



UNIVERSIDAD PERUANA  
**CAYETANO HEREDIA**

Facultad de  
**Psicología**

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES  
DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LIMA METROPOLITANA

TESIS PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

AUTORES:

ADA LUZ CCAHUANA SALAZAR

NATALY YANDIRA MARTINEZ HUIRA

ASESOR:

DR. HENRY SANTA CRUZ ESPINOZA

LIMA - PERÚ

2025



## DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD

### Los egresados:

N°	APELLIDOS Y NOMBRES
1.	Ccahuana Salazar, Ada Luz
2.	Martinez Huaira, Nataly Yandira

Pertencientes al programa de la **carrera profesional de Psicología**, autores del trabajo titulado: **Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de una universidad pública de Lima Metropolitana**, el cual ha sido elaborado, sustentado y aprobado, según corresponda, para optar por el **Título Profesional** bajo la modalidad de **Tesis**

En calidad de docentes asesores de la Universidad Peruana Cayetano Heredia:

N°	APELLIDOS Y NOMBRES DEL DOCENTE	FACULTAD	NIVEL DE ASESORÍA
1.	Santa Cruz Espinoza, Henry	Psicología	Asesor

Declaramos que el contenido del presente documento es original y que las citas y referencias a otros autores cumplen con las normas académicas establecidas. En ese sentido, hacemos constar que:

- El documento presenta un porcentaje de similitud de **19%**, según el reporte emitido por el software **Turnitin®** (identificador de entrega: **3471322746**; fecha de entrega: **02-02-2026**).
- Tras una revisión detallada del reporte y del contenido del trabajo en cuestión, no se han identificado indicios de plagio.
- Se certifica que el documento respeta los principios de integridad académica y cumple con los requisitos institucionales de originalidad.

Lugar y fecha: **Lima, 02 de febrero de 2025**

Firma del asesor

N° DNI: **18168240**

ORCID: **0000-0002-6475-9724**

## **MIEMBROS DEL JURADO**

MG. MONICA ELVIRA VELASCO TAIPE

**Presidente**

MG. CECILIA MARTINA AGUIRRE LAURA

**Vocal**

MG. JENNIFER DENISSE CARRASCO TACURI

**Secretaria**

## **DEDICATORIA**

A nuestras madres, padres y hermanos(as), quienes con su amor incondicional y constante inspiración han sido el motor que nos impulsó durante nuestra formación y en la consecución de nuestras metas.

A nuestros amigos por brindarnos su apoyo y compartir momentos de alegría.

## **AGRADECIMIENTOS**

Alcanzar esta etapa en el desarrollo de nuestro trabajo de investigación nos acerca de manera significativa a nuestras metas académicas y profesionales.

De manera particular, queremos expresar nuestro profundo agradecimiento a nuestras madres, Natividad Salazar y Anastacia Huaira, así como a nuestros hermanos Brenda Andrea, Yeni, Elizabeth, Adriana, Mijael y Michael, por su amor incondicional, fortaleza y constante motivación, personas que han sido fundamentales para la culminación de esta investigación. Extendemos también nuestro agradecimiento a nuestra mejor amiga, Zulmira, por su apoyo constante y su compañía a lo largo de este proceso.

Reconocemos también la valiosa labor de nuestro asesor, Henry Santa Cruz, por asumir con dedicación su rol de tutor y guiarnos en cada etapa de este trabajo. Agradecemos igualmente a nuestros profesores de la universidad, cuya pasión por la profesión, conocimientos y calidad humana han dejado en nosotros una influencia positiva y duradera.

## TABLA DE CONTENIDO

**RESUMEN**

**ABSTRAC**

**INTRODUCCIÓN.....1**

**CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....3**

**1. Identificación del problema .....3**

**2. Justificación e importancia del problema .....5**

**3. Limitaciones de la Investigación .....7**

**4. Objetivos de la investigación .....8**

4.1 Objetivo general ..... 8

4.2 Objetivos específicos ..... 8

**CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO .....9**

**1. Aspectos Conceptuales Pertinentes .....9**

**2. Investigaciones en torno al problema investigado .....19**

2. 1. Investigaciones Nacionales ..... 19

2. 2. Investigaciones Internacionales ..... 21

**3. Hipótesis .....23**

3. 1. Hipótesis general..... 23

3. 2. Hipótesis específicas ..... 23

**CAPÍTULO III: METODOLOGÍA .....23**

**1. Tipo y diseño de la investigación.....24**

**2. Población y Muestra .....24**

2. 1. Población..... 24

2. 2. Muestra, muestreo y criterios de selección ..... 25

2.3. Variables: Definiciones Conceptuales y Operacionales de Variables ...	27
<b>3. Instrumentos</b> .....	<b>29</b>
<b>4. Procedimiento</b> .....	<b>34</b>
<b>5. Plan de Análisis de datos</b> .....	<b>36</b>
<b>6. Consideraciones éticas</b> .....	<b>37</b>
<b>RESULTADOS</b> .....	<b>39</b>
<b>DISCUSIÓN</b> .....	<b>43</b>
<b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>54</b>
<b>RECOMENDACIONES</b> .....	<b>55</b>
<b>REFERENCIAS</b> .....	<b>56</b>

## RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de una universidad pública de Lima Metropolitana. Se utilizó un diseño no experimental, correlacional. La muestra estuvo conformada por 255 estudiantes de ambos sexos, con edades entre 18 y 29 años, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional. Se administró la Escala de Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS-24) de Salovey y Mayer y el Inventario Sistemático Cognoscitivista (SISCO SV-21) de Barraza, ambos validados en el contexto peruano. Los resultados evidenciaron una relación pequeña y significativa entre estrés académico y atención emocional ( $r = .259$ ,  $p < .001$ ), en contraste, no se evidenció relaciones significativas con las dimensiones de claridad emocional ( $r = -.042$ ) y reparación emocional ( $r = .088$ ). Se concluye que la relación entre ambas variables fue parcial, observándose vínculos únicamente en una de las dimensiones de la inteligencia emocional.

**Palabras claves:** inteligencia emocional, estrés académico, universitarios

## **ABSTRACT**

The present study aimed to determine the relationship between emotional intelligence and academic stress in students from a public university in Metropolitan Lima. A non-experimental, correlational design was used. The sample consisted of 255 students of both sexes, aged between 18 and 29 years, selected through a non-probabilistic intentional sampling method. The Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) by Salovey and Mayer and the Systemic Cognitive Inventory (SISCO SV-21) by Barraza were administered, both validated in the Peruvian context. The results showed a small and significant relationship between academic stress and emotional attention ( $r = .259$ ,  $p < .001$ ). In contrast, no significant relationships were found with the dimensions of emotional clarity ( $r = -.042$ ) and emotional repair ( $r = .088$ ). It was concluded that the relationship between both variables was partial, with associations observed only in one of the dimensions of emotional intelligence.

**Keywords:** emotional intelligence, academic stress, university students

## INTRODUCCIÓN

Dar paso a la educación superior representa una etapa desafiante, por los cambios que este implica para muchos jóvenes, pues deben enfrentar nuevas exigencias académicas, sociales y personales. En este proceso, el estrés académico se manifiesta como un fenómeno que suele intensificarse, ocasionando consecuencias negativas sobre el desempeño académico, el equilibrio psicológico y en la capacidad para afrontar circunstancias retadoras. En el Perú, se encontraron algunos datos del Ministerio de Salud (MINSa, 2019; 2023), que evidencian un porcentaje alto de universitarios con síntomas de ansiedad y estrés, situación que resulta preocupante por las posibles repercusiones en el rendimiento y bienestar general de los estudiantes durante su etapa formativa.

Por ello, tomando en cuenta esta situación, resulta pertinente identificar que recursos personales pueden contribuir a enfrentar las exigencias del entorno universitario. Al respecto algunos estudios previos han encontrado que las habilidades de inteligencia emocional representan uno de los recursos clave para hacer frente al estrés académico (Montenegro, 2020). No obstante, la evidencia empírica disponible que permite comprender la relación existente entre dichas variables, puntualmente en la educación superior peruana, sigue siendo limitada. A partir de lo expuesto, el estudio busca explorar la relación entre la inteligencia emocional y el estrés académico en estudiantes de una universidad pública de Lima Metropolitana.

Este documento se organiza en tres capítulos principales, los cuales se desarrollan desde el planteamiento de la problemática, continúan con el marco teórico y el análisis de los resultados alcanzados a lo largo de la investigación. En

el primer capítulo se presenta la problemática relacionada con las variables a investigar, además de la justificación e importancia de la investigación, junto con sus objetivos y limitaciones. Posteriormente, el capítulo dos desarrolla los sustentos teóricos, modelos explicativos y antecedentes previos que permiten comprender a profundidad las variables estudiadas. La tercera sección del presente documento aborda aspectos metodológicos, en los cuales se detallan tanto el procedimiento seguido como las técnicas destinadas a la recolección de datos y el análisis estadístico, así como las características del grupo de estudio, los instrumentos aplicados y los aspectos éticos considerados. Por último, se exponen los resultados y el análisis de los hallazgos en base a los objetivos planteados, finalizando con las conclusiones y sugerencias correspondientes.

## **CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1. Identificación del problema**

El paso a la educación superior es un período lleno de desafíos tanto académicos como socioemocionales. Este contexto universitario representa uno de los factores más relevantes que provocan estrés en el transcurso de la vida humana (Duche et al., 2020). Este paso hacia el período de formación universitaria tiende a ser bastante estresante para los jóvenes, debido a que implica lidiar con diversos cambios que, en algunos casos, pueden llegar a causar un efecto negativo a nivel mental, emocional y físico (Acosta et al., 2023). Es así que, durante los últimos años, un mayor número de estudiantes universitarios experimentan estrés, y gran parte de estos señalan sentir mayor estrés a causa de su rendimiento académico que por otros componentes (García et al., 2022).

Esto se corrobora en un informe del Ministerio de Salud (MINSA, 2019) donde aproximadamente el 85% de los estudiantes de la educación superior peruana llegaron a experimentar problemas relacionados con la salud mental. Entre las preocupaciones más comunes se encuentran la ansiedad con un 82%, seguida del estrés que afecta al 79% de la población estudiantil y finalmente la violencia con un 52%. De la misma manera, años más tarde, el MINSA informó que en los primeros tres meses del año 2023 se llegaron a atender 434,731 casos vinculados a la salud mental. Frente a ello, se destacó que una de las preocupaciones más frecuentes en la población del país es la respuesta al estrés agudo (MINSA, 2023).

Los universitarios son una población altamente vulnerable a experimentar dificultades a nivel psicológico, siendo así, el estrés académico la causa principal que contribuye a estos problemas (Cassaretto et al., 2021). Es imprescindible

señalar que el estrés académico puede presentarse debido a una serie de agentes estresores, entre ellas puede estar la competencia por obtener calificaciones altas entre compañeros, la sobrecarga académica, el método de evaluación, la presión por un buen rendimiento académico, el estilo de enseñanza y personalidad del profesor que también puede ser un factor que aumenta la probabilidad de un mayor grado de estrés académico (Esteves et al., 2022).

Asimismo, la presencia de altos niveles de estrés podría generar repercusiones negativas en las diferentes facetas de la vida del estudiante, por ejemplo, en el desarrollo académico, el equilibrio psicosocial, la calidad personal de vida y las relaciones sociales (Estrada et al., 2022). Esto se revela con una investigación donde los universitarios mostraron niveles moderados de agotamiento académico y se sentían emocionalmente exhaustos debido a las demandas académicas y al estrés, al punto de dudar de sus habilidades y su capacidad cognitiva (Estrada et al., 2022).

Considerando lo expuesto, es necesario destacar la relevancia del desarrollo de las habilidades de la Inteligencia Emocional (IE) para el manejo del estrés académico. Es así que, en un estudio, Montenegro (2020) encontró que la IE actúa como mecanismo de protección frente al estrés académico. Asimismo, Puigbó (2019), menciona que las habilidades de inteligencia emocional desempeñan un papel fundamental para lograr una vida con calidad, así como influyen en el ajuste psicológico, en el bienestar mental e incluso en el desempeño académico de los universitarios.

En el contexto peruano, el MINSA (2019) emitió una nota informativa donde se hace referencia a la médica psiquiatra Vanessa Herrera, quien mencionó

que es de suma importancia priorizar el aprendizaje en la gestión emocional para proteger la salud mental de la sobrecarga de estrés que se vive a diario. Por ese motivo es necesario que, durante el proceso de su formación académica y profesional, los estudiantes no solo desarrollen competencias académicas sino también habilidades de regulación emocional (Vásquez et al., 2022). Ello implica el desarrollo de capacidades como la habilidad de afrontamiento, de resolución de obstáculos, flexibilidad y la capacidad para gestionar y modificar sus respuestas frente a situaciones que provocan estrés o crisis (Goleman, 1995, como se citó en Ballón & Quispe, 2022).

A partir de lo expuesto, se evidencia con claridad que la vida universitaria es compleja, y que comprende de factores como la adaptación, exigencias académicas, así como dificultades a nivel personal y social (Montenegro, 2020). La interacción y acumulación de estos factores pueden causar un grado de estrés elevado en los universitarios, ocasionado que presenten malestar de tipo psicológicas, físicas y comportamentales, especialmente cuando no cuentan con recursos adecuados para el manejo de sus emociones (Cassaretto et al., 2021).

En base a toda esta problemática, el presente estudio se desarrolla con el propósito de responder a la siguiente interrogante: ¿Existe relación entre inteligencia emocional y el estrés académico en estudiantes de una universidad pública de Lima Metropolitana?

