio.

Consideraciones Éticas

Para el desarrollo de la presente investigación se consideraron todos los principios éticos. Se otorgaron los consentimientos informados a los estudiantes mayores de edad y para los estudiantes menores de edad se entregó el consentimiento informado para tutores/padres (donde se especifica el asentimiento informado para el menor de edad). Así mismo, se realizó la explicación del estudio mediante un lenguaje claro y preciso, la finalidad y el proceso de las evaluaciones y se respetó si los estudiantes deseaban o no participar del estudio.

También se llevó a cabo el análisis de las escalas aplicadas a la población, con la finalidad de eliminar cualquier tipo de riesgo o daño físico/mental a los participantes; se aplicaron los instrumentos a todos los alumnos de la clase y se tomó la ficha sociodemográfica para obtener información e identificar a los alumnos becarios de los alumnos no becarios de forma confidencial sin que estos se vean expuestos.

Finalmente se realizó un trato equitativo hacia todos los participantes durante todo el proceso de recolección de datos del estudio.

3.6. Plan de análisis de datos

Para el presente estudio se utilizó un programa especializado en estadística. Asimismo, para identificar si las variables de inteligencia emocional y estilos de afrontamiento al estrés presentaban normalidad se aplicó la prueba de Kolmogorov Smirnov.

Para el objetivo general se utilizó el coeficiente de correlación múltiple, dado que, permite medir la relación entre una variable genérica (X_1) con otras variables conjuntamente ($Y_1, Y_2, Y_3 \dots$), es decir, calcular la relación existente entre el factor inteligencia emocional (cuantitativa de intervalo) con el factor estilos de afrontamiento al estrés (incluyendo los tres estilos) (cuantitativa de intervalo), por lo que, el empleo de la correlación múltiple en el presente estudio, usó la fórmula basada en los coeficientes de correlación bivariado de Pearson. Además, la correlación múltiple es un caso específico de la correlación canónica, esto significa que, en esencia al emplear una correlación múltiple también se estaría usando una correlación canónica, sin embargo, usar propiamente una correlación canónica implicaría correlacionar dos grupos de variables ($X_1, X_2, X_3 \dots$ con $Y_1, Y_2, Y_3 \dots$) caso contrario al presente estudio (Morales, 2011; Universidad de Córdoba y Universidad de Huelva, s.f.).

Por otro lado, para verificar los objetivos específicos de tipo relacional se utilizó el estadístico paramétrico Rho Pearson, ya que, la distribución de las variables presentó una distribución normal. Además, para la verificación de los dos últimos objetivos específicos de tipo descriptivo se realizó un análisis de datos de los 87 participantes obteniendo frecuencias y porcentajes respectivamente.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de acuerdo con el objetivo general y específicos planteados en la investigación. Respondiendo al objetivo general de la investigación, mediante una correlación múltiple se evidencia una correlación alta entre inteligencia emocional y estilos de afrontamiento al estrés, siendo el valor de $R=0,706$ con un nivel de significancia de 0.000 (tabla 4).

Tabla 4

Correlación múltiple entre inteligencia emocional y estilos de afrontamiento al estrés

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error
				estándar de la estimación
1	,706 ^a	,499	,481	11,449

Los resultados indican que ante variaciones altas en las puntuaciones de inteligencia emocional se expresarían cambios significativos en puntuaciones de los estilos de afrontamiento al estrés (dirigido a resolver el problema, referencia a otros, no productivo).

En cuanto, al primer objetivo específico, se encontró que existe correlación alta entre la dimensión atención emocional y el estilo de afrontamiento al estrés: dirigido a resolver el problema, donde se obtuvo un coeficiente de correlación de Pearson 0,638 con un nivel de significancia de 0.000 (tabla 5).

Tabla 5

Correlación entre la dimensión atención emocional y el estilo de afrontamiento al estrés: dirigido a resolver el problema

Estilo de afrontamiento al estrés: dirigido a resolver el problema		
Atención emocional	r	p
	0,638	0,000

La tabla 5 indica que a medida que aumente la atención emocional se emplearía frecuentemente el estilo de afrontamiento al estrés: dirigido a resolver el problema, es decir, aquellos alumnos becarios que presenten alta capacidad para identificar y reconocer sus emociones básicas como complejas, así como, la de los demás, emplearían constantemente como primera elección el estilo de afrontamiento al estrés: dirigido a resolver el problema, siendo estas, estrategias de afrontamiento en la búsqueda de solución inmediata, esfuerzos perseverantes para contrarrestar la situación estresora, así como, enfocarse en aspectos positivos (tomar su posición de becario como un símbolo de éxito académico) para tener una visión más óptima del evento estresante.

Respondiendo al segundo objetivo específico, se encontró que existe correlación moderada entre la dimensión atención emocional y el estilo de afrontamiento al estrés: referencia a otros, donde se obtuvo un coeficiente de correlación de Pearson de 0,540 con un nivel de significancia de 0.000 (tabla 6).

Tabla 6

Correlación entre la dimensión atención emocional y el estilo de afrontamiento al estrés: referencia a otros

Estilo de afrontamiento al estrés: referencia a otros		
	r	p
Atención emocional	0,540	0,000

La tabla 6 explica que a medida que ascienda paulatinamente la atención emocional se emplearía ocasionalmente el estilo de afrontamiento al estrés: referencia a otros, es decir, que aquellos alumnos becarios que presenten capacidad para identificar y reconocer sus emociones básicas y algunas complejas, así como, la de los demás, utilizarían de vez en cuando el estilo de afrontamiento al estrés: referencia a otros, de modo que, ante un evento estresante (mantener calificaciones aprobatorias por la beca de estudios, en algunos casos estar lejos de su familia, estudiar en una universidad privada, etc.) recurrían a compartir dicha situación con personas más cercanas (amigos, compañeros, familiares) y/o profesionales que puedan dar soporte y apoyo a través de opiniones, consejos y recomendaciones para afrontar de manera óptima la situación estresante.

Respondiendo al tercer objetivo específico, se encontró que existe correlación baja entre la dimensión atención emocional y el estilo de afrontamiento al estrés: no productivo, donde se obtuvo un coeficiente de correlación de Pearson de 0,256 con un nivel de significancia de 0.017 (tabla 7).

Tabla 7

Correlación entre la dimensión atención emocional y el estilo de afrontamiento al estrés: no productivo

Estilo de afrontamiento al estrés: no productivo		
	r	p
Atención emocional	0,256	0,017

En la tabla 7 se puede explicar que a medida que aumente la atención emocional se emplearía con menor frecuencia el estilo de afrontamiento al estrés: no productivo. Sin embargo, esta relación baja nos apunta a pensar que en un determinado momento, el aumento del uso del estilo de afrontamiento al estrés: no productivo será pausado pese a que la atención emocional aumente, es decir, que aquellos alumnos becarios que presenten capacidad para identificar y reconocer sus emociones, así como, la de los demás ante situaciones de estrés emplearían raras veces el estilo de afrontamiento al estrés: no productivo, ya que, al estar muy pendientes de sus emociones, podrían enfocarse demasiado en lo que sienten y experimenten en ese momento, llegando a emplear de manera escasa el estilo de afrontamiento: no productivo, generando respuestas de huida (abandonar los estudios superiores - beca), autocriticarse por su condición económica baja, sentimientos de culpa (pensamientos desagradables en relación a decepcionar a su familia) y somatizaciones (dolor estomacal, cefalea).

Respondiendo al cuarto objetivo específico, se encontró que existe correlación moderada entre la dimensión claridad emocional y el estilo de afrontamiento a estrés: dirigido a resolver el problema, donde se obtuvo un

coeficiente de correlación de Pearson de 0,483 con un nivel de significancia de 0.000, (tabla 8).

Tabla 8

Correlación entre la dimensión claridad emocional y el estilo de afrontamiento al estrés: dirigido a resolver el problema

Estilo de afrontamiento al estrés: dirigido a resolver el problema		
	r	p
Claridad emocional	0,483	0,000

La tabla 8 indica que a medida que aumente la claridad emocional se emplearía algunas veces el estilo de afrontamiento al estrés: dirigido a resolver el problema, es decir, aquellos alumnos becarios que presenten capacidad para comprender las emociones básicas y algunas emociones complejas, entendiendo cómo estas emociones cambian de un estado a otro frente a diferentes situaciones, les permitiría emplear de manera ocasional el estilo de afrontamiento al estrés: dirigido a resolver el problema buscando alternativas de soluciones óptimas para afrontar de forma directa los eventos estresantes (pensamientos negativos sobre mantener la beca, situaciones de discriminación por “ser becarios”, etc.).

Respondiendo al quinto objetivo específico, se encontró que existe correlación moderada entre la dimensión claridad emocional y el estilo de afrontamiento a estrés: referencia a otros, donde se obtuvo un coeficiente de correlación de Pearson de 0,425 con un nivel de significancia de 0.000 (tabla 9).

Tabla 9

Correlación entre la dimensión claridad emocional y el estilo de afrontamiento al estrés: referencia a otros

Estilo de afrontamiento al estrés: referencia a otros		
	r	p
Claridad emocional	0,425	0,000

Así como en la correlación anterior, en la tabla 9 se puede explicar que a medida que aumente la claridad emocional se emplearía algunas veces el estilo de afrontamiento al estrés: referencia a otros, es decir, que aquellos alumnos becarios que presenten capacidad para comprender sus emociones básicas y algunas emociones complejas, entendiendo cómo estas emociones cambian de un estado a otro frente a diferentes eventos (contar con una educación básica a diferencia de los alumnos no becarios, interactuar con alumnos no becarios, etc.), emplearían en ocasiones el estilo de afrontamiento al estrés: referencia a otros con el fin de buscar un apoyo social de personas allegadas para obtener soluciones.

Respondiendo al sexto objetivo específico, se encontró que existe correlación indirecta muy baja entre la dimensión claridad emocional y el estilo de afrontamiento al estrés: no productivo, donde se obtuvo un coeficiente de correlación de Pearson -0,151 con un nivel de significancia de 0.160 (tabla 10).

Tabla 10

Correlación entre la dimensión claridad emocional y el estilo de afrontamiento al estrés: no productivo

Estilo de afrontamiento al estrés: no productivo		
	r	p
Claridad emocional	-0,151	0,160

En la tabla 10 se puede explicar que a medida que aumente la claridad emocional no se emplearía el estilo de afrontamiento al estrés: no productivo, es decir, aquellos alumnos becarios que presenten capacidad para comprender sus emociones básicas y algunas complejas, entendiendo cómo estas emociones cambian de un estado a otro frente a diferentes situaciones, no utilizarían el estilo de afrontamiento al estrés: no productivo, lo que indicaría que no recurren a conductas de evitación o de riesgo (somatizaciones, pensamientos negativos, etc.).

Respondiendo al séptimo objetivo específico, se encontró que existe correlación alta entre la dimensión reparación emocional y el estilo de afrontamiento a estrés: dirigido a resolver el problema, donde se obtuvo un coeficiente de correlación de Pearson de 0,614 con un nivel de significancia de 0.000 (tabla 11).