## **2. Justificación e importancia del problema**

El presente estudio aborda una problemática relevante, ya que, de acuerdo al informe del MINSA (2023) y otros estudios relevantes, se evidencia que hay una

cifra significativa de alumnos experimentando niveles elevados de estrés académico. Esta situación se origina a raíz de la falta de herramientas que sean efectivas para el manejo del estrés acumulado, lo que ocasiona mayor susceptibilidad a los efectos negativos del entorno académico, repercutiendo en su salud mental y física (Batista, 2023). De la misma manera, la IE desempeña un rol valioso durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que el incremento y constancia de emociones negativas limita el logro de un aprendizaje significativo en los estudiantes (Quiliano & Quiliano, 2020).

Por ello, la presente investigación cobra relevancia dado que se busca determinar si las competencias emocionales se relacionan con el grado de estrés académico de los universitarios, considerando que se trata de una temática poco abordada en la literatura científica disponible, especialmente en el contexto universitario peruano.

En relación al ámbito metodológico, este estudio permitirá conocer la dirección y la fuerza de relación entre la inteligencia emocional y el estrés académico en la población estudiantil en la que se aplicó el trabajo. Asimismo, a nivel teórico, los resultados aportarán evidencia empírica contextualizada, lo cual beneficia a mejorar la comprensión del tipo de relación que mantienen las variables y contribuirá al desarrollo de investigaciones posteriores.

Por otro lado, los resultados que se encuentren permitirán justificar la importancia de formular acciones orientadas al fortalecimiento de las diversas habilidades emocionales en la población universitaria. Además, dichas acciones se orientarían al desarrollo y ejecución de talleres, actividades donde se aborden temas

como la autoconciencia, autorregulación y empatía, con la finalidad de fortalecer la capacidad de adaptación y afrontamiento a las exigencias académicas y personales.

Para finalizar, desde una perspectiva social, esta investigación brindará información relevante para profesionales del ámbito educativo y de la salud mental, ya que se brindará datos útiles para el diseño de estrategias destinadas a promover el bienestar emocional en los universitarios.

### **3. Limitaciones de la Investigación**

Respecto a una de las limitaciones del presente estudio, los resultados obtenidos únicamente se aplicarán a los participantes de la muestra y no serán generalizables a la toda la población, lo que podría afectar la validez externa. Esto se debe a que la selección de los participantes se realizó por medio de un muestreo no probabilístico, es decir fueron elegidos por criterios de accesibilidad.

Asimismo, es necesario tomar en cuenta la limitada cantidad de investigaciones previas que hayan explorado la correlación entre el estrés académico y las habilidades de inteligencia emocional, sobre todo en universitarios de instituciones nacionales. Este aspecto no permite la disponibilidad a información que permita comprender la relación entre las variables del estudio.

Finalmente, debido a que la investigación es de carácter transversal, el estudio no permite explorar el comportamiento de las variables a lo largo del tiempo, lo que impide que se pueda observar los cambios o tendencias en la relación de estas.

## **4. Objetivos de la investigación**

### **4.1 Objetivo general**

Determinar la relación entre inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de una universidad pública de Lima Metropolitana.

### **4.2 Objetivos específicos**

- Identificar la relación entre atención emocional y las dimensiones de estrés académico en estudiantes de una universidad pública de Lima Metropolitana.
- Identificar la relación entre claridad emocional y las dimensiones de estrés académico en estudiantes de una universidad pública de Lima Metropolitana.
- Identificar la relación entre reparación emocional y las dimensiones de estrés académico en estudiantes de una universidad pública de Lima Metropolitana.

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

### **1. Aspectos Conceptuales Pertinentes**

#### **1.1 Definición de Inteligencia emocional**

Recientemente, abordar la Inteligencia Emocional (IE) se ha convertido en un tema con mucha importancia en el campo de psicología, por lo que suele ser objeto de diversos estudios y debates académicos. Además, los investigadores en esta área reportan que es crucial entender y gestionar nuestras emociones; debido a que la IE resulta indispensable en el cuidado de la salud integral, debido a que favorece y beneficia en múltiples áreas de la experiencia humana (Papoutsi et al., 2022). De la misma manera, Sánchez et al. (2023) expone que la IE desempeña un rol estratégico en la toma de decisiones y se relaciona estrechamente con nuestras habilidades socioemocionales, el nivel de estrés y nuestra capacidad de resiliencia.

Para Salovey y Mayer, la IE está vinculada con la capacidad de identificar y entender ya sea las emociones personales como las de otras personas, así como con la facultad de interpretar el mensaje que estas emociones pueden llegar a transmitir (John et al., 2023). También es conceptualizada como la destreza para manifestar las emociones adecuadamente, lo cual favorece la comunicación interpersonal, además que maximiza nuestra capacidad cognitiva para comprender las emociones, es decir permite entender la razón y el impacto de los sentimientos propios y de otras personas (Ocoruro, 2021). En paralelo, para Goleman, la IE se relaciona con la facultad en la detección e interpretación de las emociones individuales y las de los otros, así como la capacidad para comprender el mensaje de estas emociones (Jiménez et al., 2023).

Finalmente, Bar-On planteó la teoría mixta de la Inteligencia Emocional, en la cual se integran diversos conocimientos y habilidades que se relacionan con el aspecto cognitivo como el socioemocional. Este enfoque permite entender que los mecanismos de autorregulación emocional, la capacidad de tomar decisiones y la manera de establecer vínculos sociales, repercuten directamente en la capacidad que tienen las personas para enfrentar las presiones y exigencias del entorno.

A dichas competencias se les denomina como “meta-habilidades”, que son herramientas para lograr el autoconocimiento y conciencia emocional (Brito et al., 2019). Es decir, la persona tiene la capacidad de comprender y comunicar de manera asertiva lo que siente, sin causar consecuencias negativas, también le permite mantener relaciones sanas con su entorno y sobrellevar las dificultades diarias, conociendo sus propias fortalezas y debilidades (Bar-On, 2006).

## **1.2 Modelos teóricos de la Inteligencia emocional**

### **a. Inteligencia emocional como habilidad**

El presente estudio se sustenta en el modelo teórico propuesto por Salovey y Mayer, quienes consideran que IE es una competencia propia de cada persona. Estos autores refieren que usar las emociones adecuadamente facilita la resolución de situaciones estresantes. Desde esta perspectiva, estos autores proponen cuatro habilidades básicas: percibir, facilitar, comprender y regular (Lugo, 2019).

Asimismo, estos autores perciben a la IE como un proceso cíclico en el que cada habilidad emocional básica proporciona datos a la siguiente con

el propósito de seguir con el transcurso, lo que permite brindar soluciones a las demandas emocionales (Fernández & Cabello, 2021).

Por consiguiente, Mayer y Salovey (1990) refieren:

La IE abarca varias habilidades clave, incluida la aptitud para identificar, evaluar y expresar adecuadamente los estados emocionales; así como la capacidad para sintonizar con los sentimientos que posibiliten el pensar; y la capacidad de asimilar e identificar emociones; para lograr procesar emociones que estimulan el crecimiento emocional. (p. 35)

A continuación, las cuatro habilidades mencionadas por Mayer y Salovey (1990) se describen en las siguientes líneas (Fernandez & Cabello, 2021):

- a. **Percepción emocional:** Dimensión relacionada con la facultad del ser humano para reconocer los estados emocionales en sí mismos, identificando aquellos indicadores fisiológicos, cognitivos, conductuales relacionados con estas emociones. Asimismo, es la capacidad de autoconciencia emocional y de otras personas mediante la atención e interpretación de señales verbales, no verbales o espaciales.
- b. **Facilitación emocional:** Esta dimensión aborda el impacto emocional en el pensamiento y en el procesamiento de información, y de qué modo estos procesos afectan los

estados emocionales. Cuando percibimos las emociones, estas son capaces de dirigir nuestra atención hacia la información que consideramos más relevante y posibilitan la capacidad para generar pensamientos que permiten la toma de decisiones frente a una realidad.

- c. **Comprensión emocional:** Aquella dimensión que facilita entender y reflexionar acerca de los contenidos emocionales, esto implica entender la correlación que se da entre las experiencias emocionales y las circunstancias en el que aparecen, como cambian las emociones y cómo podemos experimentar estas emociones simultáneamente. Asimismo, engloba a la capacidad para dar etiquetas a las emociones conectando palabras con sus significados emocionales. Finalmente, aborda la facultad de comprender las emociones propias del individuo y de aquellos que están en su entorno.
- d. **Regulación emocional:** Dicha dimensión se considera la más compleja, ya que su efectividad depende del éxito de las etapas emocionales anteriores. Para regular nuestras emociones propias como las relaciones con el resto, es necesario estar dispuestos a experimentar, entender y manejar tanto las emociones agradables como las no agradables, sin necesidad de tenerlas que reprimir o exagerar, tanto a nivel personal como en nuestras interacciones con las demás personas.

## **b. Modelos mixtos:**

### **Modelo de las Competencias emocionales de Goleman**

La IE es la capacidad consciente de la personalidad que permite rastrear las emociones y comprender su significado y lo que dicen; además, enfatiza que esta capacidad es indispensable en el ámbito personal, dentro del trabajo y en el área interpersonal (Goleman, 1996, como se citó en Jiménez et al., 2023). Es decir, la IE se interpreta como la cualidad para identificar y regular los estados emocionales propios, como de los demás, así como reflexionar y guiar nuestras conductas basándonos en ellas (Dueñas, 2021). De esta manera, según Goleman (1996) tener un alto nivel de IE se relaciona con la felicidad y al éxito de la persona; por otro lado, la falta de IE puede tener consecuencias desfavorables que repercuten en el equilibrio emocional y el estilo de vida (Ocoruro, 2021).

De esta manera, Goleman resalta cinco componentes vitales para el desarrollo de la IE. Los primeros tres dependen de la misma persona, mientras que los dos últimos dependen de la relación con el entorno (Gallego et al., 2021). A continuación, se detallarán los cinco elementos o componentes.

- a. **Conciencia emocional:** La autoconciencia es el primer paso hacia la comprensión, ya que, implica reconocer y comprender nuestro estado emocional, así como ser conscientes de su impacto en uno mismo como en los demás.
- b. **Autocontrol:** Referida a la capacidad de regular y adaptar nuestros estados emocionales de acuerdo a la situación. Ello

se relaciona con la capacidad de manejar eficazmente hechos que generen estrés, ira o ansiedad, de tal forma que la persona sea capaz de recuperarse de la angustia emocional de manera saludable.

- c. **Motivación:** La motivación en la IE es la capacidad para autodirigirse hacia sus metas y superar los obstáculos, utilizando las emociones como estimuladores positivos.
- d. **Empatía:** Facultad para percibir, comprender e identificar las emociones que experimentan las personas externas, incluso cuando no es expresado verbalmente, debido a que las personas no siempre expresan lo que sienten libremente, ello contribuye a construir relaciones sólidas a nivel social.
- e. **Habilidad social:** La habilidad social implica manejar las emociones en la sociedad, comprender la situación del entorno social y utilizar estas habilidades para ejecutar tareas como liderazgo o resolución de conflictos.

### **1.3 Definición del estrés académico**

El estrés es un término ampliamente reconocido hoy en día y se ha vuelto bastante común entre las personas. Según Redolar (2011), refiere que el estrés surge de la vinculación dinámica del individuo con su medio; en donde la persona evalúa como una situación de amenaza o peligro a todo aquel evento que altere su bienestar físico y psicológico (Parillo & Gómez, 2019). Del mismo modo Williams y Cooper (2004, citado en Silva et al., 2020) mencionan que el estrés constituye una respuesta

adversa que genera un desajuste en el sujeto, dado que carece de la capacidad y recursos para afrontar la demanda a la cual cataloga como estresor.

Por otro lado, como señala Orlandini (1999, como se citó en Ocoruro, 2021), el estrés académico hace alusión a la sobrecarga excesiva que se atraviesa a lo largo de la educación básica hasta el nivel superior; este estrés surgiría de la presión de la enseñanza académica y sus implicancias. Posteriormente, Barraza (2006) plantea un concepto y, con él, el Modelo Cognoscitivo del estrés académico, el cual considera que este fenómeno es una respuesta psicológica y adaptativa del estudiante ante distintas exigencias percibidas como estresores. Dicho fenómeno aparece cuando se genera un desajuste interno, lo que impulsa al alumno a explorar diversas estrategias para recuperar su estabilidad.

Por otro lado, Magnín (2021) propone otro concepto del estrés académico, en el cual refiere que este se caracteriza por el malestar del estudiante provocado por factores emocionales, físicos, del entorno en el que se encuentra y las relaciones interpersonales. Estos factores pueden ejercer una presión fuerte en la capacidad del estudiante para lidiar con los eventos del entorno escolar.

En una investigación realizada por Asenjo y colaboradores en el año 2021 se identificaron algunos elementos que propician el incremento del estrés académico. En primera instancia, se destacó la sobrecarga de trabajos, los cuales tienden a aumentar conforme los estudiantes avanzan su formación. A esto se le suma la tendencia a procrastinar, así como la asignación de trabajos solicitados con un tiempo limitado. Así mismo, se señaló que el tipo de evaluación, la exigencia y el método de enseñanza de los docentes también influye en el estrés académico.

Según la presente indagación, este estrés se incrementa especialmente a inicios de exámenes parciales (Asenjo et al., 2021).

#### **1.4 Modelo teórico del estrés académico**

##### **a. Modelo sistémico cognoscitivista:**

Este modelo será usado como base para el presente estudio. De acuerdo con su planteamiento, el estrés puede conceptualizarse como aquel recurso mediador que se pone en marcha ante diversas exigencias percibidas como estresantes por parte del individuo. Este estrés se presenta en tres momentos, según lo planteado por Barraza (2006).

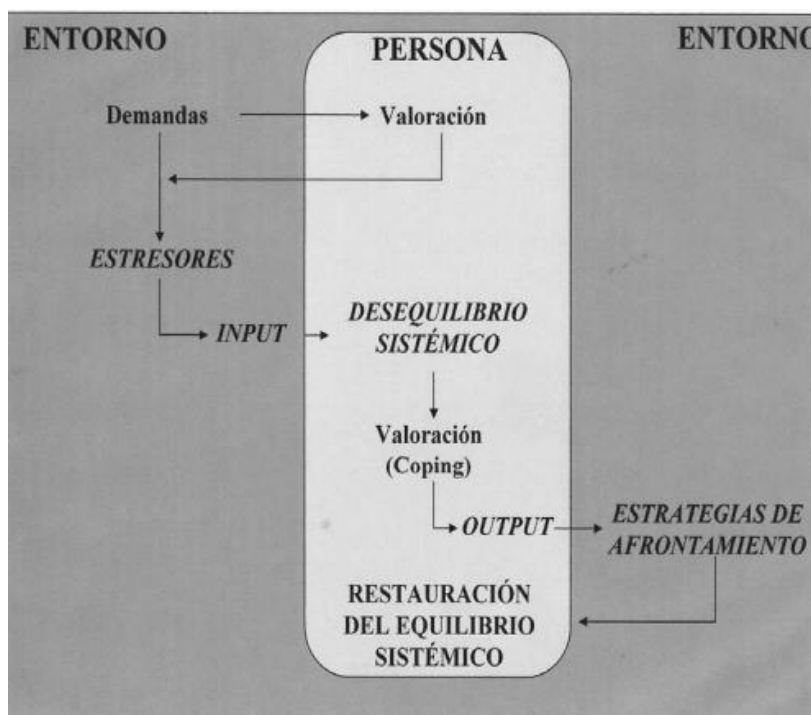
1. El primer momento o fase inicial involucra al estudiante, el cual es expuesto a diversos contextos académicos que presentan demandas que el/la estudiante percibe como estresantes (input). En esta fase, el estudiante hace una valoración de las exigencias académicas que se encuentra en el entorno, las cuales, para el alumno, son estresantes.
2. En el segundo momento, o segunda fase, los estresores académicos a los que fueron sometidos los estudiantes anteriormente conducen a un desequilibrio en el sistema, es decir, en el propio estudiante. Este desequilibrio desencadenará una serie de síntomas o indicadores que reflejan este estado de desequilibrio en el que se encuentra el estudiante.

- Finalmente, como tercer momento, el desequilibrio al que se vio expuesto el alumno obliga a éste a realizar una serie de acciones para afrontarlo e intentar restablecer el equilibrio.

Para poder explicar este modelo sistémico- cognoscitivista, Barraza (2006) presenta un diagrama que se muestra en la figura 1.

**Figura 1**

*Modelo sistémico-cognoscitivista del estrés académico*



*Fuente:* Barraza Macías (2006).

- El entorno representa una variedad de exigencias y presiones al estudiante.
- Estas exigencias son sometidas a un proceso en el que el estudiante realizará su valoración.
- En caso el estudiante, observe que los recursos con los que cuenta no son suficientes para afrontar la demanda, el estudiante lo valorará como estresor.

4. Los estresores actúan como estímulo inicial que se adentran en el sistema, lo que produce el desequilibrio sistémico entre el individuo y su entorno.
5. La inestabilidad que se dio anteriormente genera que el estudiante haga una valoración sobre la capacidad para afrontar el evento estresante, y encuentre la mejor forma de enfrentar las exigencias de la situación.
6. Seguidamente, el sistema responderá usando estrategias de afrontamiento para enfrentar las exigencias que el entorno desencadena.
7. Finalmente, cuando ya se aplicaron las estrategias de afrontamiento, en el mejor de los casos, si estas logran éxito, este sistema se reincorpora al equilibrio; sin embargo, se puede dar que el uso de estrategias no logre éxito, por lo que el sistema volverá a realizar por tercera vez el proceso de valoración, para ajustar las estrategias y finalmente lograr el éxito deseado.

Finalmente, por todo lo anterior, Barraza (2011) menciona que existen tres etapas principales de estrés: Primero están los elementos esenciales; luego, los síntomas; y finalmente los planes de recuperación.

En ello se menciona que la situación percibida como estresor se manifiesta en los alumnos como indicadores psicológicos, comportamentales o conductuales y físicos, por lo que el estudiante necesitará retornar al equilibrio sistémico, y para ello tendrá que realizar la valoración una vez más, con el propósito de usar las estrategias de afrontamiento de tal manera que les sean exitosas y permitan retornar a su equilibrio (Pajares, 2019).

## **2. Investigaciones en torno al problema investigado**

### **2. 1. Investigaciones Nacionales**

En su estudio Quiliano y Quiliano (2020) indagaron el vínculo existente entre estrés académicas y inteligencia emocional, tomando como muestra a 320 enfermeros en formación de una institución peruana. La investigación adoptó la estrategia metodológica ex post facto, descriptiva y transversal. Los participantes seleccionados se integraron de 320 universitarios de enfermería, los cuales contaban con la matrícula en el séptimo semestre. Para valorar las variables de estudio se emplearon la prueba psicométrica de BarOn y el inventario SISCO. Los hallazgos revelaron correlaciones nulas para la asociación entre la variable inteligencia emocional y la frecuencia de estrés en el grupo investigado. No obstante, se detectó que los estudiantes poseen baja inteligencia intrapersonal y adaptabilidad, mientras que las dimensiones más desarrolladas fueron la capacidad para interactuar y el estado emocional general.

Asimismo, Manrique (2023) realizó una investigación en una universidad de Nuevo Chimbote del tipo descriptivo correlacional-no experimental. Esta investigación explora el vínculo entre inteligencia emocional y estrés académico. El grupo de estudio se conformó por 368 universitarios de 8 carreras distintas, quienes fueron seleccionados por un muestreo probabilístico. Se usaron dos instrumentos, el BarOn-ice y el cuestionario SISCO. Finalmente, la evidencia obtenida permitió confirmar que, mientras aumentan las capacidades emocionales, disminuye la percepción de estrés académico, reflejando una relación con una dirección negativa entre ambas variables.

Por otro lado, De la Cruz y Vallejo (2021) ejecutaron una investigación en una institución de educación superior ubicada al Norte de Lima de tipo descriptivo correlacional. Este estudio investigó la conexión entre la variable de estrés académico e inteligencia emocional. La unidad de análisis se estableció mediante la técnica no probabilística, obteniendo un grupo de estudio de 192 alumnos de la carrera de psicología. Se utilizaron las escalas TMMS-24 y el SISCO-SV para la recolección de datos. A raíz de ello, se evidenció una correlación estadísticamente significativa, con una dirección positiva y débil entre las variables investigadas. De la misma manera hallaron relación entre la atención emocional y el estrés académico; caso distinto con las dimensiones de claridad y reparación emocional, donde no hubo relación.

En la investigación desarrollada por Cespedes et al. (2016), se examinó la posible relación entre la inteligencia emocional y los niveles de estrés en los estudiantes de medicina humana, la cual estaba conformada por 271 alumnos universitarios. El diseño metodológico adoptado fue de carácter descriptivo y transversal, empleándose el Inventario de Bar-On junto con el Inventario SISCO como instrumentos psicométricos. Los análisis efectuados en las variables evidenciaron que no se logró identificar una relación significativa ( $p > 0.05$ ), por tanto, se concluye que, en esta población de estudiantes de medicina, dichas variables no guardan una relación estadísticamente relevante.

Finalmente, Álava e Izuiza (2023) llevaron a cabo una investigación orientada a analizar si existe algún tipo de vínculo entre la inteligencia emocional y el grado de estrés académico percibido por los alumnos de Psicología pertenecientes a una universidad ubicada en Ucayali. Este presente estudio, de tipo

descriptivo correlacional, incluyó a un total de 200 alumnos, a quienes se les aplicaron los cuestionarios TMMS-24 y SISCO SV-21. La evidencia empírica reveló una asociación negativa entre ambas variables de estudio, tendencia que también se confirmó al analizar sus respectivas dimensiones.

## **2. 2. Investigaciones Internacionales**

Arce et al. (2020) llevaron a cabo un trabajo de investigación en Costa Rica bajo un enfoque descriptivo y correlacional, con el propósito evaluar y relacionar el estrés académico, composición corporal y capacidad de gestión emocional en jóvenes universitarias. La muestra incluyó a 140 universitarios de una institución pública del país, quienes fueron seleccionados por el método de muestreo intencional. Respecto a las herramientas utilizadas para recopilar los datos, fueron el SISCO, el TMMS y la escala OMROM HBF-514 para evaluar la composición corporal, el cual sirve para calcular la talla, la masa total de grasa corporal, el peso y la fórmula para el IMC. Los hallazgos del estudio indicaron la presencia significativa de una relación estadística entre el grado de estrés académico y las variables gestión, regulación y comprensión emocional.

De la misma manera, García et al. (2021) ejecutaron un estudio en España del tipo descriptivo-correlacional y no experimental, que tuvo como fin examinar el perfil socioemocional de estudiantes universitarios, considerando su inteligencia emocional, el grado de estrés académico y su relación con el desempeño académico. Se evaluó a 1 020 universitarios andaluces mediante muestreo no probabilístico, usando la Escala de Wong y Law y el inventario SISCO. A partir de los resultados, se confirmó que las féminas tenían puntuaciones mayores que los hombres en

inteligencia emocional. Asimismo, el análisis permitió establecer una relación significativa entre la inteligencia emocional, los niveles de estrés y el rendimiento académico, mostrando que existe una conexión entre estas dimensiones en el entorno académico universitario.

Por otro lado, Steven et al. (2019) con el fin de analizar la relación entre la inteligencia emocional de rasgos con el estrés universitario ejecutaron una investigación en Estados Unidos. Un total de 134 estudiantes universitarios formaron parte de la muestra considerada para esta investigación. Los instrumentos empleados fueron la TEIQue - y la USS que puntúa el estrés académico total. Los resultados evidenciaron una correlación negativa moderada, indicando que, a mayor estrés académico, menor nivel de inteligencia emocional en los estudiantes. Finalmente, se registraron diferencias relevantes en el promedio de estrés académico entre hombres y mujeres.

Finalmente, Asad y Batool (2021) realizaron una investigación del tipo correlacional en Pakistán. Los autores tuvieron el fin de investigar la correlación del estrés académico, la inteligencia emocional y la autoestima en universitarios pertenecientes a la facultad de medicina. La muestra consistió de 206 participantes, con un rango etario de 17 - 25 años, correspondientes a los cursos de 2do y 3er año. La recolección de datos se llevó a cabo mediante la aplicación de tres instrumentos específicos: la Escala de Sobrecarga de Estrés (SOS-S), la WEIS y la escala de Rosenberg (RSES). Los datos obtenidos indicaron una correlación significativamente negativa en relación con las variables. Además, no se observaron disparidades de género en las variables estudiadas.

### **3. Hipótesis**

#### **3. 1. Hipótesis general**

Existe relación negativa entre la inteligencia emocional y el estrés académico en estudiantes de una universidad pública de Lima Metropolitana.

#### **3. 2. Hipótesis específicas**

- Existe relación positiva entre atención emocional y las dimensiones de estrés académico en estudiantes de una universidad pública de Lima Metropolitana.
- Existe relación negativa entre claridad emocional y las dimensiones de estrés académico en estudiantes de una universidad pública de Lima Metropolitana.
- Existe relación negativa entre reparación emocional y las dimensiones de estrés académico en estudiantes de una universidad pública de Lima Metropolitana.

## **CAPÍTULO III: METODOLOGÍA**

### **1. Tipo y diseño de la investigación**

El trabajo de estudio se enmarca dentro del nivel básico, debido a que busca profundizar en los conocimientos de la psicología para ampliar la comprensión de los fenómenos estudiados y generar nueva información, sin implicar la aplicación práctica de los resultados encontrados (Hernández et al., 2014).

Respecto al diseño metodológico, se optó por un enfoque no experimental, orientado a observar y describir el comportamiento de una población específica. De igual modo, el proyecto fue de tipo correlacional y de corte transversal, lo que permitió analizar, en un solo momento, el grado de relación existente entre los dos constructos principales del estudio (Hernández & Mendoza, 2018).

### **2. Población y Muestra**

#### **2. 1. Población**

El universo de estudio estuvo conformado por 550 estudiantes de la Facultad de Ingeniería Civil, matriculados entre el segundo y el octavo ciclo en una universidad pública ubicada en Lima Metropolitana. Este colectivo presentaba un rango etario de 18 a 29 años y estaba integrado por personas de ambos sexos, con predominio del masculino. La institución educativa superior cuenta con programas bajo la gestión de la Secretaría Académica, la Coordinación de Tutoría y Consejería, la Coordinación Académica y el área encargada de la administración.

## **2. 2. Muestra, muestreo y criterios de selección**

La unidad de análisis quedó conformada por 255 estudiantes de Ingeniería Civil que cursaron en una institución pública de educación superior de Lima Metropolitana. Dentro del cual, 226 fueron del género masculino y 29 fueron estudiantes femeninas. En concordancia, los participantes se distribuían entre el segundo y el octavo ciclo de estudios. El mayor porcentaje de participantes (26.7%) perteneció al II ciclo, mientras que en el VII ciclo solo se registró un 7.1%. Por otro lado, los sujetos presentaron un rango de 18 a 29 años, siendo 18 la edad más frecuente.

La estrategia de muestreo empleada fue de tipo no probabilístico, dado que la selección de los alumnos que participaron no dependió del azar, sino que se realizó considerando las características del estudio. En específico, se aplicó un muestreo intencional, lo que implicó la elección de los participantes universitarios considerando criterios de accesibilidad y pertinencia.

Se aplicaron los siguientes criterios para la elección de los sujetos.

Criterios de inclusión:

- Estudiantes que aceptaron participar voluntariamente mediante el consentimiento informado.
- Universitarios registrados en el semestre académico 2024-II.
- Alumnos con edades entre 18 y 29 años, de acuerdo con los requisitos del instrumento.