Tabla 11

Correlación entre la dimensión reparación emocional y el estilo de afrontamiento al estrés: dirigido a resolver el problema

Estilo de afrontamiento al estrés: dirigido a resolver el problema		
	r	p
Reparación emocional	0,614	0,000

En la tabla 11 se puede explicar que a medida que aumente la reparación emocional se emplearía con mayor frecuencia el estilo de afrontamiento al estrés: dirigido a resolver el problema, es decir, que aquellos alumnos becarios que presenten capacidad para aceptar, reflexionar y regular las emociones, moderando las negativas (ansiedad, frustración, tristeza) y potenciando las positivas, a menudo utilizarían como primera elección, el estilo de afrontamiento al estrés: dirigido a resolver el problema, siendo capaces de afrontar eventos estresantes (pensamientos negativos en relación a la beca de estudio, contar con una educación básica a diferencia de los alumnos no becarios, relacionarse con alumnos no becarios, etc.) de forma directa, buscando la mejor solución mediante diferentes alternativas analizando los pro y contra.

Respondiendo al octavo objetivo específico, se encontró que existe correlación moderada entre la dimensión reparación emocional y el estilo de afrontamiento al estrés: referencia a otros, donde se obtuvo un coeficiente de correlación de Pearson de 0,516 con un nivel de significancia de 0.000 (tabla 12).

Tabla 12

Correlación entre la dimensión reparación emocional y el estilo de afrontamiento al estrés: referencia a otros

Estilo de afrontamiento al estrés: referencia a otros		
	r	p
Reparación emocional	0,516	0,000

En la tabla 12 se puede explicar que a medida que aumente la reparación emocional se emplearía algunas veces el estilo de afrontamiento al estrés: referencia a otros, es decir, aquellos alumnos becarios que presenten capacidad para aceptar, reflexionar y regular algunas emociones positivas y negativas, emplearían en ocasiones el estilo de afrontamiento al estrés: referencia a otros, compartiendo la situación estresante (pensamientos de incertidumbre en relación a su futuro, sentimientos negativos por la condición de poseer una beca de estudios, etc.) con personas cercanas que puedan dar soporte y apoyo.

Respondiendo al noveno objetivo específico, se encontró que existe correlación muy baja entre la dimensión reparación emocional y el estilo de afrontamiento a estrés: no productivo, donde se obtuvo un coeficiente de correlación de Pearson de 0,173 con un nivel de significancia de 0.108 (tabla 13).

Tabla 13

Correlación entre la dimensión reparación emocional y el estilo de afrontamiento al estrés: no productivo

Estilo de afrontamiento al estrés: no productivo		
	r	p
Reparación emocional	0,173	0,108

En la tabla 13 se puede explicar que a medida que aumente la reparación emocional se emplearía muy raras veces el estilo de afrontamiento al estrés: no productivo, es decir, que aquellos alumnos becarios que presenten capacidad para aceptar, reflexionar y regular las emociones, moderando las negativas y potenciando las positivas, emplearían muy escasamente el estilo de afrontamiento al estrés: no productivo, lo que significaría que frente a los conflictos que lo acontecen, los alumnos becarios no manifestarían conductas de evitación (desertar a la beca de estudios), sensación de temor, incertidumbre, desconfianza; síntomas psicosomáticos: dolores de cabeza, dificultad para respirar, alteración del apetito o sueño entre otros; por lo contrario, el alumno becario confrontaría la situación estresante de manera adecuada.

Respondiendo al décimo objetivo específico, se identificó el nivel de inteligencia emocional general y los niveles de sus dimensiones que obtuvieron los alumnos becarios (tabla 14).

Tabla 14

Frecuencia y porcentaje del nivel de inteligencia emocional general y los niveles de sus dimensiones de los alumnos becarios.

	Nivel bajo	Nivel adecuado	Nivel alto
N: número de alumnos			
Puntaje General	15 (17%)	49 (56%)	23 (27%)
Atención Emocional	9 (10%)	59 (67%)	19 (23%)
Claridad Emocional	9 (10%)	59 (67%)	19(23%)
Reparación Emocional	6 (6%)	62(71%)	19(23%)
Total de alumnos becarios			87(100%)

En la tabla 14 se puede observar que de los 87 (100%) alumnos que pertenecen al programa de Beca 18, 49 de ellos se encuentran en un nivel adecuado de inteligencia emocional, es decir, que el 56% de los becarios presentan capacidad para identificar, comprender y regular sus emociones, de tal manera que facilite un pensamiento más analítico ante cualquier situación demandante.

En cuanto a la dimensión de atención emocional se puede identificar que 59 de ellos se encuentran en un nivel adecuado de atención emocional, es decir, que 67% de los becarios son capaces de identificar y reconocer sus emociones básicas y algunas complejas, así como, de aquellos que los rodean.

En la dimensión claridad emocional, se puede identificar que 59 de ellos se encuentran en un nivel adecuado de claridad emocional, es decir, que 67% de los becarios son capaces de comprender sus emociones básicas y algunas emociones complejas, entendiendo cómo estas emociones cambian de un estado a otro frente a diferentes situaciones.

En cuanto, a la dimensión reparación emocional, se puede identificar que 62 de ellos se encuentran en un nivel adecuado de reparación emocional, es decir, que 71% de los becarios presentan capacidad para aceptar, reflexionar y regular algunas emociones, moderando las negativas y potenciando las positivas tanto propias como la de los demás sin minimizarlas o exagerarlas.

Respondiendo al onceavo objetivo específico, se identificó la frecuencia y el porcentaje de empleo de cada uno de los estilos de afrontamiento al estrés que obtuvieron los alumnos becarios (tabla 15).

Tabla 15

Frecuencia y porcentaje del uso de cada estilo de afrontamiento al estrés de los alumnos becarios.

	Estilo no utilizado	Se utiliza raras veces	Se utiliza algunas veces	Se utiliza a menudo	Se utiliza con mucha frecuencia
N: número de alumnos					
Dirigido a					
resolver el	12(14%)	16(18%)	23(26%)	17(20%)	19(22%)
problema					
Referencia a otros	25(29%)	23(26%)	12(14%)	14(16%)	13(15%)
No Productivo	15(17%)	6(7%)	21(24%)	17(20%)	28(32%)
Total de alumnos					87(100%)
becarios					

En la tabla 15, se puede observar que 19 alumnos que pertenecen al programa de Beca 18 utilizan con mucha frecuencia el estilo de afrontamiento al estrés: dirigido a resolver el problema, es decir, que solo un 22% de los becarios emplean constantemente estrategias de búsqueda de solución inmediata, esfuerzos constantes para afrontar de forma óptima la situación estresora, centrándose en los aspectos positivos para una mejor visión del estímulo demandante.

Para el estilo de afrontamiento al estrés: referencia a otros, se identificó que 13 alumnos que pertenecen al programa de Beca 18, utilizan con mucha frecuencia dicho estilo, es decir, que solo un 15% de los becarios emplean continuamente estrategias que involucran compartir el evento estresor con los de

su entorno (amigos, compañeros, familiares y/o profesionales), de tal manera que, puedan brindar soporte y apoyo mediante opiniones, recomendaciones y consejos para afrontar situaciones estresantes.

Por último, el estilo de afrontamiento al estrés: no productivo, se identificó que 28 alumnos que pertenecen al programa de Beca 18 utilizan con mucha frecuencia dicho estilo, es decir, que el 32% de los becarios emplean de forma constante estrategias que implican limitaciones en los recursos personales para solucionar el problema, mediante conductas de evitación/riesgo, pensamientos negativos, sentimiento de culpa y en algunas situaciones la somatización lo que podría poner en riesgo al alumno.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

Con respecto al objetivo general, luego de haber realizado el análisis de datos, se encuentra que existe relación alta de tipo lineal entre la inteligencia emocional y estilos de afrontamiento al estrés. Con ello, se confirma la hipótesis del estudio, lo cual significaría que, frente a cambios en puntajes de la inteligencia emocional se producirían variaciones en los puntajes del uso de los estilos de afrontamiento al estrés. La relación de variación entre estos dos factores es fundamentada por Valdivieso et al. (2018) quienes sustentan que la inteligencia emocional es un elemento cognitivo que está ligado estrechamente con el uso de las estrategias de afrontamiento al estrés. Conforme a ello, se ha identificado que la inteligencia emocional se relaciona de manera significativa con un óptimo bienestar psicológico, ya que, preserva la salud física y mental (Fragoso, 2018). Recientemente Lunahuana (2018), realizó un estudio en universitarios e identificó que el factor inteligencia emocional y estilos de afrontamiento al estrés presentaba un grado de relación ($p < 0.05$), además, halló una relación significativa positiva entre la inteligencia emocional y estilos de afrontamientos adaptativos y una correlación significativa inversa con estilos de afrontamientos desadaptativos. Otro estudio similar fue realizado por Argoña (2020) en el que encontraron que la inteligencia emocional presentaba una relación positiva muy alta con los estilos de afrontamiento al estrés. Investigaciones recientes han concluido que una adecuada salud psicológica es resultado del modo cómo se afrontan las diferentes situaciones demandantes (Gallardo y Verdugo, 2016, Cabanach et al., 2018; Puertas, 2020). Asimismo, la inteligencia emocional enfatiza en la habilidad para identificar, entender y regular las emociones propias y la de los demás

contribuyendo a una adaptación a eventos de estrés (Peña et al., 2017). En esta misma línea, Martínez et al. (2011) indican que la inteligencia emocional es un factor preciso en la capacidad de afrontar situaciones de estrés y mencionan que la inteligencia emocional es un elemento configurador del estrés, siendo sustancial para la salud física y mental del sujeto, por lo que, la función de la inteligencia emocional cumpliría un papel importante en el uso de diferentes estilos de afrontamiento ante situaciones estresantes, esta afirmación se ratifica en lo encontrado por Mamani et al. (2017), quienes mencionan que la inteligencia emocional funciona como elemento de protección ante factores de riesgo de la salud mental. Estos hallazgos podrían explicar que los alumnos de Beca 18 al presentar una adecuada inteligencia emocional puedan percibir, entender y manejar apropiadamente las emociones de forma que al desarrollar un crecimiento emocional, será más fácil dirigir y manejar sus acciones teniendo un mejor análisis del evento demandante, por lo que, dentro de su patrón de respuesta implicaría el uso de estilos de afrontamiento funcionales que permitan solucionar óptimamente situaciones de estrés generando un bienestar psicológico y físico.

Respecto a los objetivos específicos, en primer lugar, se encuentra que existe correlación alta de tipo lineal entre la dimensión atención emocional y el estilo de afrontamiento al estrés: dirigido a resolver el problema, por lo que se acepta la hipótesis específica 1. Lo cual indicaría que cambios en los puntajes de la dimensión atención emocional afectaría directamente en el empleo del estilo: dirigido a resolver el problema. Lo encontrado difiere con un estudio realizado por Puertas (2020), donde identificó una relación baja entre la dimensión atención emocional con el afrontamiento cognitivo: planificación, conducta activa y

reinterpretación positiva, siendo similares al estilo de afrontamiento: dirigido a resolver el problema, lo que significa que, atender a las emociones permitirá recurrir escasamente a conductas adaptativas. Por otro lado, investigaciones han demostrado que deben existir puntajes altos en la dimensión de atención, claridad y reparación emocional, para generar conductas de afrontamiento adaptativas, por ejemplo: desarrollar reinterpretación positiva, planificación y afrontamiento positivo, siendo estrategias similares al estilo de afrontamiento: dirigido a resolver el problema, sin embargo, puntajes elevados solo en atención emocional, conlleva a que la persona enfoque demasiado en sus emociones provocando dificultad para emplear estrategias funcionales, por lo que, recurrirían a conductas desadaptativas como la evitación, rumiación de pensamientos y auto-culpabilidad que no ayudan a la solución del problema y generan posibles daños a la salud física y mental (Martínez et al., 2014, Cabanach et al., 2018; Enns, et al., 2018, Magno, 2021). Lo expuesto, indicaría que los alumnos becarios deben presentar no solo puntajes adecuados en atención emocional sino también en las otras dos dimensiones de inteligencia emocional (claridad y reparación emocional) para que se dé esta relación alta entre atención emocional con el empleo de estrategias activas que involucra el estilo de afrontamiento dirigido a resolver el problema.

En el segundo objetivo específico se encuentra que existe correlación moderada de tipo lineal entre la dimensión atención emocional y el estilo de afrontamiento al estrés: referencia a otros. Con ello se rechaza la hipótesis específica 2. Lo que significaría que a medida que la atención emocional aumenta paulatinamente el estilo de afrontamiento al estrés: referencia a otros se utiliza algunas veces. Lo hallado guarda similitud con el estudio realizado por Puigbó et

al. (2019), donde identificaron que la atención emocional se relaciona con la estrategia de afrontamiento centrada en búsqueda de apoyo, lo que indicaría que, contar con grupos sociales o compartir la situación que le genera estrés con personas cercanas, proporcionaría al sujeto la práctica adecuada de estrategias de afrontamiento. En esta misma línea, Puertas (2020), encontró una correlación moderada entre atención emocional y la estrategia búsqueda de apoyo social, indicando que atender de manera consciente las propias emociones permite acudir al entorno para buscar consejos, mayor información del problema o simplemente un apoyo moral. Todo esto podría explicar que, los alumnos becarios que presenten una adecuada percepción de sus emociones y la de los demás podrían identificar emociones básicas y algunas complejas, de tal manera que, al contar con grupos sociales o personas cercanos(as) a ellos(as), por ejemplo: compañeros provenientes de distintas ciudades, compartir una misma residencia, comunicación constante con sus familiares, contar con un psicólogo otorgado por la universidad, entre otros, tendrían mayor facilidad para afrontar diferentes situaciones de estrés.

Respondiendo al tercer objetivo específico se evidencia que existe correlación baja de tipo lineal entre la dimensión atención emocional y el estilo de afrontamiento al estrés: no productivo. Con ello se acepta la hipótesis específica 3, es decir, mientras aumenta la atención emocional, el uso del estilo de afrontamiento al estrés: no productivo se emplearía con menor frecuencia. Esto difiere, con el estudio ejecutado por Puertas (2020), donde encontró que la atención emocional tiene correlación significativa con la variable modos de afrontamiento desadaptativos como negación, autoinculparse y bloqueo, esto indica que, atender excesivamente al estado emocional conlleva a emplear críticas

negativas con uno mismo, considerarse el culpable único de lo sucedido y no aceptar el problema, perjudicando así un óptimo afrontamiento ante situaciones demandantes. Asimismo, Mesa (2019) indica que la dimensión atención emocional es un elemento predictivo positivo de ansiedad y estrés. Esto significa que, centrarse excesivamente en las emociones propias y la de los demás podría llevar a emplear conductas desadaptativas que no permitan un adecuado afrontamiento a eventos de estrés. Teniendo en cuenta todo ello, se podría explicar que los alumnos de Beca 18 que presenten una buena atención de sus emociones y la de los demás emplearían con poca frecuencia conductas de huida, riesgo o sentimientos de culpa para afrontar situaciones de estrés. Por otro lado, atender demasiado a las emociones propias o la del resto, podría llevar al alumno becario a incidir en estrategias no productivas.

Para el cuarto y quinto objetivo específico se confirma que existe correlación moderada de tipo lineal entre la claridad emocional y los estilos de afrontamiento al estrés: dirigido a resolver el problema y referencia a otros. Con ello se rechaza la hipótesis específica 4 y 5. Es decir, mientras aumente la claridad emocional ocasionalmente se emplearían ambos estilos. Lo hallado guarda relación con una investigación donde identificaron que la claridad emocional presentaba una correlación significativa con la variable apoyo social (Puertas, 2020). Investigaciones revisadas por Aguayo y Aguilar (2017) han encontrado que la dimensión claridad emocional correlación positivamente con un afrontamiento adaptativo (conductual, cognitivo y percepción social), siendo similares al estilo de afrontamiento dirigido a resolver el problema y referencia a otros, además, Mesa (2019), indica que la claridad y reparación emocional son

dimensiones predictivas negativas de la ansiedad, lo que significa que contribuyen a una buena salud mental. Todo ello significaría que aquellos alumnos becarios que presenten una buena comprensión de las emociones básicas y algunas complejas, además, de entender cómo dichas emociones pasan de un estado emocional a otro, favorecería a una óptima salud mental y por ende optarían por estrategias funcionales como buscar apoyo en su entorno cercano (tutores proporcionados por la universidad y talleres de integración), analizando alternativas de solución directa y empleando una visión positiva de la situación estresante.

Respecto al sexto objetivo específico, se identifica que existe relación indirecta muy baja de tipo lineal entre la claridad emocional y el estilo de afrontamiento al estrés: no productivo. Con ello se acepta la hipótesis específica 6, puesto que, a medida que aumentarían los puntajes en claridad emocional se emplearía con menor frecuencia el estilo de afrontamiento al estrés: no productivo, asimismo, mientras descieran los puntajes en claridad emocional se utilizaría con mayor frecuencia el estilo mencionado. Dicho comportamiento, se evidenció en un estudio, donde se encontró una correlación baja entre la dimensión claridad emocional con la estrategia bloqueo (Puertas, 2020). Asimismo, Puigbó et al. (2019), identificaron que la claridad emocional era un factor predictivo en sentido negativo con la variable rechazo siendo una estrategia similar a las estrategias del estilo de afrontamiento no productivo. Todo lo mencionado indicaría que los alumnos de Beca 18 que presenten capacidad para entender las emociones básicas y complejas no recurrirían a conductas de evitación/rechazo, pensamientos rumiantes/bloqueos, sentimientos de culpabilidad, entre otras para afrontar

eventos de estrés. Mientras que aquellos que presenten bajos puntajes en claridad emocional tendrían dentro de su patrón de respuesta el uso constante de estrategias disfuncionales.

Respecto al séptimo y octavo objetivo específico, se identifica que existe relación alta y moderada de tipo lineal entre la reparación emocional y los estilos de afrontamiento al estrés: dirigido a resolver el problema y referencia a otros respectivamente. Con ello se acepta la hipótesis específica 7 y se rechaza la hipótesis específica 8, es decir, a medida que el becario presente puntuaciones elevadas en reparación emocional se emplearían con mayor frecuencia el uso del estilo de afrontamiento al estrés: dirigido a resolver el problema, mientras que, puntuaciones adecuadas en reparación emocional se emplearían algunas veces el estilo de afrontamiento al estrés: referencia otros. Lo hallado se evidencia en un estudio realizado por Cabanach et al. (2018), donde encontraron que aquellos estudiantes universitarios con puntuaciones entre medias y altas en regulación emocional empleaban estrategias de afrontamiento activas, siendo estas la reevaluación positiva, planificación y búsqueda de apoyo, de tal manera que, solucionaban con mayor eficacia y adecuada adaptación situaciones de estrés. Además, identificaron 3 perfiles de regulación emocional respecto al uso de estrategias de afrontamiento al estrés, siendo baja, mixta y alta regulación emocional, donde el perfil mixto y alto en regulación emocional presentaban mejor vínculo con estrategias de tipo social e instrumental (búsqueda de apoyo y reevaluación positiva - planificación). Otro estudio similar, fue realizado por Puigbó et al. (2019) donde identificaron que aquellas personas que puntuaron alto en reparación emocional empleaban con mayor frecuencia el afrontamiento

centrado en el problema y búsqueda de apoyo social. Asimismo, diversas investigaciones refieren que la regulación emocional tiene un vínculo muy cercano con un afrontamiento adaptativo (Magno, 2021; Puertas, 2020; Mesa, 2019). Todo ello significaría que los alumnos becarios que presenten capacidad para aceptar, reflexionar y regular las emociones, moderando las negativas y potenciando las positivas evidenciarían un desarrollo y crecimiento emocional que permitiría tener un mejor análisis del entorno, de tal forma que, acudan al uso de estrategias funcionales como la planificación, evaluación de los pro y contra, centrarse en los aspectos positivos, buscar una red de apoyo social, siendo recursos funcionales para afrontar eventos estresantes. Asimismo, es importante, indicar que la reparación emocional es una dimensión importante mas no determinante, ya que, al intervenir directamente con el manejo óptimo de las emociones permite un afrontamiento eficaz frente a situaciones de estrés, siendo un indicador positivo para la salud mental (Díaz, 2019).

Respecto al noveno objetivo específico se evidencia que existe una relación baja de tipo lineal entre la reparación emocional y el estilo de afrontamiento al estrés: no productivo. Con ello se acepta la hipótesis específica 9, lo que significaría, que a medida que aumentarían los puntajes en reparación emocional, el estilo de afrontamiento al estrés: no productivo se emplearía con menor frecuencia. Lo hallado coincide con un estudio donde se identificó que la reparación emocional correlaciona negativamente con el afrontamiento rechazo (negación y autocrítica) siendo similar al estilo de afrontamiento no productivo (Puigbó et al., 2019). Asimismo, Gómez et al., (2018), encontraron una correlación negativa entre la dimensión reparación emocional con depresión y

ansiedad, además, concluyeron que la reparación emocional es un elemento predictor del riesgo suicida, es decir, regular nuestras emociones permite disminuir los pensamientos rumiantes o de incertidumbre ante situaciones de estrés. En esta misma línea, Barraza et al. (2017), realizaron un estudio, encontrando una relación significativa inversa entre claridad y reparación emocional con síntomas de depresión, ansiedad y estrés. De todo ello, se podría inferir que, si los alumnos becarios son capaces de reflexionar, regular y manejar sus emociones y la de los demás, de forma que, puedan ser emocionalmente más inteligentes sería más fácil descartar el uso de estrategias disfuncionales como pensamientos rumiantes, conductas de evitación, signos o síntomas de depresión/angustia, tomando así alternativas de solución adecuadas que permitan una óptima salud mental y física.