Criterios de exclusión:

- Estudiantes con discapacidades auditivas o visuales significativas que podrían afectar su participación en el estudio.
- Participante que no completaron todos los ítems de las pruebas, ya que podrían alterar los resultados del estudio.

### 2.3. Variables: Definiciones Conceptuales y Operacionales de Variables

**Tabla 1**

*Matriz de operacionalización de la variable de inteligencia emocional*

<b>Variables</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición operacional</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Ítems</b>	<b>Medición</b>
<b>Inteligencia emocional (IE)</b>	La inteligencia emocional implica la habilidad de percibir, identificar, expresar emociones, comprender emociones y regularlas para promover el crecimiento emocional e intelectual (Salovey & Mayer, 1997).	Para la variable de IE se asumió la definición del instrumento (TMMS-24) determinada por las dimensiones de: Atención emocional referida a la percepción, claridad emocional referida a la comprensión e identificación y reparación emocional referida a la regulación.	Atención emocional	1- 2 -3 -4 -5 -6 -7 -8	Escala Ordinal (Stevens, 1946)
			Claridad emocional	9 -10 -11- 12- 13- 14- 15- 16-	
			Reparación emocional	17- 18- 19- 20- 21- 22- 23- 24	

**Tabla 2***Matriz de operacionalización de la variable de estrés académico*

<b>Variab</b> les	<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición operacional</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Ítems</b>	<b>Medición</b>
<b>Estrés académico</b>	El estrés académico es una respuesta adaptativa y psicológica que surge cuando los estudiantes se enfrentan a demandas percibidas como estresantes. Esto provoca desequilibrios en su sistema, lo que los impulsa a buscar formas de restaurar ese equilibrio (Barraza, 2006).	Se asumió la definición a través del inventario (SISCO SV-21) el cual presenta tres componentes importantes: Estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento.	Estresores  Síntomas (Reacciones)  Estrategias de afrontamiento	1 -2 -3 -4 -5 -6 -7  8-9-10-11-12-13-14  15-16-17-18-19-20-21	Escala Ordinal (Stevens, 1946)

### **3. Instrumentos**

#### ***Test Trait Meta-Mood Scale 24 (TMMS-24)***

El Trait Meta-Mood Scale en su versión abreviada de 24 ítems (TMMS-24), fue elaborado por Fernández- Berrocal (2004), que tiene como finalidad evaluar el cómo los individuos perciben su inteligencia emocional, específicamente en el ámbito intrapersonal. Es cuestionario deriva de la adaptación del modelo original TMMS-48 creado inicialmente por Salovey y Mayer (1997) en Estados Unidos, quienes conceptualizaron la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades vinculadas con el manejo y procesamiento emocional. Dicho modelo sostiene que la IE se expresa a través de cuatro capacidades: percibir, facilitar, comprender y regular, las cuales reflejan el grado de desarrollo de esta inteligencia en cada persona.

La versión original estuvo conformada por 48 ítems, los cuales fueron evaluados con una escala Likert de cinco opciones de respuesta. Dichos ítems se distribuían en sus tres dimensiones: percepción, comprensión y regulación. En cuanto a la calificación, las alternativas iban desde el nivel de desacuerdo, correspondiente a 1 punto, hasta el nivel de acuerdo total, representado con 5 puntos. En 1998 fue traducida al español y analizada mediante componentes principales con rotación Varimax por Fernandez y colaboradores. Esta evaluación confirmó la estructura de tres factores del modelo principal, y aquellos ítems con cargas factoriales menores a .40 se eliminaron, resultando así una versión reducida de 24 ítems (Fernández-Berrocal et al., 2004).

Para fines de este estudio se consideró pertinente la aplicación del formato abreviado del TMMS-24, la cual fue adaptada por Fernández et al. (2004), a partir

de un estudio ejecutado con 292 alumnos universitarios de Psicología en España. Esta versión reducida del cuestionario evalúa las habilidades vinculadas con la conciencia emocional y la autorregulación. El TMMS-24 contiene 24 ítems con 8 reactivos por cada subescala: Atención emocional que evalúa la percepción emocional, claridad emocional que evalúa la comprensión emocional y reparación emocional evaluando la regulación emocional. Asimismo, este instrumento puede administrarse de forma individual o grupal, y sus respuestas se califican mediante la escala Likert, cuyos puntajes iban entre 1 punto, cuando el participante manifestaba no estar nada de acuerdo, hasta 5 puntos, cuando estaban totalmente de acuerdo con la afirmación planteada en cada ítem.

El proceso de evaluación del cuestionario se realiza a partir de la suma de los puntajes obtenidos en los ítems que corresponden a cada una de las tres dimensiones del instrumento. Este procedimiento permite obtener un puntaje total para cada dimensión de manera independiente, dado que el instrumento no está diseñado para generar un puntaje global de inteligencia emocional. Una vez calculados los puntajes totales de cada dimensión, estos se transforman en puntuaciones centiles, empleando las tablas normativas para cada género. Cabe destacar que los puntos de corte varían en función del sexo de los participantes para cada una de las dimensiones evaluadas.

Referente a la validez, los resultados fueron consistentes con lo esperado. La subescala de percepción mostró correlaciones positivas significativas con la Escala de Depresión de Beck y la Ruminative Responses Scale, mientras que las subescalas de comprensión y regulación presentaron correlaciones negativas con la Escala de Depresión de Beck y correlaciones positivas con la Escala de Satisfacción

con la Vida. La subescala de regulación también mostró una correlación negativa con la Ruminative Responses Scale, respaldando la validez discriminante. En cuanto a la consistencia interna, todas las sub-escalas demostraron una alta fiabilidad, indicando una confiabilidad adecuada de la prueba con un coeficiente alfa mayor a .85. Además, las correlaciones observadas en el test-retest luego de cuatro semanas demostraron ser satisfactorias, respaldando tanto la validez como la fiabilidad del test.

En Perú, Maxera (2017) adaptó el instrumento, en cuyo proceso participaron 272 estudiantes matriculados en la carrera de Psicología. La validez del cuestionario fue examinada mediante un análisis factorial exploratorio con rotación Oblimin, procedimiento que permitió explicar el 55,85 % de la varianza total, confirmando la pertinencia de sus tres dimensiones. En relación con la fiabilidad, presentó una alta consistencia interna, debido a que, todos los coeficientes de los factores son mayores a .70, por lo tanto, son aceptables. Lo anterior indica que el instrumento empleado cuenta con un grado de consistencia interna adecuado en la valoración de los constructos que pretende evaluar (Maxera, 2017).

Para efectos de este estudio se revisó la estructura interna del cuestionario, mediante el análisis factorial confirmatorio, se encontró cargas factoriales estandarizadas adecuados ( $> .30$ ) en todos los ítems, lo que indica que cada uno contribuye adecuadamente a su dimensión. Además, índices de ajuste adecuados ( $CFI = .913$ ,  $TLI = .902$ ,  $RMSEA = .0677$ ), lo que sugiere un buen ajuste del modelo (Hu y Bentler, 1999). Por otro lado, se encontró apropiada confiabilidad de la escala general y sus dimensiones ( $> .70$ ), lo que garantiza la consistencia (Thorndike et al., 1991).

*Inventario Sistémico Cognoscitivista para el estudio del estrés académico - (SISCO SV-21)*

Barraza (2018) desarrolló el inventario SISCO SV-21, como herramienta para medir el grado de estrés académico en estudiantes, el cual surge como una escala abreviada del inventario SISCO original, realizada inicialmente en 2007, propuesta por el mismo autor, quien basa su instrumento en la teoría sistémico-cognoscitivista, la cual aborda estresores como estímulos. El estudiante evalúa las demandas como estresores de entrada, generando un desequilibrio sistémico. Estos estresores provocan un desequilibrio entre el individuo y su entorno, activando el afrontamiento. Este proceso impulsa estrategias de afrontamiento como salida, para lograr restablecer el balance del sistema (Barraza, 2007).

La versión original contiene 37 ítems, para su calificación se recurre a una escala ordinal tipo Likert, donde los encuestados deben indicar su percepción o acuerdo respecto a cada afirmación, donde el 1 hace referencia a “Nunca” y 5 se refiere a “Siempre”. La escala se encuentra dividida en tres dimensiones diferenciadas, inicia con los estresores que conforman 9 reactivos, la segunda agrupa los síntomas del estrés en 18 reactivos, y finaliza con estrategias de afrontamiento, compuesta por 8 reactivos. Es importante señalar que cada dimensión contiene una alternativa de “Otro, especifique”. Esta versión ha experimentado algunos ajustes, como la inclusión de estresores adicionales o estrategias de afrontamiento, así como la eliminación de ciertos síntomas.

Posteriormente, se realizó la creación de la segunda versión del instrumento debido a algunas complicaciones como la asignación desigual de los ítems en sus diferentes dimensiones, ya que la atención a los síntomas está sobrerrepresentada

con 18 ítems, en comparación con los 9 ítems relacionados con estresores y los 8 ítems sobre estrategias de afrontamiento. Asimismo, Barraza (2018) señala que la dimensión correspondiente a las estrategias de afrontamiento presenta de forma consistente el índice de confiabilidad más reducido en comparación con las demás escalas del instrumento, lo cual podría afectar la evaluación global del constructo.

Por lo tanto, en este estudio se empleó la versión abreviada del inventario (SISCO-21), construido por Barraza (2018), para evaluar el estrés académico. Dicha versión fue revisada mediante análisis factorial exploratorio, el cual evidenció la presencia de tres factores que representan el 47 % de la variabilidad total. Además, el alfa de Cronbach mostró resultados superiores a .83, lo cual demuestra una confiabilidad apropiada y una consistencia interna del instrumento.

La escala está compuesta por un total de 23 ítems, los cuales se agrupan en tres áreas evaluativas, denominadas dimensiones, que son estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento. El primer ítem funciona como una pregunta filtro y se responde bajo un formato dicotómico (sí/no). Posteriormente, uno de los ítems se califica mediante una escala ordinal de cinco niveles, que va desde “poco” equivalente a 1, hasta “mucho”, que vale 5. Por su parte, los restantes 21 se puntúan utilizando una escala de seis opciones, cuyo rango de respuesta abarca desde “nunca” (valor 0) hasta “siempre” (valor 5).

En el contexto peruano, Olivas et al. (2021) adaptaron el instrumento a la población local con 560 estudiantes pertenecientes a instituciones universitarias tanto públicas como privadas. Estos investigadores confirmaron la validez del inventario mediante un análisis factorial confirmatorio, en el que se demostró un adecuado modelo con tres índices de ajuste los cuales fueron RMSEA=.083,

TLI=.920, CFI=.929, lo que respalda la validez del instrumento en la población estudiantil peruana.

En su estudio, Olivas et al., (2021) también evaluaron la fiabilidad interna del instrumento empleando el coeficiente omega, y encontraron que los valores para los tres factores eran iguales o superiores a .80. Esto indica una consistencia interna aceptable de las dimensiones, lo que refuerza su fiabilidad y capacidad para medir de manera consistente los constructos que representa.

Para efectos de este estudio se hizo una revisión de la estructura interna del cuestionario, con ayuda de un análisis factorial confirmatorio. Se encontraron cargas factoriales estandarizadas en todos los ítems adecuados ( $> .30$ ), lo que indica que cada uno contribuye adecuadamente a su dimensión. Además, los índices de ajuste fueron adecuados: (CFI = .944, TLI = .937, RMSEA = .0715), datos que indican que el modelo presenta un adecuado ajuste (Hu & Bentler, 1999). Así mismo la confiabilidad de la escala general y si las dimensiones fueron apropiadas con un ( $> .70$ ) garantizando así la consistencia interna (Thorndike et al., 1991).

#### **4. Procedimiento**

Durante la ejecución del trabajo de indagación se realizó el siguiente procedimiento:

Inicialmente, se revisó de manera detallada cada ítem que conformaba el cuestionario según variable investigada, con el fin de identificar contenidos sensibles y prevenir malestares emocionales en los participantes del estudio. Lo que permitió asegurar la seguridad y pertinencia de los instrumentos.

En segunda instancia, el proyecto se presentó al Comité de Ética para su debida evaluación y aprobación, para ello previamente se gestionaron los permisos con el Decano de la Facultad de Ingeniería Civil con el objetivo de evaluar al alumnado de dicha carrera profesional.

Posteriormente, una vez se obtuvo la aprobación del comité de ética, se planificó para asistir al centro universitario con el documento de autorización, solicitando permiso a cada docente para ingresar a los salones de clase. Durante el transcurso de la Sesión, se explicó de manera breve los siguientes puntos: El propósito del estudio, las pruebas a emplearse y las etapas a seguir; enfatizando que la participación era completamente voluntaria.

Una vez se seleccionó a los voluntarios, se entregó el formulario de consentimiento información para su lectura y firma, garantizando así el cumplimiento de los principios éticos

Durante la administración de los instrumentos, se utilizaron los cuestionarios del SISCO SV-21 y el TMMS-24 para evaluar las variables del estudio. Se brindaron indicaciones claras sobre cómo completar los cuestionarios y se otorgó un tiempo aproximado de entre 15 y 20 minutos. Las evaluaciones y aplicación de los instrumentos se efectuaron en el transcurso de cinco fechas distintas, debido a la cantidad de alumnos y disponibilidad de la cantidad de salones. Una vez culminó el tiempo estimado para completar el cuestionario, se recogieron y se verificó que los estudiantes hubieran completado las respuestas en su totalidad.

Finalmente, se les hizo entrega de un tríptico informativo sobre las variables estudiadas y un agradecimiento por su participación. El material entregado contenía

información sobre los beneficios del desarrollo de habilidades emocionales y cómo fortalecerlas a modo de recomendaciones.