Respecto al décimo objetivo específico, el nivel de inteligencia emocional general que predomina es el nivel adecuado, donde el 56% de los universitarios becarios cuentan con la habilidad para percibir, comprender y regular sus emociones generando un óptimo desarrollo emocional e intelectual. Lo hallado guarda relación con el estudio realizado por Huaccha (2016), quien concluyó que aquellos alumnos becarios que cuenten con óptima habilidad emocional serían capaces de hacer frente a eventos de estrés, así como, a las demandas de la vida universitaria. Por otro lado, tal y como lo afirman Mayer, Salovey y Carruso (1997, citado en Carrasco, 2017) las emociones aportan un gran valor significativo en el procesamiento de información ante situaciones demandantes que favorecerá un sentido a la experiencia de la vida y a comprender el ambiente que nos rodea (Carrasco, 2017), además, en relación a sus diversos estudios sobre inteligencia

emocional indican que es importante que las 3 dimensiones de dicho factor deben presentar puntajes elevados para poder tener un mejor afrontamiento a eventos estresantes, mientras que, solo puntuaciones altas en atención emocional y bajos puntajes en claridad y reparación emocional repercutirán de forma negativa en el sujeto generando pensamientos rumiantes y estados emocionales desagradables siendo perjudiciales para un adecuado afrontamiento a situaciones estresantes (Martínez et al., 2010, citado en Mosquito, 2020). Ahora bien, todo ello reflejaría que existe una inteligencia emocional promedia en los alumnos becarios de este estudio, un 56% de los estudiantes presenta una adecuada identificación, comprensión y regulación de emociones propias y la de los demás permitiéndoles tener un crecimiento emocional e intelectual, de tal manera, que tengan un mejor análisis de la situación, dirigiendo sus emociones positivas y recurriendo a conductas funcionales frente a un evento estresante. Esto se ve favorecido por las actividades de integración, redes de apoyo de los estudiantes y el seguimiento constante de los tutores, tal y como lo menciona el IEP (2016) en una investigación en becarios, en el que afirma que la tutoría y el acompañamiento son redes de soporte y elementos principales de fortaleza para los becarios en su crecimiento personal, académico y emocional. Además, generar vínculos significativos desde los primeros ciclos ayuda a que el becario pueda recurrir a su red de apoyo cuando se encuentre en situaciones adversas o críticas (Aquino, 2016). Sin embargo, cabe resaltar que el 17% de los alumnos becarios del presente estudio, cuentan con baja inteligencia emocional, es decir, presentan un bajo reconocimiento, interpretación y manejo de las emociones propias y la de los demás que dificulta la capacidad de manejar sus acciones funcionalmente. Estos

resultados pueden ser explicados por lo encontrado en un estudio realizado por universidad privada de Lima Metropolitana (2019, citado en Rodríguez, 2020), donde se identificó que algunas de las características de los becarios percibidas por el entorno es la dificultad emocional, es decir, presentan sentimientos de soledad, tristeza, depresión ante la exposición de eventos de estrés como problemas económicos y actos de discriminación por alumnos no becarios y/o profesores. Por lo que, contar con inteligencia emocional baja pondría en riesgo al alumno becario, ya que, presentaría dificultad para manejar emociones desagradables ante situaciones demandantes como las mencionadas. Además, es importante indicar que existirían otras variables que intervienen en los alumnos becarios para tomar decisiones y actuar de cierta manera. Por ejemplo, la resiliencia, personalidad e ímpetu que se vincula con el proceso de adaptación en situaciones complejas y difíciles, temor a perder la beca y dificultad económica, ya que, distinto a los estudiantes regulares que pueden solventar un curso desaprobado, los becarios no cuentan con el apoyo económico por parte de sus familias para pagar el curso (Cotler, 2016; Aquino, 2016; IEP, 2016).

Por último, respecto al onceavo objetivo específico, por un lado, se encuentra que gran parte de los estudiantes becarios recurren al estilo de afrontamiento al estrés: no productivo, el 32% utiliza con mucha frecuencia dicho estilo y 19% lo utiliza a menudo, por lo que, manejarían estrategias como conductas de evitación, pensamientos negativos, sentimientos de culpa, incertidumbre o somatizaciones que pueden poner en riesgo al estado físico y emocional de los jóvenes becarios y por ende el académico. Este resultado guarda cierta relación con un estudio cualitativo en becarios que pertenecían al programa

de Beca 18, realizado por Cotler (2016), donde identificó que gran parte de ellos presentaban incertidumbre, dificultad en la inserción y adaptación en la educación superior, siendo estrategias semejantes al estilo de afrontamiento al estrés: no productivo. Asimismo, un estudio realizado por Espinoza (2018), encontró que los estudiantes de Beca 18 de la modalidad albergue presentaban dificultad en la adaptación universitaria. Otro estudio ejecutado en población becaria identificó la presencia de preocupación excesiva por el futuro (mantener la beca de estudios), sentimientos de inferioridad por la condición de “ser becario”, presencia de resfríos constantes y/o problemas estomacales, estados emocionales de tristeza, nostalgia, temor y ensimismamiento siendo expresados de forma intensa en el primer año de la vida universitaria (Rodríguez, 2019). Todo ello, podría ser explicado debido a que los alumnos de Beca 18 al presentar patrones como no haber recibido una educación equivalente al de los alumnos no becarios, pertenecer a una condición socioeconómica baja y en algunos casos estar lejos de sus familiares, los estudiantes becarios se sientan presionados y experimenten incertidumbre, ansiedad e inestabilidad emocional que dificulta la adecuada adaptación al nuevo entorno educativo sumado a ello la tensión de cumplir con los requisitos de la beca de estudios, por lo que, incurrirían en estrategias disfuncionales perjudicando su salud emocional y su situación académica.

Por otra parte, se encuentra que la minoría de los estudiantes becarios acude al estilo de afrontamiento al estrés: referencia a otros, el 14% utiliza con frecuencia dicho estilo y el 16% lo emplea a menudo, pese a ser pocos estudiantes que usan este tipo de estilo, es importante indicar que el uso de estrategias como compartir las situaciones estresantes con el entorno cercano (amigos, familiares

y/o profesionales) ayuda a generar una red de apoyo mediante consejos o recomendaciones que permite hacer un adecuado afronte a eventos estresantes. Lo mencionado se sustenta por Navarro (2020) donde ejecutó un estudio en jóvenes universitarios de Beca 18 y encontró tres categorías vinculadas al factor psicológico: el ámbito personal, académico y relacional, siendo este último enfocado en el soporte familiar y amical que necesita el becario para afrontar problemas emocionales y académicos. A ello se suma la investigación realizada por el Instituto de Estudio Peruanos, donde concluyeron que las áreas de tutoría, soporte y seguimiento son factores principales de fortaleza para los becarios en el crecimiento personal, académico y emocional. En esa misma línea, Espinoza (2018) añade que son los factores emocionales y sociales elementos circunstanciales para un proceso adecuado al ámbito superior. Ello significaría que un grupo de alumnos de Beca 18 buscan soporte social para compartir sus problemas con personas cercanas, de tal manera que, puedan enfrentar de forma óptima las diferentes situaciones demandantes.

Todo lo mencionado en el presente estudio puede indicar que la inteligencia emocional es una variable protectora de la salud, ya que, ayuda a los universitarios becarios a presentar recursos emocionales y cognitivos para un adecuado empleo de estilos de afrontamiento funcionales ante situaciones de estrés. Asimismo, tal y como lo señalan diversas investigaciones en población becaria, toman como relevante que los aspectos emocionales son clave para un óptimo empleo de estrategias que conlleva a un óptimo proceso de adaptación ante eventos demandantes, por ejemplo, cambio de departamento, la independencia, estar lejos de sus familias en algunos casos, el paso académico

escolar a la vida universitaria, situaciones de discriminación por la condición de “ser becarios”, vincularse con alumnos no becarios, problemas económicos a diferencia de alumnos no becarios, provenir de instituciones que no brindan un alto nivel académico, mantener notas altas para continuar con la beca de estudios, entre otros (Cotler, 2016; IEP, 2016; Rodríguez, 2020; Rodríguez, 2019; Navarro, 2020). Además, es fundamental que la población universitaria del área de salud cuente con la habilidad para regular sus emociones, ya que, son ellos los que constantemente tendrán contacto humano y deberán ser capaces de ayudar a manejar las emociones de los demás ante situaciones estresantes (Chang, 2017).

CONCLUSIONES

- La inteligencia emocional y los estilos de afrontamiento al estrés presentan una relación significativa alta en los alumnos de un programa de becarios de una universidad privada de Lima Metropolitana, esto significa que, aquellos becarios que logren identificar, comprender y manejar sus emociones les permitirá analizar con mayor objetividad el problema utilizando estilos de afrontamiento funcionales con el fin de resolver la situación estresante.
- Se encontró una correlación alta, moderada y baja entre la dimensión de atención emocional y los estilos de afrontamiento al estrés: dirigido a resolver el problema, referencia a otros y no productivo respectivamente en alumnos de un programa de becarios de una universidad privada de Lima Metropolitana, es decir, aquellos becarios que reconozcan las emociones propias y la de los demás les permitirá emplear estilos funcionales con el objetivo de resolver la situación estresante, sin embargo, atender excesivamente a las emociones, sin comprenderlas o regularlas, conllevará a incidir estrategias disfuncionales, por ejemplo: conductas de evitación, presencia de pensamientos rumiantes, emociones desagradables entre otros.
- Se encontró una correlación moderada entre claridad emocional y los estilos de afrontamiento al estrés: dirigido a resolver el problema y referencia a otros, por otro lado, presentó una correlación indirecta muy baja con el estilo de afrontamiento al estrés: no productivo en alumnos de un programa de becarios de una universidad privada de Lima Metropolitana, esto implica que, aquellos alumnos becarios que entiendan el significado de las emociones que experimentan

ante un evento estresor les permitirá utilizar como respuesta estilos de afrontamiento funcionales para solucionar el problema, mientras que, presentar dificultad en la comprensión de las emociones llevaría al empleo de estrategias disfuncionales como alejarse de su entorno para evitar que se enteren por lo que están pasando, conductas de riesgo (ingesta de alcohol-cigarros o posible deserción), pensamientos negativos (autoculparse) entre otros.

- Se encontró una correlación alta, moderada y muy baja entre la dimensión de reparación emocional y los estilos de afrontamiento al estrés: dirigido a resolver el problema, referencia a otros y no productivo respectivamente en alumnos de un programa de becarios de una universidad privada de Lima Metropolitana, esto significa que, aquellos alumnos becarios que regulen sus emociones, moderando las negativas o desagradables y ampliando las positivas o agradables, emplearían como primera respuesta acciones funcionales (analizar los pro y contra, planificar, organizar, recurrir al entorno: amigos, familiares o sesiones de tutoría) con el fin de solucionar el problema, por otro lado, presentar dificultad en el manejo de las emociones conllevaría al empleo de acciones disfuncionales (somatizaciones, pensamientos rumiantes/bloqueo, presencia continua de emociones desagradables, conductas de evitación: posible deserción).

- Respecto a los objetivos descriptivos, se identificó que en la escala de inteligencia emocional, los porcentajes en el puntaje general fueron 17% de los becarios se encuentran nivel bajo, 56% en el nivel adecuado y 27% en el nivel alto; para las dimensiones de inteligencia emocional, los porcentajes en la dimensión atención emocional indicó que el 10% de los becarios se encuentran en el nivel

bajo, 67% en el nivel adecuado y 23% en el nivel alto; claridad emocional presentó que el 10% de los becarios se encuentran en el nivel bajo, 67% en el nivel adecuado y 23% en el nivel alto; finalmente, reparación emocional mostró que el 6% de los becarios se encuentran en el nivel bajo, 71% en el nivel adecuado y 23% en el nivel alto.

- Respecto a los objetivos descriptivos, se identificó que en la escala de estilos de afrontamiento al estrés, la frecuencia para el empleo del estilo “dirigido a resolver el problema” fue la siguiente: 12 becarios no lo emplean, 16 becarios lo emplean raras veces, 23 becarios lo emplean algunas veces, 17 becarios lo emplean a menudo y 19 becarios lo emplean frecuentemente; para el estilo “referencia a otros”: 25 becarios no lo emplean, 23 becarios lo emplean raras veces, 12 becarios lo emplean algunas veces, 14 becarios lo emplean a menudo y 13 becarios lo emplean frecuentemente; por último, el estilo “no productivo”: 15 becarios no lo emplean, 6 becarios lo emplean raras veces, 21 becarios lo emplean algunas veces, 17 becarios lo emplean a menudo y 28 becarios lo emplean con mucha frecuencia.