Para el procesamiento de la información recolectada se realizó utilizando una hoja de cálculo en Excel y el software JAMOVI para el análisis estadístico, asegurando la confidencialidad de los participantes en todo momento mediante la codificación de los datos personales. Como última etapa del proceso, se elaboró un informe final con los resultados, el cual se hizo entrega a la institución beneficiaria, para utilizarla como referencia.

## **5. Plan de Análisis de datos**

Para dar inicio al proceso de análisis estadístico, en primer lugar se almacenó toda la información en una hoja de cálculo de *Microsoft Excel 2019*, en el cual se digitalizó todas las calificaciones obtenidas. Previamente se realizó una revisión minuciosa de los cuestionarios, esto, para confirmar que se encontraban debidamente completas. En una etapa posterior, se efectuó el análisis estadístico de la información recolectada, con el objetivo de interpretar los resultados obtenidos de manera precisa y confiable. Para los procedimientos estadísticos descriptivos e inferenciales se empleó el software *JAMOVI 2.3. 18*, el cual es de acceso gratuito.

Posterior a ello se dio inicio al tratamiento de los datos para verificar el tipo de distribución, esto con el fin de dar respuesta a los objetivos planteados. Inicialmente se realizó el tratamiento de los datos para verificar el tipo de distribución, ello a través del análisis de asimetría y curtosis, considerando que la muestra fue no probabilística. Al confirmarse que la distribución de la data se

aproxima a la normalidad, se aplicó el coeficiente de correlación de Pearson, el cuál facilitó determinar la dirección y la magnitud de correlación entre el componente de estrés académico y las habilidades de inteligencia emocional.

Finalmente, para interpretar los resultados se tomaron como referencia los cuatro niveles de magnitud del efecto propuestos por Cohen (1988), los cuales se clasifican en pequeño ( $> 0.10$ ), mediano ( $> 0.30$ ), grande ( $\geq 0.50$ ) y nulo ( $\leq 0.10$ ). Esta clasificación permitió determinar la intensidad del vínculo entre las variables analizadas y sus respectivas dimensiones.

## **6. Consideraciones éticas**

Se aseguró la autonomía de los participantes mediante el consentimiento informado, la cual incluía información sobre los objetivos, procedimientos, riesgos y beneficios del estudio para que tomaran una decisión libre y consciente. Por lo que desde el principio se dejó claro que la participación era completamente opcional y se les dio un periodo razonable de cinco minutos para evaluar su decisión antes de pedirles su respuesta. Posteriormente se le recordó que tenían la facultad de reconsiderar su participación en cualquier etapa del estudio, garantizándoles la posibilidad de retirarse en caso así lo decidieran sin ninguna consecuencia.

En relación al principio de beneficencia, se entregó a los alumnos información mediante un tríptico sobre las variables estudiadas: Inteligencia emocional y el estrés académico, incluyendo aspectos como la relevancia y recomendación orientadas al fortalecimiento de dicha inteligencia. Durante la aplicación de las herramientas, se procuró un entorno adecuado asegurando el respeto hacia sus opiniones y decisiones.

Por otro lado, con el fin de evitar algún tipo de riesgo que pudiera causar la administración de los instrumentos, se realizó una revisión cuidadosa de todas las preguntas que formaban parte de los cuestionarios. Durante este proceso, no se identificó ningún ítem que pudiera ocasionar daños o malestar en los participantes. De igual forma, se dejó explícito que los participantes contaban con la libertad no contestar alguno de los ítems o retirarse del estudio en cualquier momento, si así lo decidieran.

Finalmente, siguiendo el principio de justicia, se aseguró un tratamiento imparcial que garantice y reconozca los derechos, ello basado en principios de igualdad y respeto a todos los participantes, aplicando criterios de inclusión claros y no discriminatorios.

## RESULTADOS

En la siguiente sección, se detallan los hallazgos principales derivados del procesamiento estadístico de los datos, los cuales tienen como finalidad proporcionar respuestas claras y fundamentadas a los objetivos específicos que guiaron esta investigación.

### Análisis descriptivo:

**Tabla 3**

*Información descriptiva de la escala de Inteligencia Emocional, Estrés Académico y sus dimensiones*

<b>Variables</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Asimetría</b>	<b>Curtosis</b>
<b>Atención Emocional</b>	26.7	6.45	8	40	-0.357	0.468
<b>Claridad Emocional</b>	25.5	6.55	8	40	-0.115	0.107
<b>Reparación Emocional</b>	27.6	5.91	8	40	-0.638	0.998
<b>Estresores</b>	20.0	7.64	0	35	-0.346	-0.625
<b>Síntomas</b>	17.1	8.02	0	35	0.0421	-0.625
<b>Estrategias de Afrontamiento</b>	19.8	7.72	0	35	-0.495	-0.0706
<b>Estrés Académico</b>	56.9	18.5	0	105	-0.544	0.501

Como se observa en la *tabla 3*, se calculó la asimetría y curtosis del conjunto de datos, estos valores estuvieron por debajo de 1.5, lo que significa que los datos

presentan una distribución que se aproxima a la normalidad. Ello implica que los puntajes presentan una distribución simétrica respecto a la media, motivo por el cual se empleó el coeficiente de correlación de Pearson para analizar la fuerza y dirección de la relación entre las variables de la investigación.

**Análisis Inferencial:**

Referente a la Inteligencia Emocional, al no contar con un puntaje general, su análisis se realizó a partir de cada una de sus dimensiones.

**Tabla 4**

*Correlación entre Inteligencia Emocional y Estrés Académico*

<b>Inteligencia Emocional</b>	<b>Estrés académico</b>
<b>Atención emocional</b>	.259***
<b>Claridad emocional</b>	-.042
<b>Reparación emocional</b>	.088

*Nota.* \*\*\*  $p < .001$

En la Tabla 4 se presentan los valores del análisis correlacional realizado entre cada una de las dimensiones de la Inteligencia Emocional y el Estrés Académico. En cuanto a la dimensión de atención emocional, se evidenció una correlación pequeña y positiva. En contraste, no se hallaron relaciones relevantes entre el estrés académico y las dimensiones de claridad emocional ni de reparación emocional.

**Tabla 5***Correlación entre atención emocional y las dimensiones del estrés académico*

	<b>Estresores</b>	<b>Síntomas</b>	<b>Estrategias de Afrontamiento</b>
<b>Atención Emocional</b>	.186**	.240***	.344***

*Nota.* \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ 

La Tabla 5 muestra los valores de correlación obtenidos entre la Atención Emocional y cada una de las dimensiones del Estrés Académico. Se observaron correlaciones pequeñas y positivas entre la Atención Emocional y las dimensiones de Estresores y Síntomas. Asimismo, la correlación con Estrategias de Afrontamiento fue de magnitud media y positiva.

**Tabla 6***Correlación entre Claridad Emocional con las dimensiones del Estrés Académico*

	<b>Estresores</b>	<b>Síntomas</b>	<b>Estrategias de Afrontamiento</b>
<b>Claridad Emocional</b>	-.054	-.225***	.185**

*Nota.* \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ 

La Tabla 6 muestra las correlaciones entre Claridad Emocional y las dimensiones del Estrés Académico. Se hallaron relaciones pequeñas con los Síntomas y Estrategias de Afrontamiento, siendo de dirección negativa y positiva respectivamente. En el caso de los Estresores, no se evidenció una correlación relevante.

**Tabla 7**

*Correlación entre Reparación Emocional con las dimensiones del Estrés Académico*

	<b>Estresores</b>	<b>Síntomas</b>	<b>Estrategias de Afrontamiento</b>
<b>Reparación Emocional</b>	- .002**	-.127*	.344***

*Nota.* \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

La Tabla 7 muestra las correlaciones entre Reparación Emocional y las dimensiones del Estrés Académico. Se identificó una correlación pequeña y negativa con los Síntomas, mientras que con las Estrategias de Afrontamiento se observó una correlación de magnitud media y positiva. En cuanto a los Estresores, no se encontró una correlación relevante.

## DISCUSIÓN

A continuación, se interpretan los hallazgos estadísticos considerando tanto el objetivo general como los específicos del estudio.

Atendiendo al propósito central de esta indagación, fue posible evidenciar correlaciones entre inteligencia emocional y el estrés académico en la población de universitarios de Lima Metropolitana. Es importante destacar que no se evaluó la inteligencia emocional de manera global, sino a través de sus dimensiones específicas, en concordancia con el enfoque teórico de Mayer y Salovey (1997), quienes proponen que este constructo debe analizarse por dimensiones separadas.

Los resultados demostraron que únicamente el componente de atención emocional presentó una correlación relevante con el estrés académico. En específico, los hallazgos indican que los universitarios que reflejan una elevada capacidad de atención emocional, suelen manifestar comportamientos que se vinculan con un incremento en los niveles de estrés relacionados con sus actividades académicas.

Este resultado es respaldado por las investigaciones previas de Álava e Izuiza (2022) y Vallejo y De la Cruz (2021), quienes reportaron una relación débil y directa entre la atención emocional y el estrés académico en población universitaria de la carrera de Psicología. De acuerdo con Cañero et al. (2019), se debe a que los individuos con un desarrollo acentuado en su atención emocional, especialmente hacia las emociones ajenas, tienden a ser más sensibles al entorno social, lo que incrementa su predisposición a registrar una mayor carga emocional

relacionada al estrés. Esto, debido a que las personas tienden a absorber y empatizar intensamente con los sentimientos de los demás (García et al., 2021).

Por otro lado, en cuanto a los componentes de claridad y reparación emocional no presentaron relaciones relevantes con el estrés académico. Estudios previos han identificado resultados similares (Knutzen & Ore, 2024; Vallejo & De la Cruz, 2021). Tal como señalan Salovey y Mayer (1997), la inteligencia emocional implica procesos complejos que pueden estar mediados por factores contextuales, personales o académicos, lo cual podría explicar la falta de relación encontrada. En esa línea, Reyes (2024) también plantea que el desarrollo emocional no siempre se traduce directamente en una reducción del malestar académico, ya que intervienen otras variables como las estrategias de afrontamiento, el entorno educativo o las demandas percibidas.

En ese sentido, investigaciones previas, realizadas a nivel nacional por Quiliano y Quiliano (2020), y Cespedes et al. (2016), han reportado resultados similares, evidenciando la ausencia de una conexión relevante entre la inteligencia emocional y el estrés experimentado por los la población estudiantil. No obstante, los resultados, difieren con lo reportado por otros estudios realizados en contextos académicos internacionales y nacionales, como en Costa Rica (Arce et al., 2020); en universitarios de Estados Unidos (Steves et al., 2019), de Nuevo Chimbote (Manrique, 2023), y de Ucayali (Álava e Izuiza, 2023), donde se identificaron relaciones entre las variables, en dirección negativa. Estas diferencias se pueden explicar principalmente por las particularidades de las muestras y contextos de estudio, tales como el área geográfica, el tipo de institución, las carreras

profesionales y la constitución por sexo. Esto puede influir en la percepción y afrontamiento del estrés, así como la diferencia de exigencias académicas.

Esto se corrobora con lo señalado por Domínguez (2019), quien indica que los estudiantes, a pesar de contar con habilidades para reconocer lo que sienten, entender el origen de sus emociones y ejercer control sobre ellas, siguen experimentando niveles significativos de estrés. Esto se debe a factores contextuales externos que limitan su capacidad de afrontamiento efectivo, tales como las exigencias familiares, la presión académica y social, la ausencia de recursos adecuados y el aislamiento o dificultades para acceder a apoyo emocional o académico (Trigueros et al., 2020).

De la misma manera, aunque diversos estudios destacan la existencia de una relación entre las variables de inteligencia emocional y el estrés académico, no se trata del único factor implicado. Extremera et al. (2007) señalan que el afrontamiento del estrés no se limita exclusivamente al manejo de habilidades emocionales. Existen otros elementos que modulan el estrés como el apoyo social (Reyes, 2024). En esa línea, Parillo y Gómez (2019) encontraron que una baja autoestima incrementa el estrés académico, y recomiendan su fortalecimiento como estrategia moduladora. Asimismo, Taboada (2015) destaca que variables como el autoconcepto, los estilos de afrontamiento y la personalidad también influyen en las respuestas que los estudiantes presentan frente a las diversas demandas y presiones que impone su formación académica.

En la evaluación de la atención emocional con el estrés académico global, se encontró una relación pequeña y positiva, esto indica que, a mayor capacidad de reconocer los estados emocionales propios y ajenos, los estudiantes tienden a

mostrar una mayor reacción emocional, cognitiva, física y conductual ante las demandas académicas que perciben como estresantes.

Los hallazgos de este estudio se respaldan en las investigaciones previas de Álava e Izuiza (2022) y Vallejo y De la Cruz (2021), quienes reportaron una relación débil y directa entre el factor de atención emocional y el estrés académico en el alumnado de la facultad de Psicología. De acuerdo con Cañero et al. (2019) se debe a que las personas con una mayor atención emocional, especialmente hacia las emociones ajenas, tienden a ser más sensibles al entorno social, lo que incrementa su predisposición a atravesar estados más elevados de estrés. Esto, debido a que las personas tienden a absorber y empatizar intensamente con los sentimientos de los demás (García et al., 2021).

En el análisis específico de los componentes de claridad y reparación emocional, los hallazgos no evidenciaron relaciones con el grado de estrés académico, lo que significa que son variables independientes. Es decir, las facultades de los universitarios para identificar, interpretar y gestionar sus propios estados emocionales no se correlacionan con las respuestas emocionales, cognitivas, físicas o conductuales frente a las demandas académicas percibidas como estresantes.

Estos resultados se respaldan con lo reportado por Vallejo y De la Cruz (2021) y Knutzen y Ore (2024), quienes tampoco encontraron relaciones entre los componentes emocionales vinculados a la claridad y reparación emocional respecto al estrés derivado del entorno académico, lo que sugiere que dichas competencias emocionales no tienen relación directa con la manera de percibir y vivir el estrés dentro de un contexto universitario. Tal como lo señala el enfoque de Salovey y

Mayer (1997), la inteligencia emocional se entiende como un constructo dinámico, porque implica procesos complejos, influidos por factores personales, académicos y contextuales, lo cual podría explicar la falta de correlación encontrada. En esa línea, Reyes (2024) también plantea que el desarrollo emocional no siempre se traduce directamente en una reducción del malestar académico, ya que intervienen otras variables como las estrategias de afrontamiento, el entorno educativo o las exigencias que los individuos identifican como estresantes en su entorno formativo.

Al abordar el **primer objetivo específico** formulado, los hallazgos evidenciaron que el área de atención emocional presentó correlaciones diferenciadas con los distintos componentes del estrés académico. En particular, su vínculo con los factores estresores y las manifestaciones de síntomas mostró correlaciones positivas de magnitud pequeña. Este resultado permite inferir que la habilidad de sentir y expresar las emociones podría estar relacionada con una mayor sensibilidad frente a las demandas académicas, así como con la aparición de síntomas, ya sean físicos, emocionales o conductuales, vinculadas al estrés.

Estos resultados se respaldan en investigaciones previas tanto internacionales como nacionales. En el contexto internacional, la investigación desarrollada en España por Cabanach et al. (2016) encontró que la atención prestada a los estados emocionales se correlaciona con diversos factores o estresores académicos. De manera similar, los estudios a nivel nacional, como las de Álava e Izuiza (2022) y Vallejo y De la Cruz (2021) reportaron relaciones directas, aunque de baja intensidad, entre la atención emocional con la manera en que se perciben los estresores académicos y las respuestas ante el estrés.

Lo encontrado anteriormente es coherente con lo que señalan Mayer y Salovey (1997), ya que una atención emocional excesiva puede derivar en rumiación emocional, incrementando así las respuestas de estrés frente a estímulos externos del entorno. De forma complementaria, Extremera y Fernández-Berrocal (2005) indican que la rumiación emocional se asocia con una intensificación de angustia emocional, lo cual dificulta los procesos de regulación emocional impactando de forma negativa en el desempeño académico, principalmente si no se cuenta con recursos para el manejo emocional.

Asimismo, los resultados evidenciaron que la atención emocional presenta una relación directa con una magnitud de correlación mediana con la aplicación de estrategias de afrontamiento. Este resultado indica que los universitarios con mayor habilidad para identificar y expresar sus emociones, emplean con mayor frecuencia las estrategias orientadas al manejo de los estresores tanto del tipo activas como del tipo evitativas tal como lo describe García (2015). Desde este punto de vista, un mayor nivel de la dimensión de atención emocional ayuda a ampliar la disponibilidad de contar con un amplio repertorio de recursos ante eventos estresante; pero, su eficacia no solo depende del nivel de claridad, sino también de la regulación emocional del estudiante (Mayer & Salovey, 1997).

A cerca del segundo **objetivo específico**, al analizar la relación entre la variable de claridad emocional con las variables de estrés académico con el fin de comprender como se vincula esta capacidad con la experiencia de estrés universitario se descubrió lo siguiente:

Se encontraron resultados de correlación pequeñas negativas con síntomas y positivas con estrategias de afrontamiento. En contraste, no se halló ninguna

relación con los estresores académicos, lo cual sugiere que la comprensión de las emociones no necesariamente se vincula con la forma en que los estudiantes perciben las exigencias académicas del entorno universitario.

De manera puntual, la correlación entre claridad emocional y síntomas reportó una relación inversa o negativa y de magnitud pequeña. Este resultado permite interpretar que cuando los estudiantes demuestran una mayor habilidad para identificar, comprender y asignar significado a sus propios estados emocionales, tienden a experimentar con menor frecuencia señales asociadas con el estrés, tales como dificultades para dormir, fatiga física o pensamientos intrusivos. Estos hallazgos concuerdan con lo encontrado por Cabanach et al. (2016), quienes señalaron que un mayor desarrollo de claridad emocional tiende a vincularse con una menor manifestación de respuestas psicofisiológicas relacionadas con el estrés.

Otro de los resultados mostró una relación de dirección positiva y magnitud pequeña entre claridad emocional y el uso de estrategias de afrontamiento. Este hallazgo sugiere que los estudiantes con mayor capacidad para identificar y comprender con claridad sus emociones tienden a responder ante situaciones estresantes mediante recursos más adaptativos, como por ejemplo una actitud reflexiva y positiva, una regulación emocional más adecuada y conductas orientadas a la resolución de situaciones adversas. En concordancia con ello, Martínez et al. (2011) afirman que tanto la claridad como la reparación emocional son variables clave para un afrontamiento adecuado en situaciones estresantes, ya que permiten procesar las emociones de forma consciente y constructiva.

No obstante, la ausencia de relación de la claridad emocional con los estresores indica que comprender las propias emociones no garantiza una menor percepción de las exigencias del entorno académico. Es decir, aunque el estudiante sepa que está frustrado o ansioso, eso no lo protege automáticamente del estrés académico si no sabe cómo manejarlo, esto se debe a que la claridad emocional constituye a un factor interno, mientras que los estresores corresponden a factores externos (Trigueros et al., 2020).

A partir del **tercer objetivo específico**, se propuso determinar de qué manera la competencia de reparación emocional guarda relación con las diversas dimensiones que conforman el estrés académico, y los hallazgos evidenciaron diferentes magnitudes de relación.

De manera específica, los datos mostraron que no existe relación entre la reparación emocional y los estresores académicos, lo que permite inferir que las habilidades que ayudan en la regulación emocional o en la recuperación del equilibrio emocional no está relacionada en cómo perciben las demandas del entorno académico. Esta falta de relación puede justificarse por otras investigaciones como la de Compas et al. (2017), quienes señalan que la evaluación del estrés y la regulación emocional son procesos independientes, por lo que no necesariamente se relacionan entre sí. La reparación emocional actúa como un recurso para manejar las emociones una vez que han surgido, mientras que la percepción de los estresores depende de una evaluación cognitiva previa (Lazarus & Folkman, 1986).

Al analizar la relación entre reparación emocional y síntomas, se encontró una correlación de tamaño pequeño y negativo. Esto indica que los estudiantes con mayores capacidades para manejar y regular sus estados emocionales presentan menores manifestaciones de sintomatologías relacionados con el estrés. En esta línea, Extremera y Fernández-Berrocal, como se citó en Lizeretti y Ramirez (2011), señalan que niveles altos de reparación emocional se relacionan con un mejor equilibrio psicológico y menores síntomas de malestar, como la ansiedad, depresión y el estrés. Complementariamente, a nivel fisiológico Cabanach et al. (2018) refieren que las personas con mayores recursos emocionales experimentan en menor medida la amenaza que genera el estrés, presentando niveles más bajos de cortisol y presión arterial.

Sin embargo, dado que la correlación fue de tamaño pequeño, se puede inferir que la reparación emocional, aunque beneficiosa, no fue el único factor que se relacionó con la reducción de síntomas de estrés. En este sentido, Reyes (2024) y Zamora et al. (2021) encontraron que la autoeficacia, la resiliencia y el apoyo social presentan relaciones de dirección negativa con el estrés académico, lo que permite identificar que estos factores protectores ayudan a disminuir tanto la percepción del estrés como sus síntomas emocionales.

Para concluir, la reparación emocional se correlaciona positivamente con una magnitud de fuerza de relación media con las estrategias de afrontamiento. Este hallazgo indica que los jóvenes con mayor capacidad para regular las emociones tienden a emplear estrategias efectivas y adaptativas para afrontar el estrés en el entorno universitario. En tal sentido, Vásquez (2020), encontró que la regulación emocional se asocia con las siguientes estrategias de afrontamiento: Búsqueda del

soporte social y la organización o planificación. En paralelo, Limonero et al. (2012) y Traverso et al. (2023), señalan que los individuos que presentan un buen manejo en la reparación de sus emociones, emplean estrategias resilientes, lo que confirma que el autocontrol emocional contribuye en el empleo de mecanismos de afronte funcionales frente al estrés.

También se alinea con lo planteado por Cabanach et al. (2018), quienes afirman que los estudiantes universitarios con alta regulación emocional, emplean con mayor frecuencia respuestas más adaptativas de afrontamiento, tales como la reevaluación positiva, el acceso a redes de apoyo y la elaboración de un plan estructurado. Ello refleja que un mayor nivel de regulación emocional contribuye a un abordaje o respuesta más efectiva y adaptativa frente a situaciones estresantes.

En relación con las limitaciones identificadas en el presente estudio, en primer lugar, se debe señalar que se empleó una muestra no probabilística de tipo conveniencia, lo cual dificulta la generalización de los hallazgos. Esto implica que los hallazgos no pueden generalizarse a toda la población de estudiantes universitarios, sino únicamente a los participantes evaluados en este estudio. Además, otra limitación del estudio se relaciona con su naturaleza transversal, por lo cual no resulta viable examinar las variaciones en el comportamiento de las variables a lo largo del tiempo, por lo que no pueden establecerse relaciones longitudinales entre las habilidades de inteligencia emocional y el estrés en el entorno académico.

Finalmente, respecto a los resultados obtenidos, si bien existen investigaciones previas que han explorado la correlación de las habilidades de la inteligencia emocional y el estrés en contextos académicos, la gran parte de estos

estudios han reportado correlaciones entre dichas variables, lo cual contrasta con los hallazgos del presente estudio. La limitada disponibilidad de estudios con resultados similares dificulta la comparación y el contraste de la información obtenida, especialmente en el marco que abarca estudiantes de universidades nacionales peruanas, lo que representa una limitación en cuanto al respaldo empírico disponible.

En el área de la psicología y la educación superior, los resultados de la presente investigación, brindan aportes notables para el diseño de diversas estrategias de intervención orientadas a los universitarios que se encuentra en formación. Principalmente con el objetivo de fortalecer las habilidades emocionales, implementando talleres psicoeducativos, espacios para sesiones grupales o de orientación emocional que pueden fomentar el reconocimiento y la regulación emocional obteniendo una mayor capacidad de afronte ante las diversas exigencias académicas. De la misma manera, la evidencia obtenida aporta evidencia empírica que respalda la necesidad de incluir componentes de educación emocional en los programas de acompañamiento emocional, contribuyendo a la formación integral de los alumnos.

## CONCLUSIONES

1. Se evidenció una relación parcial entre la inteligencia emocional y el estrés académico, ya que solo algunas de sus dimensiones se vincularon con este, como la atención emocional, que mostró una relación pequeña y positiva, mientras que claridad y reparación emocional no presentaron relaciones relevantes.
2. La dimensión de atención emocional mostró correlaciones positivas con las tres dimensiones del estrés académico: las relaciones con estresores y síntomas fueron de tamaño pequeño, mientras que con estrategias de afrontamiento la relación fue mediana.
3. Se identificó que la dimensión de claridad emocional mostró correlaciones pequeñas tanto negativas como positivas con las dimensiones de síntomas y estrategias de afrontamiento respectivamente. En contraste, no se halló relación alguna con la dimensión de estresores académicos.
4. Se identificó que la dimensión de reparación emocional presentó correlaciones diferenciadas con las dimensiones del estrés académico: no se identificó relación con los estresores académicos, se evidenció una relación negativa y pequeña con la dimensión de síntomas, y una relación positiva y mediana con las estrategias de afrontamiento.

## RECOMENDACIONES

- En futuras investigaciones incorporar variables psicológicas, contextuales y pedagógicas, como apoyo social, autoeficacia, resiliencia, autoconcepto, personalidad, métodos de evaluación y estrategias de enseñanza, con el fin de analizar de manera más integral el estrés académico y los factores individuales y ambientales que influyen en su intensidad.
- Implementar programas formativos y preventivos de carácter continuo, enfocados en el manejo del estrés académico, estrategias de afrontamiento, gestión del tiempo, técnicas de estudio, autocuidado, soporte social y regulación emocional. Estos programas deben incluir metodologías activas como resolución de casos, modelamiento, análisis de situaciones reales y práctica guiada, de modo que los estudiantes fortalezcan habilidades emocionales y estrategias efectivas ante las demandas académicas.
- Establecer políticas institucionales para la detección de estudiantes con altos niveles de estrés o riesgo académico, el acompañamiento académico individual y la implementación de tutorías o mentorías que orienten a los estudiantes a identificar sus estilos de aprendizaje y fortalecer su desempeño. Asimismo, revisar las estrategias de enseñanza y los criterios de evaluación para evitar la sobrecarga académica, considerando la diversidad de formas de aprender.
- Profundizar en el análisis de las dimensiones de la inteligencia emocional vinculadas al estrés académico, especialmente la atención y reparación emocional, para diseñar intervenciones focalizadas en la regulación emocional, el afrontamiento adaptativo y el bienestar estudiantil.

## REFERENCIAS

- Acosta-Prieto, J., García-Dihigo, J., Almeda-Barrios, Y., & Monzón-Alfaro, Y. (2023). Análisis de indicadores relacionados con el estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Médica Electrónica*, 45(2), 206–222. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1684-18242023000200206&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242023000200206&lng=es&tlng=es)
- Alava, E., & Isuiza Chávez, E. (2023). *Estrés académico y su relación con la inteligencia emocional en los estudiantes de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali, 2022* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Ucayali]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Ucayali. <https://apirepositorio.unu.edu.pe/server/api/core/bitstreams/2baa3b3c-88b6-4f79-9b69-33f04061297a/content>
- Arce-Varela, E., Azofeifa-Mora, C., Morera-Castro, M., & Rojas-Valverde, D. (2020). Association Between Academic Stress, Body Composition, Physical Activity and Emotional Skill in College Women. *MHSalud: Revista en Ciencias del Movimiento Humano y Salud*, 17(2), 1–27. <https://dx.doi.org/10.15359/mhs.17-2.5>
- Asad, S., & Batool, T. (2021). Academic stress, emotional intelligence and self-esteem, in medical students of second and third year. *Jahan-e-Tahqeeq*, 4(3), 688-697. <https://jahan-e-tahqeeq.com/index.php/jahan-e-tahqeeq/article/view/690/591>
- Asenjo-Alarcón, J., Linares-Vásquez, O., & Díaz-Dávila, Y. (2021). Nivel de estrés académico en estudiantes de enfermería durante la pandemia de COVID-19.