RECOMENDACIONES

- Realizar investigaciones sobre la relación entre inteligencia emocional y estilos de afrontamiento al estrés en otras poblaciones becarias del estado peruano para identificar semejanzas o diferencias con los resultados del presente estudio.
- Realizar estudios longitudinales de los constructos para comprobar si existen cambios en el nivel general y los niveles de las dimensiones de inteligencia emocional, así como, las categorías de empleo de los estilos de afrontamiento al estrés, ya que, producto de la pandemia ha generado cambios significativos que pueden modificar los resultados encontrados en la presente investigación.
- Se recomienda para futuros estudios, actualizar la validación de los instrumentos con el fin de analizar las propiedades psicométricas, ya que, desde el 2020 hasta la actualidad a nivel mundial se han generado diversos cambios significativos en el aspecto conductual, emocional y cognitivo producto de la pandemia que pudo generar modificaciones en los instrumentos, por lo que deben ser revisados.
- Realizar investigaciones en base al tema estudiado y comprobar la relación de causa-efecto de los constructos, puesto que, las correlaciones podrían deberse a un tercer constructo comprometido (variables extrañas).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguayo, A. y Aguilar, M. (2017). Principales resultados de investigación sobre Inteligencia emocional en docentes españoles. *ReiDoCrea*, Vol (6), 170-193. Recuperado de <https://www.ugr.es/~reidocrea/6-15.pdf>
- Aguilar, M., Gil, O., Pinto, V., Quijada, C. y Zúñiga, C. (2014). Inteligencia emocional, estrés, autoeficacia, locus de control y rendimiento académico en universitarios. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/292/29232614002>
- Alarcón, R. (1991). Métodos y Diseño de Investigación del Comportamiento. Lima, Perú. Fondo Editorial: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Alegría, M. y Sánchez, D. (2020). Importancia de la Inteligencia emocional y su impacto en la vida de los estudiantes de la educación superior. Recuperado el 21 de abril de 2021, de <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/tepexi/article/view/5671/7286>
- American Psychological Association (2016). Stress. Recuperado el 30 de agosto de 2017, de: <https://www.apa.org/centrodeapoyo/estres-problema.aspx>
- American Academy of Child e Adolescent Psychiatry (2019). Manejo del estrés y adolescentes. Recuperado de https://www.aacap.org/AACAP/Families_and_Youth/Facts_for_Families/FFF-Guide/Helping-Teenagers-With-Stress-066.aspx

American Psychological Association (2016). Comprendiendo el estrés crónico.

Recuperado de <http://www.apa.org/centrodeapoyo/estres-cronico.aspx>

Aquino, J. (2016). Adaptación a la vida universitaria y resiliencia en becarios.

Tesis de licenciatura publicada, Pontificia Universidad Católica del Perú,

Lima, Perú. Recuperado de

[http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/7706/A](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/7706/AQUINO_GUILLEN_JENIFER_ADAPTACION_VIDA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[QUINO_GUILLEN_JENIFER_ADAPTACION_VIDA.pdf?sequence=1&](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/7706/AQUINO_GUILLEN_JENIFER_ADAPTACION_VIDA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/7706/AQUINO_GUILLEN_JENIFER_ADAPTACION_VIDA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Aquije, D. (2017). Estilos de afrontamiento en estudiantes de cuarto y quinto

grado de secundaria en un colegio nacional del distrito de Barraco en el

año 2017. *Tesis de licenciatura publicada*. Universidad Inca Garcilaso de

la Vega, Lima, Perú. Recuperado de

[http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/2700/TRAB.](http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/2700/TRAB.SUF.PROF_Danica%20Rocio%20Aquije%20Casafranca.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

[SUF.PROF_Danica%20Rocio%20Aquije%20Casafranca.pdf?sequence=2](http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/2700/TRAB.SUF.PROF_Danica%20Rocio%20Aquije%20Casafranca.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

[&isAllowed=y](http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/2700/TRAB.SUF.PROF_Danica%20Rocio%20Aquije%20Casafranca.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Aramburú, C. y Nuñez, D. (2019). Las razones del miedo: deserción temprana de

Beca 18. *Scielo*. Recuperado de

[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S025492122019000200012&scri](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S025492122019000200012&script=sci_arttext)

[pt=sci_arttext](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S025492122019000200012&script=sci_arttext)

Argoña, R. (2020). Inteligencia emocional y estilos de afrontamiento al estrés en

estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad de Lima.

(Tesis de Maestría). Universidad César Vallejo, Perú. Recuperado el 2 de

noviembre de 2020, de

http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/43484/A%c3%b1orga_ZR.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ataupillco, Y., Sanchez, O. y Saravia, F. (2016). Efectividad de un programa de consejería de enfermería en las estrategias de afrontamiento en mujeres con carácter de mama. *Tesis publicada*. Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú

Augusto, J., Aguilar, M., Salguero, M. (2008). El papel de la IEP y el Optimismo/Pesimismo disposicional en la resolución de problemas sociales: un estudio con alumnos de trabajo social. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*. Vol, 6, 363 – 382. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espannol/Art_15_242.pdf

Barraza, R., Muñoz, N. y Behrens, C. (2017). Relación entre inteligencia emocional y depresión-ansiedad y estrés en estudiantes de medicina de primer año. *Rev Chil Neuro-Psiquiat* 55 (1), 18-25. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-92272017000100003

Barrueto, G., Díaz, E., Jáuregui, C. e Irigoín, S. (2015). Categorías de Inteligencia en alumnos becarios de la modalidad ordinaria, Comunidades Nativas Amazónicas, 2014. *Rev. PAIAN*, Vol. 6 N°1, 90-95

Bar On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*. Vol, 18, 13-25. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>

Behar, D. (2008). Introducción a la Metodología de la Investigación: Metodología de la investigación. Recuperado el 22 de noviembre de: <http://rdigital.unicv.edu.cv/bitstream/123456789/106/3/Libro%20metodologia%20investigacion%20este.pdf>

Belloch, A., Ramos, F., y Sandín, B. (2009). Manual de psicopatología. Ciudad: McGrawHill. Recuperado de <https://n9.cl/tcwbl>

Benites, A. (2021). La educación Superior Universitaria en el Perú post – pandemia. Recuperado de <https://escuela.pucp.edu.pe/gobierno/wp-content/uploads/2021/05/La-Educacion-Superior-Universitaria-en-el-Peru-post-pandemia-VF.pdf>.

Benavidez, V. y Flores, R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *Revista Wimblu*. Vol 14, 25-53. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/wimblu/article/view/35935>

Bendezu, M. (2019). Adaptación a la vida universitaria, resiliencia y autoeficacia en estudiantes becarios de una universidad privada de Lima. Tesis publicada. Universidad San Ignacio de Loyola. Recuperado el 21 de abril de 2021, de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/9680/1/2019_Bendezu-Lavado.pdf

Cabanach, R., Souto, A., González, L. y Corrás, T. (2018). Afrontamiento y regulación emocional en estudiantes de fisioterapia. Pontifica Universidad Javeriana, Colombia. Recuperado el 2 de noviembre de 2020, de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/647/64755019014/64755019014.pdf>

- Calderón, y Moreno, (2010). Importancia de la inteligencia emocional en el aprendizaje en la educación inicial. *Tesis publicada*. Universidad de Cuenca. Recuperado de <https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2314/1/tps615.pdf>
- Canessa, B. (2002). Adaptación psicométrica de las Escalas de Afrontamiento para Adolescentes de Frydenberg y Lewis en un grupo de escolares de Lima metropolitana. *Redalyc*, 2002(5), 191-233
- Cárdenas, D. y Rodríguez, L. (2020). Inteligencia emocional en estudiantes de Psicología en la Universidad Cooperativa de Colombia, Villavicencio. Recuperado de https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/17545/4/2020_inteligencia_emocional_estudiantes%20%282%29.pdf
- Carrasco, J. (2017). Relación entre inteligencia emocional, autoeficacia general y variables sociodemográficas en pacientes ambulatorios del servicio de psicología de una clínica de Lima Metropolitana. Tesis de licenciatura publicada. Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima, Perú. Recuperado de https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/984/Relacion_CarrascoTacuri_Jennifer.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Caridad, M (2003). Inteligencia emocional: Estudiando otras perspectivas. *Revista de Educación Cultural y Sociedad*. Vol 4. (143-148). Recuperado de https://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtualdata/publicaciones/umbral/v03_n04/a19.pdf

- Castillo, E. (2017). Dependencia emocional, estrategias de afrontamiento al estrés y depresión en mujeres víctimas de violencia de pareja de ciudad de Chiclayo. Tesis de Maestría publicada. Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú.
- Cejudo, J., García, S. y López, M. (2017) Efectos de un programa de inteligencia emocional en la ansiedad y el autoconcepto en mujeres con cáncer de mama. *Terapia Psicológica*, 35(3), 239-246. Recuperado de <http://www.teps.cl/index.php/teps/article/view/220>
- Celina O. y Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. Recuperado el 23 de marzo de 2019, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=806/80634409>
- Cotler, J. (2016). Educación superior e inclusión social- Un estudio cualitativo de los becarios del programa Beca 18. *Serie de estudio breve*. Ministerio de educación, Lima Perú.
- Cooper, R. y Sawaf, A. (s.f.). La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones. Recuperado de <https://contaduriagral.rionegro.gov.ar/download/archivos/00002738.pdf>
- Chalco, M. (2014). Afrontamiento y clima familiar en adolescentes con insuficiencia renal crónica terminal de un Hospital Nacional, 2012. *Tesis publicada*. Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima, Perú. Recuperado de https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/227/Afrontamiento_ChalcoFlores_Maria.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Chang, M. (2017). *Relación entre inteligencia emocional y respuesta al estrés en pacientes ambulatorios que acuden al servicio de psicología de una clínica de Lima Metropolitana*. Tesis de licenciatura publicada, Universidad Cayetano Heredia, Lima, Perú. Recuperado de https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/818/Relacion_ChangMarcovich_MeyLing.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Chirinos, O. (2020). *Afrontamiento al estrés según variables sociodemográficas en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana*. Tesis publicada. Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/10298/1/2020_Chirinos%20Gutierrez.pdf

Chau, C. y Vilela, P. (2017). Determinantes de la salud mental en estudiantes universitarios de Lima y Huánuco. *Revista de psicología*. Vol. 35(2), 387-422. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v35n2/a01v35n2.pdf>

De Camargo, B. (2010). Estrés, Síndrome General de Adaptación o Reacción General de Alarma. *Rev Méd Cient*, Vol. 17, 2. Recuperado de <https://www.revistamedicocientifica.org/index.php/rmc/article/view/103/6>

- De Pelekais, C., Nava, A. y Tirado, L. (2006). Inteligencia emocional y su influencia en el clima organizacional en los niveles gerenciales medios de las PYMES. *Telos*, 8(2), 266-288. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99318557008>
- Díaz, E. (2019). La inteligencia emocional y el afrontamiento del estrés en personal de enfermería. Recuperado el 2 de octubre de 2020, de https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/150706/Diaz_Boned_Elena.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Di-Colloreto, C., Aparicio, D. y Moreno, J. (2007). Descripción de los estilos de afrontamiento en hombres y mujeres ante la situación de desplazamiento. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 1(2), 125-156. Recuperado el 13 de marzo de 2019, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2972/297224996002>
- Díaz, P. y Tirado, F. (2021). Revisión sistémica de estudios sobre inteligencia emocional y bullying en los años 2010 a 2020. Tesis de licenciatura publicada. Universidad Cesar Vallejo. Lima, Perú. Recuperado de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/59205/D%c3%adaz_RPF-Tirado_MFC-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XX1*. Recuperado el 05 de enero de 2017, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=706/70600505>

Enns, A., Eldridge, G., Montgomery, C. y Gonzalez, V. (2018). Perceived stress, coping strategies, and emotional intelligence: A cross-sectional study of university 17 students in helping disciplines. *Nurse Education Today*, Vol (68), 226-231. Recuperado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30053557/>

Espinoza, L. (2018). Acceso a la educación superior de poblaciones vulnerables: el caso Beca18, Modalidad Albergues del PRONABEC-Perú, 2012-2016 (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú
Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/13481/ESPINOZA_OSCANOA_LUZ_VICTORIA_ACCESO_A_LA_EDUCACION_SUPERIOR_DE_POBLACIONES_VULNERABLES.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Espinoza, A., Pernas, I. y González, R. (2018). Consideraciones teórico metodológicas y prácticas acerca del estrés. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v18n3/1727-8120-hmc-18-03-697.pdf>

Extremera, N. y Fernández, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en la meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ed:Coperight*. Universidad de Málaga, Málaga, España.