*Revista Peruana de Investigación en Salud*, 5(2), 59-66.  
<https://doi.org/10.35839/repis.5.2.867>

Ballón, F., & Quispe, C. (2022). *Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes preuniversitarios de una universidad pública de la ciudad del Cusco en modalidad virtual, 2021* [Tesis de bachiller, Universidad Andina de Cusco]. Repositorio Digital de la UANDINA.  
[https://repositorio.uandina.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12557/4813/Karla\\_Carolina\\_Tesis\\_bachiller\\_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uandina.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12557/4813/Karla_Carolina_Tesis_bachiller_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) [El modelo de Bar-On de inteligencia emocional-social]. *Psicothema*, 18(Supl.), 13–25. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/bar-on-model-emotional-social-intelligence-esi/docview/2778391474/se-2>

Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129.  
<https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/19028>

Batista, P. (2023). Síntomas de depresión, ansiedad y estrés en estudiantes del área de la salud e impacto en la calidad de vida. *Revista Latino-Americana de Enfermería*, 31, e3884. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.6315.3884>

Berrios, M. P., Martos Montes, R., & Martos Luque, R. (2020). Influencia del género en las relaciones entre inteligencia emocional, estrés académico y satisfacción de los estudiantes. *Kairós: Revista de Temas Sociales*, 1(4), 129–144. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4341>

Brito, D., Santana, Y., & Pirela, G. (2019). El Modelo de Inteligencia Emocional de Bar-On en el Perfil Académico-Profesional de la FACO/LUZ. *Ciencia*

*Odontológica*, 16(1), 27-40.

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/cienciao/article/view/33634>

Cabanach, R. G., Souto-Gestal, A., González-Doniz, L., & Souto Camba, S. (2016).

Efectos diferenciales de la atención y la claridad emocional sobre la percepción de estresores académicos y las respuestas de estrés de estudiantes de fisioterapia. *Fisioterapia*, 38(6), 271–279.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S021156381600005>

[5](#)

Cabanach, R. G., Souto-Gestal, A., González-López, L., & Corrás, T. (2018).

Afrontamiento y regulación emocional en estudiantes de fisioterapia.

*Universitas Psicológica*, 17(2), 127-139.

<https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy17-2.aree>

Cañero Pérez, M., Mónaco Gerónimo, E., & Montoya Castilla, I. (2019). Emotional

intelligence and empathy as predictors of subjective well-being in university students. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(1), 19–29.

<https://www.mdpi.com/2254-9625/9/1/19>

Cassaretto, M., Vilela, P., & Gamarra, L. (2021). Estrés académico en universitarios

peruanos: Importancia de las conductas de salud, características sociodemográficas y académicas. *Liberabit*, 27(2), e482.

<https://dx.doi.org/10.24265/liberabit.2021.v27n2.07>

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. [Análisis

de potencia estadística para las ciencias del comportamiento]. Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9780203771587>

- De la Cruz, N., & Vallejo, E. (2021) *Inteligencia emocional y estrés académico en universitarios de Psicología de Lima Norte en el 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad Privada del Norte]. Repositorio Institucional de la UPN. [https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UUPN\\_0041ea45d7de54c3e23674110041186a](https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UUPN_0041ea45d7de54c3e23674110041186a)
- Domínguez, D. (2019). *Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes del sexto ciclo de educación básica regular* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/29557/Dom%C3%ADnguez\\_CDC.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/29557/Dom%C3%ADnguez_CDC.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Duche, P., Paredes, F., Gutiérrez, O., & Carcausto, C. (2021). Transición secundaria-universidad y la adaptación a la vida universitaria. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(3), 244-258. <https://www.redalyc.org/journal/280/28063519018/html/>
- Dueñas, J. (2021). *Propiedades psicométricas del inventario de inteligencia emocional de Bar-On Ice-Na en adolescentes de Lima Sur* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma del Perú. <https://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13067/1242/Duenas%20Ticona%2c%20Jorge%20Armando.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Esteves, R., Hañari, O., Ramos, M., & Incacutipa, J. (2022). Estrés universitario en entorno virtual durante la COVID-19: Un problema de salud mental.

*Apuntes Universitarios*, 12(4), 366–378.

<https://doi.org/10.17162/au.v12i4.1251>

Estrada, G., Gallegos, A., Valverde, P., & Herrera, Q. (2022). Burnout académico y bienestar psicológico en estudiantes peruanos de educación superior en el contexto de la pandemia de COVID-19. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 41(5), 313–320.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7135490>

Extremera, N., Durán, M., & Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2253635>

Fernández, P., & Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1, 31- 46. <http://ri.iberomx:8080/handle/iberomx/6043>

Fernández, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. [Validez y fiabilidad de la versión modificada en español de la Trait Meta-Mood Scale]. *Psychological Reports*, 94, 751-755.

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15217021/>

Gallego, Y., Polo, L., Londoño, D., & Osorno, S. (2021). Inteligencia Emocional: Recopilación de Antecedentes y Transición Hacia un Concepto de Destrezas Emocionales. *Revista Innovación Digital Y Desarrollo Sostenible - IDS*, 1(2), 115 - 122. <https://doi.org/10.47185/27113760.v1n2.35>

- García, S. (2015). *Relación entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Salamanca]. Repositorio Universidad de Salamanca. [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/126729/TFG\\_GarciaMartinS\\_Relacionentreinteligencia.pdf?sequence=1](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/126729/TFG_GarciaMartinS_Relacionentreinteligencia.pdf?sequence=1)
- García, J., Aránzazu, D. & Encarnación. (2022, 29 de junio). El estrés académico se refleja sobre todo en los estudiantes de nivel sobresaliente: Se puede entender como respuesta, estímulo, reacción a una situación; y cada vez más alumnos muestran signos de haber o estar sufriendo. *La Nación*. <https://www.proquest.com/newspapers/el-estrés-académico-se-refleja-sobre-todo-en-los/docview/2684441092/se-2>
- García, I., Pérez, E., Pérez, M., & Quijano, R. (2021). Relación entre Inteligencia Emocional, Rendimiento Educativo y Estrés Académico de Profesores en Formación. *Ciencias del comportamiento*, 11(7), 95. <http://dx.doi.org/10.3390/bs11070095>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education. <https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6>
- Hoyos, D., & Borrajo, E. (2023). La inteligencia emocional en estudiantes universitarios de Colombia y España que practican técnicas de relajación. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 49, 478–484. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.98006>

- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huicho Bautista, D. (2020). *Influencia de la regulación emocional sobre las estrategias de afrontamiento al estrés ante la situación de pandemia en universitarios de Lima* [Tesis de Licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional de la Universidad San Ignacio de Loyola. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/11237>
- Idrogo, D., & Asenjo, J. (2021). Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Investigación Psicológica*, (26), 69-79. <https://doi.org/10.53287/ryfs1548js42x>
- Iskandar, I., Abu Bakar, A. Y., Defrianti, D., & Setiawan, M. E. (2024). La regulación de la emoción y el género como los predictores claves del estrés académico entre los estudiantes de STEM en las universidades islámicas. *Psicología Cogente*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/23311908.2024.2406640>
- Jiménez, W., Silva, F., Telenchana, I., & Hernández, E. (2023). Efectos de la inteligencia emocional en el liderazgo de la universidad pública. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 8(37). <https://doi.org/10.46652/rgn.v8i37.1071>
- John, C., & Erika, M. (2023). La inteligencia emocional en estudiantes universitarios de Colombia y España que practican técnicas de relajación. *Retos*, 49, 478-484. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.98006>

Knutzen Esposito, B. E., & Ore Santivañez, W. M. (2024). *Relación entre inteligencia emocional y estrés académico en internos de Medicina Humana de la Universidad Continental - Huancayo, 2024* [Tesis de licenciatura, Universidad Continental]. Repositorio Institucional Universidad Continental.

[https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/15323/1/IV\\_FCS\\_502\\_TE\\_Knutzen\\_Ore\\_2024.pdf](https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/15323/1/IV_FCS_502_TE_Knutzen_Ore_2024.pdf)

Ledesma, R., Macbeth, G., & Kohan, N. (2008). Tamaño del efecto: revisión teórica y aplicaciones con el sistema estadístico ViSta. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 425-439.

<https://www.redalyc.org/pdf/805/80511493002.pdf>

Limonero, J. T., Tomás-sábado, J., Fernández-Castro, J., Gómez-Romero, M. J., & Ardilla-Herrero, A. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: Predictores de satisfacción con la vida. *Psicología Conductual*, 20(1), 183-196.

<https://www.behavioralpsycho.com/producto/estrategias-de-afrontamiento-resilientes-y-regulacion-emocional-predictores-de-satisfaccion-con-la-vida/>

Lizeretti, N., & Rodríguez, A. (2011). La inteligencia emocional en salud mental: Una revisión. *Ansiedad y Estrés*, 17(2-3), 233-253.

<https://www.ansiedadystres.es/sites/default/files/rev/ucm/2011/anyes2011a18.pdf>

- Lugo, A. (2019). La inteligencia emocional: exposición teórica de los modelos fundantes. *Revista seres y saberes*, (6).  
<https://revistas.ut.edu.co/index.php/SyS/article/view/1816>
- Manrique, M. (2023). *Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de una universidad privada de Nuevo Chimbote, 2023* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/135902>
- Martínez, A. E., Piqueras, J. A., & Inglés, C. J. (2011). Relaciones entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, (37), 1–15.  
<https://reme.uji.es/articulos/numero37/article6/article6.pdf>
- Martínez-Pampliega, A., Bustamante-González, Á., & Herrero-Fernández, D. (2021). Emotional intelligence and academic stress: The mediating role of psychological inflexibility. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 21, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2021.04.005>
- Martínez, C., & Miranda, R. (2022). La inteligencia emocional, modelos para su desarrollo. Primera parte: Modelo de Reuven Bar-On. *Revista Reforma Siglo XXI*, 29(112), 76-77.  
<https://reforma.uanl.mx/index.php/revista/article/view/26/22>
- Magnín, R. (2021). *Relación entre procrastinación académica y estrés académico en estudiantes de psicología de Paraná* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Argentina]. Repositorio Institucional de la UCA.  
<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/13817/1/relaci%c3%b3n-entre-procastinaci%c3%b3n-acad%c3%a9mica.pdf>

- Maxera, T. (2017). *Inteligencia emocional y satisfacción vital en un grupo de estudiantes universitarios de Lima* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. Repositorio institucional de la UPC. <http://hdl.handle.net/10757/621945>
- Ministerio de Salud. (2019, 17 de octubre). Ansiedad, violencia y estrés en universidades. *El Peruano*. <https://elperuano.pe/noticia/85499-ansiedad-violencia-y-estres-en-universidades>
- Ministerio de Salud. (2022). Minsa: especialista considera prioritario aprender a gestionar nuestras emociones para no afectar nuestra salud mental. *Gobierno del Perú*. <https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/628731-minsa-especialista-considera-prioritario-aprender-a-gestionar-nuestras-emociones-para-no-afectar-nuestra-salud-mental>
- Ministerio de Salud. (2023). Salud mental: casos atendidos por Minsa se incrementaron en casi 20 % durante el 2022. *El Peruano*. <https://www.elperuano.pe/noticia/210845-salud-mental-casos-atendidos-por-minsa-se-incrementaron-en-casi-20-durante-el-2022>
- Montenegro, J. (2020). La inteligencia emocional y su efecto protector ante la ansiedad, depresión y el estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Tzhoecoen*, 12(4), 449–461. <https://revistas.uss.edu.pe/index.php/tzh/%20article/view/1395/1929>
- Ocoruro, N. (2021). *Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de la escuela profesional de psicología de la universidad Alas Peruanas Juliaca-2019* [Tesis de licenciatura, Universidad Alas Peruanas]. Repositorio Institucional de la UAP.

<http://repositorio.autonomadeica.edu.pe/bitstream/autonomadeica/885/1/Dalila%20Noemi%20Ocoruro%20Quico.pdf>

Olivas, L., Morales, S., & Solano, M. (2021). Evidencias psicométricas de Inventario SISCO SV-21 para el estudio del estrés académico en universitarios peruanos. *Propósitos y Representaciones*, 9(2), 449-461. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n2.647>

Ordoñez, J. (2020). La inteligencia emocional y su efecto protector ante la ansiedad, depresión y el estrés académico en estudiantes universitarios. *Tzhoecoen*, 12(4), 449-461. <https://revistas.uss.edu.pe/index.php/tzh/article/view/1395/1929>

Pajares, L. (2019). *Calidad de sueño y estrés académico en estudiantes de derecho* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la PUCP. [https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/16290/PAJARES\\_CABELLO\\_CARMEN\\_LUC%c3%8dA.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/16290/PAJARES_CABELLO_CARMEN_LUC%c3%8dA.pdf?sequence=5&isAllowed=y)

Papoutsis, C., Drigas, A., & Skianis, C. (2022). Juegos serios para el desarrollo de habilidades de la inteligencia emocional para el equilibrio interior y la calidad de vida- Una revisión de la literatura. *Retos*, 46, 199-208. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.91866>

Parillo, C., & Gómez, P. (2019). Estrés académico y autoestima en estudiantes de enfermería, Arequipa-Perú. *Revista de ciencias sociales*, 25(1), 384-399. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7113737>

- Puigbó, J., Edo, S., Rovira, T., Limonero, T., & Fernández, J. (2019). Influencia de la inteligencia emocional percibida en el afrontamiento del estrés cotidiano. *Ansiedad y estrés*, 25(1), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.01.003>
- Quiliano, M. y Quiliano, M. (2020). Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de enfermería. *Ciencia y Enfermería*, 26, 3. <https://dx.doi.org/10.4067/s0717-95532020000100203>
- Reyes Castillo, G. (2024). *Apoyo social, autoeficacia académica y resiliencia como factores protectores ante el estrés académico en estudiantes universitarios de la BUAP: Un estudio post confinamiento* [Tesis de licenciatura, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla]. Repositorio Institucional BUAP. <https://hdl.handle.net/20.500.12371/21659>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez, L., Escalante, S., Martínez, A., & Zurita, F. (2023). Inteligencia emocional en el perfil formativo y psicosocial de los estudiantes universitarios: Una revisión sistemática. *Educatio Siglo XXI*, 41(2), 147-164. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/515181>
- Silva, F., López, J., & Meza, E. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia*, 28(79), 75-83. <https://www.redalyc.org/journal/674/67462875008/67462875008.pdf>
- Stevens, C., Schneider, E., Bederman-Miller, P., & Arcangelo, K. (2019). Exploring the relationship between emotional intelligence and academic stress among

- students at a small, private college. *Contemporary Issues in Education Research*, 12(4), 93-102. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1267667.pdf>
- Taboada, V. (2015). *La medición del estrés en contextos académicos en estudiantes universitarios* [Tesis de licenciatura, Universidade da Coruña]. Repositorio Institucional de la Universidade da Coruña. <http://hdl.handle.net/2183/15705>
- Traverso Zumaeta, R., Aguirre Mollehuana, J. P., Talavera, J. E., & Palomino Baldeón, J. C. (2023). Inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento del estrés en trabajadores de la salud. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 23(3), 1-10. <http://dx.doi.org/10.25176/rfmh.v23i3.5659>
- Thorndike, R., & Hagen, E. (1986). *Test y técnicas de medición en psicología y educación*. Trillas. <https://psicologia.usac.glifos.net/opac/record/767?&query=@autor=HAGEN,%20ELIZABETH&recnum=2>
- Vásquez, S., Arapa, T., Pancca, C., Paricahua, Y., & Gonzales, M. (2022). Inteligencia emocional y sus modelos: su importancia para el proceso enseñanza aprendizaje. *Paidagogo*, 4(1), 116–130. <https://doi.org/10.52936/p.v4i1.107>
- Vásquez, J. (2020). *Regulación emocional y estrategias de afrontamiento en alumnos preuniversitarios de una academia de Lima Metropolitana* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/17743>
- Zamora Betancourt, M. del R., Caldera Montes, J. F., & Guzmán Valderrama, M. G. (2021). Estrés académico y apoyo social en estudiantes universitario.

*Dilemas contemporáneos: Educación, política y valores*, 9(spe1), 00011.

[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2007-78902021000800011&lng=es&nrm=iso&tlng=es](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2007-78902021000800011&lng=es&nrm=iso&tlng=es)

## ANEXOS

### ANEXO A

#### Instrumentos

#### Test Trait Meta-Mood Scale 24 (TMMS-24)

A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. 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

N°	Afirmaciones	1	2	3	4	5
1	Presto mucha atención a los sentimientos.					
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.					
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones					
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.					
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.					
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.					
7	A menudo pienso en mis sentimientos.					
8	Presto mucha atención a cómo me siento.					
9	Tengo claros mis sentimientos					
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.					
11	Casi siempre sé cómo me siento.					
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.					
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.					
14	Siempre puedo decir cómo me siento.					
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.					
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.					

17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.					
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.					
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.					
20	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.					
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.					
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.					
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.					
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo					

**Inventario SISTémico COgnoscitivista para el estudio del estrés académico.**  
**(SISCO SV-21)**

A continuación se presenta el inventario SISCO SV-21 para el estudio del estrés académico.

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

Si       No

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

1		2		3		4		5		6	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--

3.-Dimensión estresores

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

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

¿Con qué frecuencia te estresa?

Estresores	N	CN	RV	AV	CS	S
La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días						
La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases						
La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en Internet, etc.)						
El nivel de exigencia de mis profesores/as etc.)						
El tipo de trabajo que me piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales,						
Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as						
La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as						

4.- Dimensión síntomas (reacciones)

Instrucciones: A continuación se presentan una serie de reacciones que, en mayor o menor medida, suelen presentarse en algunos alumnos cuando están estresados. Responde, señalando con una X,

¿con que frecuencia se te presentan cada una de estas reacciones cuando estás estresado? tomando en consideración la misma escala de valores del apartado anterior.

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

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

#### 5.- Dimensión estrategias de afrontamiento

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

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

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

## ANEXO B

### Formato de consentimiento informado para adultos

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN	
(Adultos)	
<i>Título del estudio:</i>	INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LIMA METROPOLITANA
<i>Investigadores (as):</i>	<b>Ccahuana Salazar Ada Luz</b> <b>Martínez Huaira Nataly Yandira</b>
<i>Institución:</i>	<b>Universidad Peruana Cayetano Heredia</b>

#### Propósito del estudio:

Lo estamos invitando a participar en un estudio para determinar la relación entre la inteligencia emocional y estrés académico. Este es un estudio desarrollado por investigadores de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, de la Facultad de Psicología Leopoldo Chiappo Galli.

Se ha observado que muchos estudiantes enfrentan niveles elevados de estrés académico. La falta de herramientas efectivas para manejar este estrés los hace particularmente vulnerables a efectos perjudiciales que pueden afectar tanto su salud mental como física. Además, se ha destacado que la inteligencia emocional desempeña un papel crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la presencia de emociones negativas puede limitar este proceso en los estudiantes.

Este estudio busca abordar la necesidad de comprender y gestionar el estrés académico entre los estudiantes, considerando la relación entre el estrés, la inteligencia emocional y su impacto en el bienestar general.

#### Procedimientos:

Si decide participar en este estudio se realizará lo siguiente:

1. Los participantes recibirán información completa sobre los objetivos, procedimientos, riesgos y beneficios del estudio. Se enfatizará que su participación es voluntaria y se les dará un periodo de 5 minutos para tomar su decisión.
2. Para los estudiantes que decidan participar, se les proporcionará el consentimiento informado para que sea firmado.
3. Se administrarán dos cuestionarios: el Inventario SISTémico COgnoscitivista para evaluar el estrés académico y el Test Trait Meta-Mood Scale 24 para medir el estado de ánimo.

4. Cada salón tendrá a una colaboradora debidamente capacitada sobre el método de aplicación del cuestionario, y guiará a los estudiantes durante este proceso.
5. Dentro de los grupos organizados en los salones, se les proporcionará información detallada sobre cada instrumento y explicará a los participantes cómo llenar los cuestionarios.
6. Los estudiantes tendrán aproximadamente 15 minutos para el desarrollo del primer cuestionario, SISCO.
7. De la misma manera, se les dará aproximadamente 15 minutos para completar el Test Trait Meta-Mood.
8. Finalmente, se les agradecerá sinceramente por su participación y contribución al estudio, y se les entregará un tríptico con información sobre las variables estudiadas.

**Riesgos:**

Se ha realizado una evaluación minuciosa de los ítems de cada uno de los instrumentos a aplicar, para evitar una posible incomodidad emocional. En este proceso, no se ha identificado ningún ítem que podría ocasionar daños o perjuicios a los participantes, lo cual asegura el bienestar del estudiante. De igual forma, si te sientes incómodo por alguna de las preguntas, eres libre de no responder, e incluso retirarse. Así mismo, se han implementado medidas específicas, como protocolos de privacidad y eficiencia en el tiempo, para mitigar estos posibles riesgos.

**Beneficios:**

Queremos que se sientan beneficiados por ser parte de este estudio, por ello se les proporcionará un material informativo sobre el estrés académico e inteligencia emocional, así como los beneficios de esta última variable y recomendaciones de cómo fortalecerla. Además, nos aseguraremos de crear un ambiente que proteja su bienestar durante todo el proceso.

**Costos y compensación**

No deberás pagar nada por participar en el estudio. Igualmente, no recibirás ningún incentivo económico ni de otra índole, sólo un refrigerio por el tiempo brindado.

**Confidencialidad:**

Nosotros guardaremos su información con códigos y no con nombres. Sólo los investigadores tendrán acceso a las bases de datos. Si los resultados de este seguimiento son publicados, no se mostrará ninguna información que permita la identificación de las personas que participaron en este estudio.

**Derechos del participante:**

Si decide participar en el estudio, puede retirarse de éste en cualquier momento, o no participar en una parte del estudio sin daño alguno. Si tiene alguna duda adicional, por favor pregunte al personal del estudio o llame a las investigadoras principales Ccahuana Salazar Ada Luz y Nataly Martinez Huaira al teléfono [REDACTED] o [REDACTED]

Asimismo, puede comunicarse con el presidente del Comité Institucional de Ética en Investigación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia Dr. Manuel Raúl Pérez Martinot. Al Teléfono 01-3190000 anexo 201355 o al correo electrónico: [orvei.ciei@oficinas-upch.pe](mailto:orvei.ciei@oficinas-upch.pe)

**Una copia de este consentimiento informado le será entregada.**

**DECLARACIÓN Y/O CONSENTIMIENTO**

Acepto voluntariamente participar en este estudio, comprendo las actividades en las que participaré si decido ingresar al estudio, también entiendo que puedo decidir no participar y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento.

Yo \_\_\_\_\_, en señal de conformidad recibo una copia del consentimiento, la cual estoy firmando voluntariamente, el \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ del 2024.

_____	_____	_____
<b>Nombres y Apellidos</b>	<b>Firma</b>	<b>Fecha y Hora</b>
Participante		
_____	_____	_____
<b>Nombres y Apellidos</b>	<b>Firma</b>	<b>Fecha y Hora</b>
<b>Investigador</b>		

## ANEXO C

### Tríptico informativo

### Inteligencia emocional

Es la habilidad de percibir, identificar, expresar emociones, comprender emociones y regularlas para promover el crecimiento emocional e intelectual.

**¿Por qué es importante?**

**CARACTERÍSTICAS**

- Autoconciencia:** Reconocer y comprender las emociones y cómo afectan al comportamiento y pensamiento.
- Autocontrol:** Regular las emociones y reacciones impulsivas, gestionándolos de forma efectiva.
- Habilidades Sociales:** Establecer relaciones saludables, resolver conflictos y trabajar en equipo de manera efectiva.
- Empatía:** Comprender y compartir los sentimientos de los demás.

### ¿Por qué hablar de Estrés académico?

El estrés académico es una respuesta física y emocional a las demandas y presiones asociadas con el entorno educativo.

**DATO:** El **estrés** afecta al **79%** de la población estudiantil.

**¿Cuales son los efectos?**

- Impacto en el Bienestar físico**
  - Dolores de cabeza y musculares.
  - Problemas gastrointestinales.
  - Insomnio o trastornos del sueño.
- Interfiere con el rendimiento académico**
  - Dificultad para concentrarse.
  - Bajo rendimiento en exámenes y tareas.
  - Falta de motivación.
  - Desinterés por el aprendizaje.
- Problemas de salud mental**
  - Ansiedad y Depresión.
  - Irritabilidad.
  - Sentimientos de inseguridad.
- Dificultad en las Relaciones Interpersonales**
  - Aislamiento social.
  - Conflictos con amigos/familiares.
  - Falta de tiempo para mantener relaciones sociales.

### INTELEGENCIA EMOCIONAL Y ESTRÉS ACADÉMICO

**INTEGRANTES:**

- Ccahuana Salazar Ada Luz
- Martinez Huaira Nataly Yandira

UNIVERSIDAD PERUANA CAYETANO HEREDIA

### ¿CÓMO NOS AYUDA LA INTELIGENCIA EMOCIONAL A MANEJAR EL ESTRÉS ACADÉMICO?

**Autoconocimiento emocional:** La inteligencia emocional te ayuda a reconocer y comprender tus propias emociones, lo que te permite identificar cuándo estás experimentando estrés.

**Autorregulación emocional:** Con la inteligencia emocional, aprendes a regular tus emociones de manera efectiva. Esto implica gestionar el estrés de forma adecuada y evitar reacciones excesivas.

**Empatía:** La inteligencia emocional también implica comprender y empatizar con las emociones de los demás. Esto puede ser útil para manejar el estrés interpersonal, ya que te ayuda a entender las perspectivas y sentimientos de los demás.

### ESTRATEGIAS PARA MANEJAR EL ESTRES

- Organización y planificación:** Organiza tu tiempo y establece metas realistas para evitar sentirte abrumado. Utiliza herramientas como agendas y listas de tareas para mantenerte organizado.
- Establecimiento de límites:** Aprende a decir no cuando estés abrumado y establece límites claros en tu vida para evitar el exceso de trabajo y las situaciones estresantes.
- Ejercicio regular:** Realiza actividad física regularmente, ya sea caminar, correr o cualquier otra actividad que disfrutes. El ejercicio libera endorfinas, que son neurotransmisores que ayudan a reducir el estrés.
- Respiración profunda:** Practica técnicas de respiración profunda para calmarte en momentos de tensión. Respira lenta y profundamente, inhalando por la nariz y exhalando por la boca.

### "Desarrollar tu inteligencia emocional es clave para enfrentar el estrés académico con resiliencia y equilibrio."

Para mayor información:  
ada.ccahuana@upch.pe (993126724)  
nataly.martinez@upch.pe (927442516)