Extremera, N. y Fernández, P. (2004). El uso de las medidas de habilidades en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de autoinforme. Recuperado de <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N80-3.pdf>

Fernández, E. (2009). Estrés percibido, estrategias de afrontamiento y sentido de coherencia en estudiantes de enfermería: su asociación con salud psicológica y estabilidad emocional. Tesis doctoral publicada. Universidad de León. Universidad de León, España. Recuperado de <https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/902/2009FERN%C3%81NDEZ%20MART%C3%8DNEZ,%20MAR%C3%8DA%20ELENA.pdf?sequence>

Extremera, N. y Fernández, P. (2003). La inteligencia Emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, Vol. 332, 97- 116. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Pablo_Fernandez-Berrocal/publication/39207918_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

Fernández, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. 19 (3), 64-73.

Fernández, M. y Giménez, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Revista Espiral. Cuadernos del Profesorado*, Vol.3, 43-52. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/3736408>

Fernández, T. (2018). *Significados de las Estrategias de Adaptación de Estudiantes con Beca 18 en Universidad Privada de Lima*, Tesis Publicada, Universidad Cayetano Heredia, Lima, Perú.

Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? 6(16), 115-118. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299138522006>

Fragoso, R. (2018). Importancia del desarrollo de la inteligencia emocional en la formación de personas investigadoras. *Revista INIE*, Vol. 19, 1. Recuperado de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v19n1/1409-4703-aie-19-01-655.pdf>

Fulquez, S. (2010). La inteligencia emocional y el ajuste psicológico: un estudio transcultural. Recuperado de https://www.academia.edu/17492517/Tesis_Sandra_Carina_Fulquez_Castro_parte_2

Gabel, R. (2005). Inteligencia emocional. Perspectivas y aplicaciones ocupacionales. Tesis publicada, Universidad ESAN, Lima Perú.

Gallardo, A. y Verdugo, A. (2016). Percepción, Comprensión y Regulación emocional en estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Playa Ancha, Chile. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/309619942_Percepcion_Comprension_y_Regulacion_emocional_en_estudiantes_de_Pedagogia_de_la_Universidad_de_Playa_Ancha_Chile

- García, M. (2003). Inteligencia Emocional: Estudiando otras perspectivas. *UMBRAL Revista de Educación, cultura y sociedad*. Vol. 3(4), 143-148. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtualdata/publicaciones/umbral/v03_n04/a19.pdf
- Guillén, D. (2019). Adaptación socioacadémica en alumnos becarios de una universidad privada de Lima. Tesis de bachiller publicada. Universidad San Ignacio de Loyola. Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/9311/1/2019_GUILL%C3%89N%20%C3%91AUPA.pdf
- Gómez, M., Limonero, J., Trallero, J., Montes, J. y Sábado, J. (2018). Relación entre inteligencia emocional, efecto negativo y riesgo suicida en jóvenes universitarios. *ScienceDirect*, Vol. 24, 18-23. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1134793717300659>
- Gómez, B. y Escobar, A. (2002). Neuroanatomía del estrés. *Revista Mexicana de Neurociencia*, Vol.3, pp. 273-282. Recuperado de <http://previous.revmexneurociencia.com/wp-content/uploads/2014/07/Nm0025-04.pdf>
- Gonzáles, M. y Landero, R. (2008). Confirmación de un modelo explicativo del estrés y de los síntomas psicósomáticos mediante ecuaciones estructurales. *Revista Panamericana de Salud Pública*, Vol.23, 7-18. Recuperado de <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/7746/a02v23n1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- González, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociado a la pandemia por COVID-19. *Revista digital de la Universidad autónoma de Chiapas*. Recuperado de <https://espacioimasd.unach.mx/index.php/Inicio/article/view/249/782>
- Gutiérrez, A. (2016). Estudio del estrés en el ámbito académico para la mejora del rendimiento estudiantil. *QUIPUKAMAYOC*. Vol. (24), 23-26. Recuperado de <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/quipu/article/view/12457/11150>
- Gutiérrez, K. (2018). Estrategias de afrontamiento en adolescente de quinto de secundaria de Lima Metropolitana. *Tesis publicada*. Universidad Ricardo Palma. Lima Perú. Recuperado de https://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/URP/2462/T030_73228652_T%20%20%20GUTIERREZ%20INGUNZA%20KATHERINE%20HORTENCIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Grandes, M. (2017). Propiedades psicométricas de las Escalas de afrontamiento para adolescentes del Distrito de Víctor Larco Herrera. *Tesis publicada*. Universidad César Vallejo. Trujillo, Perú. Recuperado de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/676/grandes_mm.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. Recuperado el 21 de octubre de 21017, de: https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf

Huaccha, E. (2016). Burnout académico e Inteligencia Emocional en estudiantes de una Universidad Privada de Trujillo. Tesis de Licenciatura publicada. Universidad Privada del Norte, Trujillo, Perú. Recuperado de <https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/10104/Huaccha%20Mu%c3%b1oz%20Ericka%20Johana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Huicho, D. (2020). Influencia de la regulación emocional sobre las estrategias de afrontamiento al estrés ante las situaciones de pandemia en universitarios de Lima. Tesis de licenciatura publicada. Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/11237/3/2020_Huicho%20Bautista.pdf

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2018). Capítulo 9: Características Educativas de la población de 15 a 29 años de edad. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1680/cap09.pdf

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2020). Evolución de la pobreza monetaria 2008 – 2019. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/cifras_de_pobreza/informe_pobreza2019.pdf

INFOCOP (2019), El 80% de niños y adolescentes con trastorno de ansiedad no recibe tratamiento, según un informe. Recuperado el 06 de junio de 2019, de http://www.infocop.es/view_article.asp?id=7689

Instituto de Estudios Peruanos (2016). El Desarrollo de los Becarios de Beca 18 en comparación con los No Becarios. Recuperado el 18 de octubre de 2020, de http://www.PRONABEC.gob.pe/modPublicaciones/descarga/serie_estudios_breves_13.pdf

Jara, K. (2019). Estilos de socialización parental y la inteligencia emocional en estudiantes del distrito de Trujillo. Tesis de maestría publicada. Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima, Perú. Recuperado de https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/8472/Estilos_JaraGalvez_Katia.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Lazarus, R. y Folkman, S. (1986): Estrés y procesos cognitivos. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Lorenzo, M. (2017). Contrastación del modelo de inteligencia emocional de las cuatro ramas. Tesis doctoral publicada. Universidad de La Laguna. España. Recuperado de https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/10638/2017_Lorenzo_AlegreC3%ADa_Maryurena_Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Luna, R. (2015). Inteligencia Emocional en pacientes que se someten a rinoplastia en el Servicio de Otorrinolaringología del Hospital Nacional Arzobispo

Loayza - Lima 2012. Tesis de Maestría publicada, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima-Perú.

Lunahuana, M. (2018). Inteligencia emocional y estilos de afrontamiento al estrés en estudiantes de una universidad privada. (Tesis de licenciatura). Universidad San Martín de Porres, Perú. Recuperado el 2 de noviembre de 2020, de http://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/4254/lunahuana_rcr.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Magno, P. (2021). Inteligencia emocional percibida y afrontamiento del estrés académico en universitarios de Ciencias de la Salud de Lima. *Tesis publicada*. Universidad Privada de Ciencias Aplicadas. Lima, Perú. Recuperado de https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/653752/MagnoR_P.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Maldonado, S. y Muñoz, M. (2019). Estrés académico y modos de afrontamiento del estrés en estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud de una universidad privada de Lima Este. *Tesis publicada*. Universidad Peruana Unión. Lima, Perú. Recuperado de https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/1723/Sheyla_Tesis_Licenciatura_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Mamani, O., Brousett, M., Ccori, D. y Villasante, K. (2017). La inteligencia emocional como factor protector en adolescentes con ideación suicida. *Duazary*, Vol. 15, pag. 39-50. Recuperado en <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/duazary/article/view/2142>

- Martínez, E., Piqueras, J. y Ramos, V. (2010). Inteligencia emocional en la salud física y mental. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. Recuperado el 30 de agosto de 2017, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2931/293122002020>
- Martinez, E. Piqueras, J. e Inglés, C. (2011). Departamento de Psicología de la Salud, Universidad Miguel Hernández, Elche. Recuperado el 30 de agosto de 2017, de <http://reme.uji.es/articulos/numero37/article6/article6.pdf>
- Martínez, A., Piqueras, J. e Inglés, C. (2014). Relaciones entre Inteligencia Emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero37/article6/article6.pdf>
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? Recuperado el 01 de setiembre de 2017, de: http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/02/pub219_Mayer_Salovey_1997.pdf
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of Intelligence*, Cambridge University Press.
- Mesa, J. (2015). Inteligencia emocional, rasgos de personalidad e inteligencia psicométrica en adolescentes. Tesis doctoral publicada. Universidad de Murcia. Murcia, España. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/45889/1/Tesis%20Jennifer%209%20de%20junio%20last.pdf>

Mesa, N. (2019). Influencia de la inteligencia emocional percibida en la ansiedad y el estrés laboral de enfermería. Recuperado de <https://scielo.isciii.es/pdf/ene/v13n3/1988-348X-ene-13-03-e13310.pdf>

Mestre, J. y Fernández, P. (2015). Manual de inteligencia emocional. *Ediciones pirámide* (p 23 - 43).

Mestre, J. y Guil, R. (2014). Inteligencia emocional: definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey. *Universidad de Cádiz*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/259998138_INTELIGENCIA_EMOCIONAL_DEFINICION_EVALUACION_Y_APLICACIONES_DESDE_EL_MODELO_DE_HABILIDADES_DE_MAYER_Y_SALOVEY

Mestre, J., MacCann, C., Guil, R. y Roberts, R. (2016). Models of cognitive ability and emotion can better inform contemporary emotional intelligence framework. *Emotion Review*, Vol. 8., p 322-330. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1754073916650497>

Ministerio de Salud (2018). Lineamientos de Política Sectorial en Salud Mental – PERÚ 2018. Recuperado el 13 de diciembre de 2018, de <http://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/4629.pdf>

Montenegro, J. (2020). La inteligencia emocional y su efecto protector ante la ansiedad, depresión y el estrés académico en estudiantes universitarios. *Rev. Tzhoecoem*. Recuperado de <http://revistas.uss.edu.pe/index.php/tzh/article/view/1395/1929>

Morales, P. (2011). Correlación y regresión, simple y múltiple. Recuperado de <http://upav-biblioteca.org/site/wp-content/uploads/2017/10/11-Introduccion-a-la-regresion.pdf>

Mosquito, F. (2020). Relación entre inteligencia emocional y estilos de afrontamiento al estrés en madres de niños con parálisis cerebral infantil de una clínica privada de Lima Metropolitana. Tesis de licenciatura publicada. Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima, Perú. Recuperado de https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/8551/Relacion_MosquitoRodriguez_Fiorella.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Navarro, S. (2020). Ajuste psicológico en estudiantes de Beca 18 provenientes de provincia que estudian en una universidad privada de Lima Metropolitana. *Tesis publicada*. Universidad San Ignacio de Loyola, Perú. Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/10092/1/2020_Navarro%20Herrera.pdf

Nespereira, T. y Vázquez, M. (2017). Inteligencia emocional y manejo del estrés en profesionales de Enfermería del Servicio de Urgencias hospitalarias. *ELSEVIER, Volumen* (27), 3. Recuperado de: <https://www.elsevier.es/es-revista-enfermeria-clinica-35-articulo-inteligencia-emocional-manejo-del-estres-S1130862117300244>

Nolen, S. (2000). The role of rumination in depressive disorders and mixed anxiety/depressive symptoms. *Journal of Abnormal Psychology*, 109, 504-511. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/2000-05424-015>

Organización Mundial de la Salud (2018). Suicidio. Recuperado el 13 de agosto de 2019, de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/suicide>

Organización Mundial de la Salud (2018). Depresión. Recuperado el 13 de agosto de 2019, de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/depression>

Organización Mundial de la Salud (2018). Salud mental del adolescente. Recuperado el 13 de agosto de 2019, de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

Obando, R. (2011). Sintomatología depresiva y afrontamiento en adolescentes escolares de Lima. *Tesis publicada*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/1238>

Otero, J. (2015). Estrés laboral y Burnout en profesores de enseñanza secundaria. Recuperado de https://books.google.com.ec/books?id=999vCQAAQBAJ&pg=PA427&dq=ESTRATEGIAS+DE+AFRONTAMIENTO+SANDIN&hl=es&source=gbbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q=ESTRATEGIAS%20DE%20AFRONTAMIENTO%20SANDIN&f=false

Ospina, A. (2016). Síntomas, niveles de estrés y estrategias de afrontamiento en una muestra de estudiantes masculinos y femeninos de una institución de educación superior militar: análisis comparativo. Tesis de maestría publicada. Universidad Católica de Colombia. Recuperado de

<https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/3161/4/TESIS%20DE%20MAESTR%C3%8DA%20%20Andr%C3%A9s%20Ospina%20Stepanian.pdf>

Paniura, N. (2018). Influencia de las estrategias de afrontamiento en el bienestar psicológico de los estudiantes de quinto año de educación secundaria de la institución educativa Romeo Luna Victoria Arequipa 2018. *Tesis publicada*. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Recupera de <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/7832/PSMpafenl2.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Peiro, L. (2016). Propuesta de material para trabajar la inteligencia emocional en el aula de educación infantil. Título de Maestría publicada. Universidad internacional de La Rioja. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4267/PEIRO%20BERTRAN%2C%20LAURA.pdf?sequence=1>

Peña, E., Bernal, L., Pérez, R., Reyna, L. y García, K. (2017). Estrés y estrategias de afrontamiento en estudiantes de nivel superior de la Universidad Autónoma de Guerrero. *Revista Científica de enfermería Vol, 15, 92*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6279759>

Pérez, A. (2012). Inteligencia Emocional y Motivación del estudiante universitario. Recuperado de https://acceda.ulpgc.es:8443/bitstream/10553/9776/2/0675369_00000_0000.pdf

Pineda, C. (2012). Inteligencia emocional y bienestar personal en estudiantes

universitarios de ciencias de la salud. Universidad de Málaga. Recuperado el 20 de abril de 2016 de http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/5384/TDR_PINEDA_GALAN.pdf?sequence=1

Puigbó, J., Edo, S., Rovira, T., Limonero, J. y Fernández, J. (2019). Influencia de la inteligencia emocional percibida en el afrontamiento del estrés - Ansiedad y Estrés. Recuperado el 20 de setiembre de 2020, de https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2019/211365/Manuscrito_Afrontamiento_e_IE_TRF.pdf

Pulido, M., López, E., Estévez, F. y Augusto, J. (2016). The moderator role of perceived emotional intelligence in the relationship between sources of stress and mental health in teachers. *Rev. The Spanish Journal of Psychology*, Vol. 19, 1-10. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/sjp.2016.8>

Puertas, D. (2020). Influencia de los dominios emocionales en las estrategias master universitario en aprendizaje. Recuperado de <https://fddocuments.ec/document/influencia-de-los-dominios-emocionales-en-las-estrategias-master-universitario.html>

Purisaca, J. y Cajahuanca, A. (2017). Sintomatología depresiva y afrontamiento en escolares de nivel secundario de una institución educativa estatal de la provincia constitucional del Callao. *Tesis publicada*. Universidad Católica Sede Sapientiae. Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.ucss.edu.pe/bitstream/handle/UCSS/215/Purisaca_Cajahu

anca_tesis_bachiller_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (2018). Memoria anual 2018.

Recuperado de

<http://www.pronabec.gob.pe/modPublicaciones/2020/Memoria%20Anual%202018%20-%20Pronabec.pdf>

Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (2018). Programa Beca 18.

Recuperado el 117 de abril de 2019, de:

<https://www.PRONABEC.gob.pe/beca18/>

Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (2020). Postulaciones.

Recuperado de <https://www.pronabec.gob.pe/beca-peru-2020/>

Ramírez, I. (2017). Estilos de afrontamiento al estrés y motivación laboral en el

personal de salud de la Microred Ate III 2017. *Tesis publicada.*

Universidad Cesar Vallejo. Recuperado de

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/8858/Ram%C3%ADrez_MIZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rivero, D. (2020). Estilos de afrontamiento al estrés en estudiantes de primero de

secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana.

Tesis de licenciatura publicada. Pontifica Universidad Católica del Perú.

Recuperado de

http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/16963/RIVERO_CASTRO_DANIELA_LUC%c3%8dA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Rodríguez, T., Cabello, H. y Shimabukuro, M., (2014). Afrontamiento en adolescentes peruanos: análisis confirmatorio de la Adolescent Coping Scale versión abreviada. *Revista científica Eureka*, Vol. (11), 203-214. Recuperado de <https://psicoeureka.com.py/sites/default/files/articulos/eureka-11-2-9.pdf>
- Rodríguez, Y. (2019). Becas para educación superior: avances y tensiones en la promoción de la equidad en Perú. *Revista Latinoamericana de Educación*, Vol. (10), 18-31. Recuperado de <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/VyS10.2.2019.2>
- Rodríguez, Y. (2020). Historias que merecen contarse. Trayectorias universitarias de becarios y becarias de Beca 18. Guía didáctica para el uso de tres microdocumentales. Recuperado de <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/172146/Beca%2018%20Guia%20didactica%20FINAL%2023OCT2020.pdf?sequence=7&isAllowed=y>
- Roque, K. (2020). Relación entre resiliencia e inteligencia emocional en estudiantes de un centro pre-universitario privado de Lima Metropolitana-2020. Tesis publicada. Universidad Peruana Cayetano Heredia. Recuperado de https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/8553/Relacion_RoqueCaqui_Maribel.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sánchez, A. (2018). Relación Entre Estrés Académico E Ideación Suicida En Estudiantes Universitarios. *Rev. Eureka*. Vol. 15, 27-38. Recuperado de

https://psicoeureka.com.py/sites/default/files/articulos/eureka-15-1-9_0.pdf

Sánchez, D. y Robles, M. (2018). Instrumentos de evaluación en inteligencia emocional: una revisión sistémica cuantitativa. *Perspectiva educacional. Formación de profesores*. Vol. 57(2), PP. 27-50. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/712/288>

Sánchez, M. (2006). Inteligencia emocional, Inteligencia Cognitiva y Rendimiento académico en Alumnos de la Facultad de Psicología. Tesis publicada. Universidad Autónoma de Nuevo León. Monterrey, México.

Selye, H. (s.f). Capítulo 1: ¿Que es el estrés?. Recuperado de <https://www.cerasa.es/media/areces/files/book-attachment-1677.pdf>

Solis, A. (2018). “Deserción de becarios de pre grado y los factores sociales de PRONABEC en la Unidad de Coordinación y Cooperación Regional San Martín, 2018”. Recuperado de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/28773/Solis_SA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Tejido, M. (s.f.). Inteligencia emocional. Recuperado el 30 de agosto de 2017, de: <http://www.redem.org/boletin/files/Marta%20Tejido%20%20-%20inteligencia%20emocional.pdf>

Trujillo, M. y Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. Recuperado de

<http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v15n25/v15n25a01.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2020). El impacto del COVID-19 en la salud mental de adolescentes y jóvenes. Recuperado de <https://www.unicef.org/lac/el-impacto-del-covid-19-en-la-salud-mental-de-adolescentes-y-j%C3%B3venes#:~:text=UNICEF%202020%20Entre%20las%20y,en%20los%20%C3%BAltimos%20siete%20d%C3%ADas>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura e Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>

Universidad de Córdoba y Universidad de Huelva (s.f.). Correlación múltiple y correlación canónica. Recuperado de http://www.uco.es/zootecniaygestion/img/pictorex/06_19_26_8_correlacion_multiple.pdf

Urbano, E. (2019). Estilos de afrontamiento al estrés y bienestar psicológico en adolescentes de la escuela de líderes escolares de Lima Norte – 2017. Tesis de maestría publicada. Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima, Perú. Recuperado de https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/6441/Estilos_UrbanoReano_Edira.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Valdivieso, I., Romaza, M. y García, A. (2018). Afrontamiento del estrés en los alumnos de la Universidad técnica de Manabí. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. Recuperado el 15 de setiembre de 2020, de <https://www.eumed.net/rev/caribe/2018/02/inteligencia-emocional-estres.html>

Valdez, M. (2018). Estilos de afrontamiento al estrés en adolescentes con buena y mala percepción del clima social familiar en una institución educativa pública de Lima Sur. Tesis de licenciatura publicada. Universidad Autónoma del Perú. Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/AUTONOMA/658/3/VALDEZ%20%20RAMIREZ%2C%20MARIELLA%20ELIZABETH.pdf>

Vivanco, A. (2020). Ansiedad por COVID-19 y Salud mental en estudiantes universitarios de las ciudades de Trujillo y Chimbote. *Tesis publicada*. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Recuperado de https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/653536/Vivanco_VA.pdf?sequence=3&isAllowed=y

ANEXOS

Anexo 1. Calendario

[illegible]

Se envió la solicitud de información y consentimiento a la universidad que está afiliada al programa Beca 18.

X

Aceptada la investigación, se procedió a la aplicación de los instrumentos correspondientes para el estudio. Seguidamente se recolectó y verificó los instrumentos aplicados a la muestra.

X

X

X

Se realizó un filtro de lo recogido según los criterios de inclusión, para la cuantificación.

X

X

Se realizó el análisis de los datos mediante un software estadístico.

X

Posteriormente se realizó la interpretación de los resultados, discusión y conclusión del estudio así como las recomendaciones para futuros estudios sobre el tema.

X

X

Anexo 2. Ficha Sociodemográfica

Código: ____

FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

Rellenar la información que se solicita a continuación:

DATOS PERSONALES:

- Edad: _____ Sexo: (M) / (F)
- Lugar de nacimiento: _____

DATOS ACADÉMICOS:

- Ciclo de estudio: _____
- Pertenece al Programa Beca 18: (SI) (NO)

Ha participado en algún taller o charla sobre inteligencia emocional o estilos de afrontamiento al estrés: (SI) (NO)

Si su respuesta es SI, ¿hace cuánto tiempo?: _____

Anexo 3. Trait Meta Mood Scale 24

TRAIT META MOOD SCALE 24 (TMMS-24)

(Fernández, Extremera y Ramos, 2004)

Edad:

Grado de instrucción:

Sexo: M/F

INSTRUCCIONES: A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una “X” la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. Recuerde no hay respuestas correctas o incorrectas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
NADA DE ACUERDO	ALGO DE ACUERDO	BASTANTE DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO

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

Anexo 4. Adolescent Coping Scale (ACS)

ESCALA DE AFRONTAMIENTO PARA ADOLESCENTES (ACS) (Canessa, 2002)

Los adolescentes suelen tener ciertas preocupaciones o problemas sobre temas diferentes, como la escuela, el trabajo, la familia, los amigos, el mundo en general, etc. En este cuestionario encontrarás una lista de formas diferentes con las que la gente de tu edad suele encarar una gama amplia de problemas o preocupaciones. Deberás indicar, marcando la letra correspondiente, las cosas que tú sueles hacer para enfrentarte a esos problemas o dificultades. En cada afirmación debes marcar con una "X" la letra A, B, C, D o E según creas que es tu manera de reaccionar o de actuar frente a los problemas.

No hay respuestas correctas o erróneas. No dediques mucho tiempo a cada frase; simplemente responde lo que crees que se ajusta mejor a tu forma de actuar.

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

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

- Hablo con otros para saber lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema

A B ~~C~~ D E

1. Hablo con otros para saber lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema	A	B	C	D	E
2. Me dedico a resolver lo que está provocando el problema	A	B	C	D	E
3. Sigo con mis tareas como es debido	A	B	C	D	E
4. Me preocupo por mi futuro	A	B	C	D	E
5. Me reúno con mis amigos más cercanos	A	B	C	D	E
6. Trato de dar una buena impresión en las personas que me importan	A	B	C	D	E

7. Espero que me ocurra lo mejor	A	B	C	D	E
8. Como no puedo hacer nada para resolver el problema, no hago nada	A	B	C	D	E
9. Me pongo a llorar y/o gritar	A	B	C	D	E
10. Organizo una acción en relación con mi problema	A	B	C	D	E
11. Escribo una carta a una persona que siento que me puede ayudar con mi problema	A	B	C	D	E
12. Ignoro el problema	A	B	C	D	E
13. Ante los problemas, tiendo a criticarme	A	B	C	D	E
14. Guardo mis sentimientos para mí solo(a)	A	B	C	D	E
15. Dejo que Dios me ayude con mis problemas	A	B	C	D	E
16. Pienso en aquellos que tienen peores problemas, para que los míos no parezcan tan graves	A	B	C	D	E
17. Pido consejo a una persona que tenga más conocimiento que yo	A	B	C	D	E
18. Encuentro una forma de relajarme, como oír música, leer un libro, tocar un instrumento musical, ver la televisión, etc.	A	B	C	D	E
19. Practico un deporte	A	B	C	D	E
20. Hablo con otros para apoyarnos mutuamente	A	B	C	D	E
21. Me dedico a resolver el problema utilizando todas mis capacidades	A	B	C	D	E
22. Sigo asistiendo a clases	A	B	C	D	E
23. Me preocupo por buscar mi felicidad	A	B	C	D	E
24. Llamo a un(a) amigo(a) íntimo(a)	A	B	C	D	E
25. Me preocupo por mis relaciones con los demás	A	B	C	D	E
26. Espero que un milagro resuelva mis problemas	A	B	C	D	E
27. Frente a los problemas, simplemente me doy por vencido(a)	A	B	C	D	E
28. Intento sentirme mejor bebiendo alcohol, fumando o tomando drogas	A	B	C	D	E

29. Organizo un grupo que se ocupe del problema	A	B	C	D	E
30. Decido ignorar conscientemente el problema	A	B	C	D	E
31. Me doy cuenta que yo mismo(a) me complico la vida frente a los problemas	A	B	C	D	E
32. Evito estar con la gente	A	B	C	D	E
33. Pido ayuda y consejo para que se resuelvan mis problemas	A	B	C	D	E
34. Me fijo en el aspecto positivo de las cosas y trato de pensar en las cosas buenas	A	B	C	D	E
35. Busco ayuda o consejo de un profesional para resolver los problemas	A	B	C	D	E
36. Salgo y me divierto para olvidar mis dificultades	A	B	C	D	E
37. Realizo ejercicios para mantenerme en forma y con buena salud	A	B	C	D	E
38. Busco ánimo en otras personas	A	B	C	D	E
39. Considero otros puntos de vista y trato de tenerlos en cuenta	A	B	C	D	E
40. Trabajo intensamente (Trabajo duro)	A	B	C	D	E
41. Me preocupo por lo que está pasando	A	B	C	D	E
42. Empiezo, o si ya existe, mejoro la relación con mi enamorado(a)	A	B	C	D	E
43. Trato de adaptarme a mis amigos	A	B	C	D	E
44. Espero que el problema se resuelva por sí solo	A	B	C	D	E
45. Me pongo mal (Me enfermo)	A	B	C	D	E
46. Culpo a los demás de mis problemas	A	B	C	D	E
47. Me reúno con otras personas para analizar el problema	A	B	C	D	E
48. Saco el problema de mi mente	A	B	C	D	E
49. Me siento culpable por los problemas que me ocurren	A	B	C	D	E
50. Evito que otros se enteren de lo que me preocupa	A	B	C	D	E
51 Leo la Biblia o un libro sagrado	A	B	C	D	E

52. Trato de tener una visión positiva de la vida	A	B	C	D	E
53. Pido ayuda a un profesional	A	B	C	D	E
54. Me doy tiempo para hacer las cosas que me gustan	A	B	C	D	E
55. Hago ejercicios físicos para distraerme	A	B	C	D	E
56. Hablo con otras personas sobre mi problema para que me ayuden a salir de él	A	B	C	D	E
57. Pienso en lo que estoy haciendo y por qué lo hago	A	B	C	D	E
58. Busco tener éxito en las cosas que estoy haciendo	A	B	C	D	E
59. Me preocupo por las cosas que me puedan pasar	A	B	C	D	E
60. Trato de hacerme amigo(a) íntimo(a) de un chico o de una chica	A	B	C	D	E
61. Trato de mejorar mi relación personal con los demás	A	B	C	D	E
62. Sueño despierto que las cosas van a mejorar	A	B	C	D	E
63. Cuando tengo problemas, no sé cómo enfrentarlos	A	B	C	D	E
64. Ante los problemas, cambio mis cantidades de lo que como, bebo o duermo	A	B	C	D	E
65. Me reúno con las personas que tienen el mismo problema que yo	A	B	C	D	E
66. Cuando tengo problemas, me aíso para poder evitarlos	A	B	C	D	E
67. Me considero culpable de los problemas que me afectan	A	B	C	D	E
68. Ante los problemas, evito que otros sepan cómo me siento	A	B	C	D	E
69. Pido a Dios que cuide de mí	A	B	C	D	E
70. Me siento contento(a) de cómo van las cosas	A	B	C	D	E
71. Hablo acerca del problema con personas que tengan más experiencia que yo	A	B	C	D	E
72. Consigo apoyo de otros, como de mis padres o amigos, para solucionar mis problemas	A	B	C	D	E

73. Pienso en distintas formas de enfrentarme al problema	A	B	C	D	E
74. Me dedico a mis tareas en vez de salir	A	B	C	D	E
75. Me preocupo por el futuro del mundo	A	B	C	D	E
76. Procuro pasar más tiempo con la persona con quien me gusta salir	A	B	C	D	E
77. Hago lo que quieren mis amigos	A	B	C	D	E
78. Me imagino que las cosas van a ir mejor	A	B	C	D	E
79. Sufro dolores de cabeza o de estómago	A	B	C	D	E
80. Encuentro una forma de aliviar la tensión; por ejemplo, llorar o gritar o beber o tomar drogas	A	B	C	D	E

Anexo 7. Carta de comité de ética.



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

Dirección Universitaria de
**INVESTIGACIÓN, CIENCIA Y
TECNOLOGÍA (DUICT)**

CONSTANCIA 380 - 16-19

El Presidente del Comité Institucional de Ética en Investigación (CIEI) de la Universidad Peruana Cayetano Heredia hace constar que el proyecto de investigación señalado a continuación fue **APROBADO** por el Comité de Ética.

Título del Proyecto : "Relación entre la inteligencia emocional con estilos de afrontamiento al estrés en alumnos de un programa de becarios de una universidad privada de Lima Metropolitana".

Código de inscripción : 103962

Investigador principal : Otayza Melgarejo, Liz Alondra

La aprobación incluyó los documentos finales descritos a continuación:

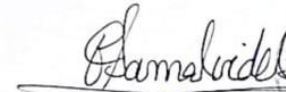
1. **Protocolo de investigación**, versión recibida en fecha 24 de junio del 2019.
2. **Consentimiento informado**, versión recibida en fecha 24 de junio del 2019.
3. **Consentimiento informado (padres de hijos menores de 12 a 17 años)**, versión recibida en fecha 24 de junio del 2019.

La **APROBACIÓN** considera el cumplimiento de los estándares de la Universidad, los lineamientos Científicos y éticos, el balance riesgo/beneficio, la calificación del equipo investigador y la Confidencialidad de los datos, entre otros.

Cualquier enmienda, desviaciones, eventualidad deberá ser reportada de acuerdo a los plazos y normas establecidas. El investigador reportará cada seis meses el progreso del estudio y alcanzará un informe al término de éste. La aprobación tiene vigencia desde la emisión del presente documento hasta el **08 de julio del 2020**.

Si aplica, los trámites para su renovación deberán iniciarse por lo menos 30 días previos a su vencimiento.

Lima, 09 de julio del 2019.


Dra. Frine Samalvides Cuba
Presidenta
Comité Institucional de Ética en Investigación



/s/

Av. Honorio Delgado 430, SMP 15102
Apartado postal 4314
(511) 319-0000 anexo 201352
duict@oficinas-upch.pe
www.cayetano.edu.pe